

## **Análise dos resultados da avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) (2024) e as implicações para a formação escolar**

### **Analysis of the results of the São Paulo State School Performance Assessment (SARESP) (2024) and the implications for school education**

### **Análisis de los resultados de la Evaluación del Desempeño Escolar del Estado de São Paulo (SARESP) (2024) y las implicaciones para la educación escolar**

Fábia Cristina Morteau de Medeiros<sup>1</sup> , Ademir Henrique Manfré<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

#### **Autor correspondente:**

Fábia Cristina Morteau de Medeiros

Email: [fabia.cristina2@hotmail.com](mailto:fabia.cristina2@hotmail.com)

**Como citar:** Medeiros, F. C. M., & Manfré, A. H. (2025). Análise dos resultados da avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) (2024) e as implicações para a formação escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23618. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23618>

#### **RESUMO**

O texto se situa no campo da avaliação educacional. Objetivou apresentar e analisar as implicações dos resultados da Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2024 à formação escolar. Problematizou: O SARESP cumpre o objetivo de indicador da qualidade do ensino público? Ancorou-se na perspectiva crítica que considera a educação como ferramenta capaz de superar desigualdades sociais por meio do acesso ao conhecimento científico e da cultura acumulada pela humanidade. A investigação é de natureza qualitativa, de técnicas bibliográfica e documental, e contou como categorias principais de análise: a) o currículo de Língua Portuguesa, b) avaliação externa, c) política de avaliação. As conclusões apontaram que a avaliação pouco considera as múltiplas capacidades que o ensino da Língua Portuguesa contempla; está focada na compreensão linguística, de tendência reducionista e sua elaboração atende unicamente aos propósitos da BNCC (2017) e do Currículo Paulista (2018).

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Língua portuguesa. Política de avaliação do rendimento educacional.

#### **ABSTRACT**

The text is located in educational assessment. It aims to present and analyze the implications of the 2024 São Paulo State School Performance Assessment (SARESP) results for school education. It addressed the following questions: Does SARESP fulfill its purpose as an indicator of the quality of

public education? It was anchored in a critical perspective that considers education as a tool capable of overcoming social inequalities through access to scientific knowledge and the culture accumulated by humanity. The research is qualitative in nature, using bibliographic and documentary techniques, and included the following main categories of analysis: a) the Portuguese language curriculum, b) external assessment, and c) assessment policy. The conclusions indicated that the assessment barely considers the multiple capabilities that Portuguese language teaching encompasses; it focuses on linguistic comprehension, has a reductionist tendency; and its development solely meets the purposes of the BNCC (2017) and the São Paulo State Curriculum (2018).

**Keywords:** External assessment. Portuguese language. Educational performance assessment policy.

## RESUMEN

El texto se encuentra en la evaluación educativa. Su objetivo es presentar y analizar las implicaciones de los resultados de la Evaluación del Desempeño Escolar del Estado de São Paulo (SARESP) de 2024 para la educación escolar. Se abordaron las siguientes preguntas: ¿Cumple la SARESP su función como indicador de la calidad de la educación pública? Se basó en una perspectiva crítica que considera la educación como una herramienta capaz de superar las desigualdades sociales mediante el acceso al conocimiento científico y a la cultura acumulada por la humanidad. La investigación, de naturaleza cualitativa, utilizó técnicas bibliográficas y documentales, e incluyó las siguientes categorías principales de análisis: a) el currículo de lengua portuguesa, b) evaluación externa, y c) política de evaluación. Las conclusiones indicaron que la evaluación apenas considera las múltiples capacidades que abarca la enseñanza de la lengua portuguesa; se centra en la comprensión lingüística, presenta una tendencia reduccionista; y su desarrollo se limita a los propósitos de la BNCC (2017) y el Currículo del Estado de São Paulo (2018).

**Palabras clave:** Evaluación externa. Lengua portuguesa. Política de evaluación del desempeño educativo.

## INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, de forma generalizada, é um processo sistemático realizado por professores e instituições de ensino para diagnosticar, evidenciar, acompanhar, analisar e inferir o desempenho dos estudantes no aprendizado de conteúdos e habilidades específicas, além de avaliar o desenvolvimento de competências ao longo da trajetória educacional.

Concordamos com Hoffmann (1993, p. 32) que “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”. Os instrumentos ou ferramentas utilizadas pelos professores para nortear o trabalho pedagógico são vastos: provas, trabalhos, atividades práticas, discussões em sala de aula, observação docente, produções, pesquisas intra e extraescolares. De modo geral, são instrumentais capazes de permitir a verificação do progresso do estudante com o intuito de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, sugerindo novos direcionamentos.

Por meio desses e de outros recursos, a ação avaliativa pode configurar processos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem acontecer com o propósito de coletar informações, tanto dos estudantes quanto para os professores e gestores educacionais visando a identificação das dificuldades, correção de lacunas, replanejar as tomadas de decisões pedagógicas articuladas à qualidade do ensino sendo ferramenta essencial no apoio ao desenvolvimento humano (Hoffmann, 1993). Desde a década de 1990, com a adoção das reformas educacionais<sup>1</sup>, o

---

<sup>1</sup> A exemplo, *Benjamin Constant* (1890), *Epitácio Pessoa* (1901), *Rivadavia Correia* (1911), *Carlos Maximiliano* (1915) *Sampaio Dória* em São Paulo (1920), *Carneiro Leão* no Rio de Janeiro (1922-1926), *Lourenço Filho* no Ceará (1922), entre muitas outras.

processo de democratização, o aumento da preocupação com a qualidade do ensino e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação, a avaliação passou a ser vista com outros vieses.

Nessa perspectiva, a avaliação pode fortalecer ações de políticas educacionais caso pudesse identificar de forma ampla, além do avanço dos estudantes, o desempenho das escolas, dos professores e até mesmo dos sistemas de ensino. Emerge, assim, a avaliação externa com o objetivo de oferecer uma visão imparcial baseada em critérios e padrões definidos para identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

Na atualidade, isso pode ser aplicado a diferentes aspectos, como currículos, metodologias de ensino, infraestrutura, gestão escolar e resultados de aprendizagem dos alunos.

Um dos primeiros exemplos desse tipo de avaliação foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1990, na tentativa de identificar e medir a qualidade do ensino em escolas públicas de todo o país por meio do desempenho de estudantes da educação básica em áreas como Língua Portuguesa e Matemática.

A partir desse momento, iniciou-se a implementação de diferentes avaliações com diferentes propósitos, como a Prova Brasil vinculada ao financiamento da educação, a Avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (Brasil, 2004), objetivando mensurar e alcançar políticas de avaliação da qualidade do ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 1998), aplicado a nível nacional com o intuito de verificar o desempenho dos estudantes do ensino médio e servir como base para o ingresso em universidades, entre outras. Esse contexto fez com que os demais entes federados, estados e municípios, também passassem a organizar e estruturar avaliações externas seguindo os mesmos propósitos.

Neste estudo, abrangeremos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de 2024, referente aos resultados do desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa das escolas públicas objetivando analisar como os conteúdos e habilidades são compreendidos nesse tipo de avaliação, refletindo sobre as implicações desses resultados à formação dos estudantes.

O artigo está estruturado a partir do estudo de referencial teórico que introduz, de forma geral, conceitos como avaliação escolar, avaliação externa, incluindo objetivos e implicações, especificamente no estado de São Paulo, e é encerrado com algumas considerações sobre a temática propondo outras interpretações a respeito dos resultados do SARESP (São Paulo, 2024) no estado de São Paulo.

Nosso intuito é problematizar e evidenciar a orientação educacional reducionista que direciona a elaboração das avaliações externas com o objetivo exclusivo de atender unicamente aos propósitos da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista.

## **AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO ESCOLAR**

A avaliação é um recurso fundamental no processo de ensino e de aprendizagem escolar, visto que possibilita o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes permitindo intervenções pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento historicamente elaborado. Muito além de um instrumento de verificação de resultados, a avaliação deve ser compreendida como prática formativa e reflexiva capaz de diagnosticar dificuldades, valorizar progressos e orientar novas estratégias de ensino. Quando realizada de maneira contínua e cumulativa (Luckesi, 2015), contribui para o desenvolvimento e a autonomia do estudante, incentivando a participação ativa no próprio aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabeleceu normativas para a avaliação no sistema educacional brasileiro. De forma geral, enfatiza a avaliação como processo contínuo e formativo que vai além da mensuração de dados quantitativos

representados por notas. Isso pode ser constatado por meio do artigo 24, no item *a* do inciso V “...a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Brasil, 1996, n.p). Frente a esse apontamento, compreende-se que a Lei considera a avaliação das aprendizagens dos estudantes como parte de um processo permeado pela observação, análise docente, verificação da capacidade dos alunos em avançar sobrepondo aspectos qualitativos sobre os quantitativos como elementos essenciais ao processo educativo. Características que não destoam da teoria de Vygotsky (2001) na qual a mediação integra a ação docente a fim de perceber o avanço real dos estudantes e mediar o processo de ensino que favoreça o desenvolvimento cognitivo, entre outros.

Hoffmann (1998) desenvolveu o conceito de avaliação mediadora baseado nas pesquisas de Piaget (1995) e Vygotsky (2001). A autora propõe a abordagem avaliativa centrada na aprendizagem e na interação entre professor e aluno na qual a avaliação não deve ser punitiva ou classificatória, mas sim permeada por um processo dialógico e reflexivo que auxilia o estudante a compreender suas dificuldades e avançar em seus conhecimentos. Nesse entendimento, a avaliação deve ser um processo contínuo e reflexivo, e não apenas classificatório por meio de notas ou resultados.

Segundo a autora, a avaliação necessita acompanhar a evolução do aluno com o passar do tempo, levando em conta progressos, desafios e possibilidades, ao invés de apenas medir resultados em provas finais; precisa ter caráter diagnóstico e formativo a fim de identificar dificuldades e permitir ajustes na prática pedagógica, favorecendo o progresso e a evolução do aluno; precisa ser pautada no diálogo entre professor e estudante no qual o professor orienta e oferece suporte para que o aluno compreenda erros e avance na aprendizagem; necessita ser flexível e respeitar as particularidades dos estudantes, pois, cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem.

Contudo, na atualidade, a avaliação escolar tem sido utilizada como exercício preparativo para a realização das avaliações em larga escala e para a conquista de melhores resultados, o que contraria o propósito elencado pela LDBEN e destoa de uma avaliação contextualizada e significativa para a formação escolar. Os currículos escolares estão sendo elaborados com base nas habilidades e conteúdos cobrados em avaliações externas, o material pedagógico tem seguido as premissas desses currículos e concepções de ensino ancoradas na individualidade, na ciência cognitiva que não considera o sujeito como ser histórico e social.

Desde as décadas finais do século XX e do início do século XXI, é a formação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que têm orientado a maioria dos estados, municípios brasileiros e países na construção de seus currículos. O enfoque em uma educação por competência também é adotado nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e como o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), instituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao adotar esse enfoque, propõe que as decisões pedagógicas sejam orientadas para o desenvolvimento de competências, explicitando o que os alunos devem “saber” e sobretudo o que devem “saber fazer”, visando às necessidades cotidianas e ao trabalho [...] (Oliveira, Medeiros, Fagundes, 2023, p. 5).

A partir do exposto, nota-se que as avaliações são elaboradas a partir dessas necessidades e não com o propósito de avaliações bem estruturadas que promovam a equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de avançar conforme necessidades e potencialidades, ou que considere o acompanhamento contínuo do professor, diálogo e interação no processo, valorização do erro e ponto de partida para novas aprendizagens, respeito a singularidade e ao compromisso com o desenvolvimento integral do aluno.

Do que vimos até aqui, portanto, a avaliação por meio de exames ou provas, durante o processo ou após seu término, é uma das alternativas mais pobres para se medir a eficácia do ensino, especialmente quando utilizada isoladamente. Sua validade torna-se mais duvidosa ainda quando se trata da escola tradicional vigente, que não oferece motivações intrínsecas à atividade de ensino-aprendizado, tornando-a enfadonha e levando o educando a emprestar seu esforço apenas para “livrar-se do estudo”, o que resulta numa atitude defensiva de estudar a “matéria”, ou memorizá-la, apenas nas vésperas dos exames, comprometendo consideravelmente a retenção dos conteúdos envolvidos (Paro, 2017, p. 709).

Diante dessa rápida caracterização da avaliação escolar, no próximo item dessa discussão detalharemos, com profundidade, as principais características e objetivos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

## **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP)**

O SARESP foi implementado em março de 1996 por meio da Resolução SE nº 27 junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) objetivando identificar a qualidade do ensino oferecida nas escolas públicas estaduais do estado (São Paulo, 1996).

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

- a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (São Paulo, 1996, n. p).

Sua função é diagnosticar o desempenho dos alunos e oferecer informações que ajude na formulação de políticas educacionais alinhadas aos indicadores internacionais. Na data de sua implantação, avaliava o desempenho dos alunos da rede estadual em áreas como Língua Portuguesa e Matemática. Era feita por amostragem aos estudantes da 6ª e 9ª séries do ensino fundamental, restrita a um número de escolas e alunos de maneira a refletir o desempenho da rede estadual de ensino. Em alguns momentos, a avaliação era composta pelos componentes de Ciências, História e Geografia e contemplava outras séries ou anos.

As questões das provas eram formuladas de forma a avaliar a capacidade dos alunos nas habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas matemáticos. Além disso, incluía questionários para coleta de dados contextuais, como infraestrutura, formação de professores e condições de ensino. A avaliação acontecia anualmente, próximo ao final do ano letivo, e em um único dia.

Alguns aspectos da avaliação permaneceram como estavam (objetivos, provas padronizadas baseadas em indicadores internacionais, divulgação pública dos resultados, natureza diagnóstica), outros, passaram por alterações como, periodicidade, turmas avaliadas, componentes curriculares, entre outros.

Dentre as mudanças, estão a participação dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, antiga 4ª série<sup>2</sup>, a partir de 2001. Com a inserção dessa etapa de ensino, o ente estadual passa a ter o detalhamento do desenvolvimento acadêmico desde os anos iniciais. Esse segmento abrange do 1º ao 5º ano e os estudantes têm entre 6 e 11 anos de idade. É o nível de ensino responsável por formar a base para o desenvolvimento da alfabetização, dos conhecimentos das áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e outras. Atualmente, realizam a avaliação do SARESP os estudantes do 2º e 5º ano do ensino fundamental nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, consideradas pelo governo estadual como fundamentais para mensurar o desempenho na área de alfabetização e raciocínio lógico. Em 2008, foram os estudantes do Ensino Médio que também passaram a realizar a prova.

A partir daí, outras mudanças emergiram: uso de tecnologias na digitalização e na realização da prova, com uso de computadores e tablets almejando agilidade no processamento dos dados e na divulgação dos resultados (São Paulo, 2014); metodologia com abordagem avaliativa de competências cognitivas e socioemocionais; raciocínio crítico; interpretação de textos e resolução de problemas; inserção de questões discursivas e desafios interdisciplinares; abrangência de outras disciplinas distribuídas nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Ciências, Química e Física) e Ciências Humanas (Geografia e História) (São Paulo, 2009); adoção de novos indicadores e dimensões entre os anos de 2020 e 2024, relacionados ao ambiente escolar; implementação do Provão Paulista Seriado<sup>3</sup>; gestão pedagógica e infraestrutura das escolas.

A fim de implementar indicadores mais precisos e específicos para a realidade educacional do estado de São Paulo, em 2007, a Secretaria de Educação implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) para o Ensino Fundamental e Médio. Essa ação foi impulsionada pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>4</sup>) em 2007, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação.

O IDESP, seguindo os preceitos do IDEB, agregou informações sobre desempenho acadêmico, taxa de aprovação e fluxo escolar (São Paulo, 2008) abrangendo natureza censitária e quantitativa. É calculado a partir de dois fatores principais: o desempenho dos alunos nas avaliações externas, resultados das provas do SAEB, do SARESP e a taxa de fluxo escolar – indicadores como aprovação, reprovação e abandono escolar que refletem a progressão dos alunos ao longo dos anos. Além disso, o IDESP identifica escolas com melhores e piores desempenhos, estabelece metas de melhoria para cada escola e relaciona o desempenho às condições de ensino. Nesse contexto, constata-se a política de meritocracia que premia por meio de bônus em dinheiro os professores e gestores das escolas com melhores resultados ou que melhoraram de forma significativa suas metas, legitimando assim os processos de submissão do trabalho ao capital (Marx, 2017).

Sobre esse aspecto, Gatti *et al* (2024, p. 61) proferem críticas sobre a avaliação e sua “correlação com a expansão desordenada, proliferação de testes padronizados e a intensificação das políticas de responsabilização – exposição pública, ranqueamentos, bônus salariais, premiações etc”. Para os autores, esse viés que a avaliação externa vem sendo abordada, não tem relação com

---

<sup>2</sup> A partir de 2010, foi implementado na rede estadual de São Paulo, a mudança gradual de série para ano, no que diz respeito as nomenclaturas das turmas escolares. Isso se deu por força da Lei nº 11. 274/2006 (Brasil, 2006), que implementou o Ensino Fundamental de 9 anos a partir de 2009.

<sup>3</sup> Permite aos alunos, por meio de suas notas, concorrer a vagas em instituições públicas de ensino superior, substituindo os vestibulares por um processo unificado (São Paulo, 2024).

<sup>4</sup> O IDEB é calculado a cada dois anos, reúne indicadores de aprendizado e de fluxo escolar, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, oferecendo um índice único para avaliar o desempenho das escolas, das redes estaduais e municipais, bem como nacionalmente. Segundo informações do INEP, o índice também serve como ferramenta para a monitoramento da qualidade educacional e para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da educação básica no país (Brasil, 2002).

a intencionalidade de implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional, pelo contrário, reforça aspectos do neoliberalismo e fortalece a política de meritocracia:

[...] tal situação pode gerar um distanciamento entre o que se avalia e se entende como importante na avaliação básica e o material didático utilizado, causando um efeito drástico nos resultados do SAEB e dando margem ao questionamento de seus resultados. Os autores apontam a produção de informações que não representam fielmente as atividades e trabalhos desenvolvidos nas escolas e afirmam que isso acarreta a desvalorização da escola pública perante a opinião da sociedade; a possibilidade de mudanças infrutíferas da forma de gestão da escola pública; além de elevados gastos com livros didáticos que não têm condições de, naturalmente, preparar os estudantes para os exames de larga escala (De Aguiar; Junguer, 2024, p. 6).

No contexto educacional, a política de meritocracia apresenta diversas limitações e falhas. Um dos principais problemas é que desconsidera as desigualdades estruturais que influenciam o ponto de partida dos estudantes, individualiza o sucesso e o fracasso, legitima a desigualdade, culpabiliza aqueles que não conseguem atingir determinados resultados sem considerar os fatores externos que influenciam suas trajetórias e dificulta a educação igualitária (Chalhoub, 2017).

Em decorrência disso e de outros fatores, muito se discute na atualidade sobre as contribuições e contrapontos da avaliação do SARESP. Para Cavalcante *et al* (2020), esse instrumento pode servir para diagnósticos sobre a qualidade da educação, intervenções que visem melhorias no ensino, implementação de políticas educacionais eficazes, redirecionamentos da gestão pedagógica, qualificação do planejamento pedagógico pelo professor, criar definições curriculares, melhorar a formação docente entre outros, se abordada com o propósito de aprimoramento da qualidade do ensino.

Todavia, o SARESP também tem sido alvo de inúmeras críticas. Para Paro (2017, p. 709) essa avaliação não configura um indicador da qualidade da educação:

[...] pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa.

Para o autor, os responsáveis pelas ações de políticas públicas educacionais pautadas no anseio por melhores resultados demandam esses sistemas de avaliação para os gestores escolares e os pressionam a atuarem a favor da superação de metas e resultados.

Dessa forma, “[...] tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes (Paro, 2017, p. 709).

Diante do assinalado, nesse momento do texto trazemos a discussão sobre o currículo paulista e a concepção de avaliação nele presente. A intenção é apresentar o modo como o currículo paulista reduz a concepção de processos avaliativos a aspectos instrumentais, pouco atentando-se para o processo de produção do conhecimento.

## **O CURRÍCULO PAULISTA (CP): CONCEPÇÕES DE ENSINO, PONTOS E CONTRAPONTO**

O Currículo Paulista (CP) é um documento orientador das aprendizagens dos alunos da educação básica do estado de São Paulo. Foi idealizado e implementado pela Secretaria da

Educação do Estado de São Paulo (SEE) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP).

É justificado pelo objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica em todo o Estado de São Paulo através de recomendações específicas em cada componente curricular. Tem como ferramentas didáticas os Cadernos do Aluno e do Professor.

Seu desenvolvimento começa no ano de 2018. A partir de debates com a sociedade civil – mesmo com inúmeras críticas - os resultados foram entregues na terceira e última versão para o Conselho Estadual de Educação (São Paulo, 2019, p. 24). Em 2019 o Currículo Paulista foi aprovado e homologado e, a partir de então, iniciou-se a produção de conteúdos didáticos e a formação da gestão escolar e de professores para assegurar sua reprodução (São Paulo, 2019, p. 25). Desde o ano de 2020, o Currículo Paulista vigora em todas as escolas estaduais.

O CP é caracterizado e definido por seus organizadores como transposição da cultura científica, artística e humanista para situações de ensino e de aprendizagem, mantendo caráter normativo estabelecido pela Secretaria da Educação (São Paulo, 2017). Sua estrutura prioriza competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Em termos organizacionais, antecedeu a BNCC, estando inicialmente alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, ao ser remodelado em 2010, alinhou-se ao programa "*São Paulo Faz Escola*" com o propósito de melhorar resultados em avaliações externas (como o SAEB e o Enem). Por fim, de acordo com Medeiros, Manfré e Shimazaki (2023), essa reforma incluiu a produção própria de materiais apostilados intencionando a padronização do ensino, o que limitou a autonomia docente. Em 2018, o currículo novamente foi readequado, mas dessa vez, seguindo as premissas da BNCC.

O documento está organizado em dez competências gerais, incluindo habilidades socioemocionais fundamentando-se nos quatro pilares da educação da UNESCO, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Delors, 2003). No ensino de Língua Portuguesa, o currículo paulista adota a perspectiva enunciativo-discursiva com a pretensão de abordar a linguagem como prática social, mas, por outro lado, o próprio normativo se apresenta paradoxal, e o que se constata na materialização dos livros didáticos é a ênfase às normas gramaticais.

Apesar de apresentar essa perspectiva, o próprio documento dá um grande enfoque em relação às regras de ortografia, pontuação, acentuação e os demais estudos que dizem respeito à norma padrão: "[...] são aprofundados, progressivamente, os estudos que regem a língua dentro da norma padrão (São Paulo, 2018, p. 127).

Nos normativos e materiais de apoio ao professor, o currículo prioriza a consciência fonológica e os conteúdos metalinguísticos em detrimento das práticas discursivas, distanciando-se do Círculo de Bakhtin, apesar de não o ter citado.

Outro problema atrelado ao currículo é sua subordinação a avaliações externas, priorizando resultados imediatistas ao invés da aprendizagem contextualizada e adaptada às realidades locais. Dessa forma, apesar da constatação teórica da perspectiva enunciativo-discursiva e da menção aos quatro pilares da educação, o documento ainda enfrenta desafios entre o discurso pedagógico inovador e uma prática restritiva voltada às avaliações externas, dentre elas o SARESP, e a padronização.

Ponto de destaque quando o assunto é avaliação no CP é a maneira com a qual são abordados os processos avaliativos. Inicialmente, enfatiza-se a análise do aluno como um todo, em que os profissionais da educação escolar podem avaliar os estudantes de acordo com suas aprendizagens e como isso reflete nas práticas sociais e culturais no meio escolar. Todavia, estabelece-se a exigência de esperar resultados que meçam o desempenho dos alunos no processo de reprodução de habilidades e competências escolares específicas.

Desse modo, é notório que a qualidade das aprendizagens é medida apenas quando os estudantes atingem determinadas competências e habilidades, pouco preocupando-se com o processo formativo que leve em consideração as estratégias para o acompanhamento de práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes.

Em nossa compreensão, os objetivos do CP estão alinhados ao que preconiza o sistema de avaliação e rendimento do estado de São Paulo:

[...] o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Sanfelice, 2020, p. 15).

Analisemos, adiante, os resultados apontados pela avaliação do SARESP referentes ao desempenho dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa.

## **RESULTADOS DO SARESP (2024) RELATIVOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 5º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

O 5º ano é caracterizado por ser um ano de transição entre os ciclos. É o último ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais representando o período em que os estudantes começam a desenvolver habilidades mais avançadas em Língua Portuguesa, como a interpretação e produção de textos mais complexos.

A partir de 17 de setembro de 2024, com a publicação da Resolução SEDUC nº 65, a avaliação ganha novos componentes: a Prova Ouro e o Provão Paulista, sendo a primeira destinada aos estudantes do Ensino Fundamental, e a segunda destinada aos alunos do Ensino Médio.

Artigo 1º - Ficam instituídas, como componentes oficiais do Sistema de Avaliação de Resultados Educacionais de São Paulo (SARESP), a Prova Ouro, destinada aos estudantes do Ensino Fundamental, e o Provão Paulista Seriado, destinado aos estudantes do Ensino Médio. Parágrafo único - Esta Resolução estabelece as diretrizes para a implementação da Prova Ouro e do Provão Paulista Seriado, com o objetivo de incentivar a participação dos estudantes, reconhecendo e premiando o desempenho escolar com benefícios concretos. Artigo 2º - Será concedido certificado de mérito com base no desempenho na Prova Ouro ou no Provão Paulista Seriado, aos alunos que obtiverem nota igual ou superior a 8 (oito) na Prova Ouro ou no Provão Paulista Seriado. Artigo 3º - O desempenho dos alunos no SARESP será usado como critério de seleção para participação no Programa Prontos pro Mundo. Artigo 4º - O desempenho no SARESP para os alunos do 6º ao 9º ano, poderá ser usado como nota avaliativa do 4º bimestre até o máximo de 50% do resultado do aluno (São Paulo, 2024, n. p).

A Prova Ouro é elaborada com questões de múltiplas escolhas e estruturada a partir dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática propostos na matriz de referência de avaliação do SARESP (São Paulo, 2019). Ainda de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (São Paulo, 2024), a prova foi aplicada aos estudantes do 5º ano no dia 13 de novembro de 2024, no formato impresso, contendo o total de 48 questões, sendo 24 de cada componente curricular. Os alunos tiveram o tempo de 3h30 minutos para a realização, com tempo mínimo de 1h30 minutos de permanência na sala, sem intervalo durante sua realização. A prova foi aplicada por professores da educação básica com exercício em demais instituições pertencentes à rede pública estadual.

A avaliação de Língua Portuguesa foi estruturada a partir do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), do Escopo-Sequência<sup>5</sup> e do Mapa foco<sup>6</sup> (São Paulo, 2024) que organizam os conteúdos e descritores<sup>7</sup> cobrados na prova. Em 2024, foram elencados os seguintes descritores referentes aos quatro bimestres.

**Quadro 1** - Mapa foco da Prova Ouro de 2024 – 5º ano do Ensino Fundamental

Ano	Descritor	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
5º ano	Localizar informações explícitas em um texto	8, 9, 10, 11, 12, 13	19, 20	4, 5, 6, 7, 27, 32, 33	1
	Inferir informações implícitas em textos	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13	13, 14, 19, 20	3, 5, 6, 7, 27, 32	1
	Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos	7	13, 14	13, 14, 15, 16, 25, 27, 32	
	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10	13, 14, 19, 20	4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 17	13
	Reconhecer informações apresentadas em gráficos, infográficos e tabelas			9, 16, 17	1
	Distinguir fato de opinião em um texto			33	
	Reconhecer os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes	5		8, 11, 24, 28, 29, 30, 31	2
	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias			12, 27	
	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Trabalhado no 3º e 4º ano	Trabalhado no 3º e 4º ano	Trabalhado no 3º e 4º ano	Trabalhado no 3º e 4º ano
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa		15, 16, 20	19, 20	

<sup>5</sup> O escopo-sequência apresenta separadamente a planificação dos conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos nos anos iniciais e finais e ensino médio (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos). Disponível em: [Centro de Mídias SP](http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23618). Acesso em: 02 mar. 2025.

<sup>6</sup> O mapa foco é um documento estruturado para trazer explicação sobre a relação entre as Matrizes de Referências de Avaliação do SARESP, a lista de descritores da prova, o Currículo Paulista e os documentos de escopo e sequência. Nele, é possível visualizar o mapeamento de quais aulas do material digital trabalham diretamente, bimestre a bimestre, e os descritores das provas de cada componente dos anos finais do Ensino Fundamental (São Paulo, 2024).

<sup>7</sup> São indicadores específicos de habilidades e competências que os estudantes devem demonstrar em cada área do conhecimento avaliado (São Paulo, 2024).

Diferenciar discurso indireto e discurso direto, reconhecendo o efeito de sentido de verbos de enunciação		4,5, 6, 7, 10,13, 14, 21	1,2	13
Reconhecer, em textos variados, o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação expressiva (ponto de exclamação, de interrogação, reticências e aspas)		1, 2, 8, 9	26	20
Reconhecer o sentido da relação estabelecida por conjunções entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade	14	22,23,24	32	23
Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas	Trabalhados nos anos anteriores	Trabalhados nos anos anteriores	Trabalhados nos anos anteriores	Trabalhados nos anos anteriores

Fonte: São Paulo (2024). Mapa foco da Prova Ouro. SARESP 2024. Ensino Fundamental.

<file:///C:/Users/fabia/Downloads/Mapa%20foco%20da%20Prova%20Ouro%20-%20SARESP%202024%20-%20Ensino%20Fundamental.pdf>

A partir da escolha desses descritores para a organização da prova, a análise que mensura o resultado é realizada por meio de uma Escala de Língua Portuguesa (leitura) construída a partir do ano de 2007. De acordo com o manual do SARESP (São Paulo, 2024, p.2): “a Escala representa uma progressão continuada no domínio dos conteúdos competências e habilidades”. Essa progressão é demarcada por valores crescentes de 25 em 25 pontos, do menor (125) para o maior (375) (São Paulo, 2024).

É possível identificar descritores organizados para o ensino dos estudantes no ano em que se encontram matriculados e outros referentes aos anos anteriores. Eles norteiam a produção das aulas digitais para o professor e, conseqüentemente, constam no livro impresso dos estudantes. Nas colunas que representam os bimestres, é possível identificar o número das aulas que serão cobradas na avaliação. Nota-se que o quadro 1 apresenta a amostragem dos conteúdos e não abrange o total de descritores encontrados no Escopo-sequência. Dessa forma, o uso reducionista dos conteúdos na avaliação aponta para a prática simplificada do processo educativo diminuindo a complexidade da aprendizagem a indicadores quantitativos que não abrangem a essência da educação.

**Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP em Língua Portuguesa (leitura)**

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
<b>Insuficiente</b>	<b>Abaixo do Básico</b>	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Suficiente</b>	<b>Básico</b>	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	<b>Adequado</b>	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Avançado</b>	<b>Avançado</b>	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2024). Escala de proficiência em língua portuguesa (leitura). SARESP 2024. Ensino Fundamental. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/escala-de-proficiencia-de-lingua-portuguesa-leitura.pdf>.

Conforme consta no quadro 2, os alunos são classificados entre insuficiente, suficiente e avançado a partir dos níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Esses níveis são numerados de acordo com a Escala de leitura que define em que nível os estudantes se encontram.

Essa organização deixa lacunas nos indicadores, pois há a priorização de alguns descritores em detrimento de outros, além de não considerar todos os vieses que devem ser considerados em uma avaliação. Sobre isso, Freitas (2019, p. 158) aponta que: “a avaliação deve permitir a análise das respostas dos estudantes ao longo do processo fornecendo *insights* sobre quais habilidades foram consolidadas ou não. Além disso, as atividades desenvolvidas revelam os avanços e desafios enfrentados por cada estudante”. Todavia, se a escolha dos descritores não representar de fato o que foi ensinado, não se consegue mensurar a necessidade real, além de não considerar aspectos importantes desenvolvidos pelos estudantes ao longo do percurso escolar, como os saberes históricos constituídos em determinados contextos sociais (Freitas, 2019).

**Quadro 3 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa do SARESP (2024) para o 5º ano do ensino fundamental**

Níveis de Proficiência	5º EF
<b>Abaixo do Básico</b>	< 150
<b>Básico</b>	150 a < 200
<b>Adequado</b>	200 a < 250
<b>Avançado</b>	≥ 250

Fonte: São Paulo (2024). Níveis de proficiência de língua portuguesa (leitura). SARESP 2024. Ensino Fundamental. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/escala-de-proficiencia-de-lingua-portuguesa-leitura.pdf>.

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo, a partir de 2023, adotou nova nota de desempenho por meio de indicador de medida de 0 a 10, considerando facilitar a análise dos resultados.

Optou-se por um indicador mais simples e de fácil compreensão, baseado no desempenho (número de acertos) das turmas avaliadas, em relação ao total de questões respondidas em cada prova aplicada. Considerando que o índice de desempenho costuma ser dado em porcentagem, com variação de 0% a 100%, convencionou-se a adoção de uma escala de 0 a 10, diretamente ligada ao percentual de acerto médio da turma avaliada. Esse valor é obtido simplesmente ao dividir o percentual de acerto por 10. Por exemplo, se os alunos de um determinado ano escolar tiveram um acerto médio de 75% em uma prova, a nota de desempenho da escola será 7,5 para esse componente curricular no respectivo ano letivo. A intenção de converter o percentual de acerto em uma nota variando de 0 a 10 visa facilitar a comunicação, uma vez que esse é um intervalo de valor comum à realidade escolar (São Paulo, 2023, p. 16).

Ainda sobre o novo indicador, foram definidos três níveis: baixo (nota igual ou inferior a 4), médio (maior do que 4, porém inferior ou igual a 6) e alto (maior do que 6), acrescidos a outras duas notas: Global e Final.

A nota Global é calculada a partir de um número mínimo de estudantes participantes, e a Final é a reprodução do valor da nota Global, tendo como referencial o desempenho e a participação. Elas aparecem no boletim informativo do SARESP logo após o resultado da escola com o propósito de “um comparativo de desempenho entre escolas, seja entre aquelas de mesma Diretoria de Ensino como também entre escolas de perfil semelhante em complexidade, vulnerabilidade e modalidade de ensino (Integral ou Parcial)” (São Paulo, 2023, p. 16).

Os resultados da avaliação a nível estadual em Língua Portuguesa apontaram o nível de proficiência de 206,8 pontos classificando os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no nível de conhecimento adequado. Esse indicador de proficiência convertido em pontuação adotada pela rede a partir de 2023 apontou que os estudantes do 5º ano obtiveram nota de 6,5 pontos, conforme o quadro 4.

**Quadro 4** - Resultado da pontuação de Língua Portuguesa do SARESP (2024) para o 5º ano do Ensino Fundamental

	2023	2024	Avanço em %
2º ano EF	6,7	8,6	28,0
5º ano EF	6,1	6,5	6,5
6º ano EF	5,4	5,6	4,3
7º ano EF	4,7	4,9	4,1
8º ano EF	4,9	5,1	4,1
9º ano EF	4,2	4,4	3,3
3ª série EM	3,0	3,1	4,3

Fonte: São Paulo (2024). Nota comparativa da pontuação de língua portuguesa na avaliação do SARESP 2024. Ensino Fundamental.

[Saresp: notas sobem em português e matemática, mas desempenho é mediano | CNN Brasil](https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/saresp-notas-sobem-em-portugues-e-matematica-mas-desempenho-e-mediano)

Para encontrar-se nesse nível, é preciso estar entre os 200 e 249 pontos. Ainda de acordo com o Quadro 4, houve crescimento de 0,4 pontos em comparação ao ano de 2023 (6,1) (São Paulo, 2024). A conclusão constatou avanço, contudo, ainda há longa trajetória para alcançar maior índice

de proficiência por meio dos indicadores dessa avaliação, uma vez que na Escala de referência, os estudantes foram classificados próximos do mínimo e distantes do máximo (200 a < 250).

A lenta progressão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes pode ser atribuída a vários fatores. Dentre eles, o formato da avaliação, disparidades socioeconômicas, descontinuidade nas ações positivas implementadas pelas políticas educacionais e adesão às políticas de meritocracia, desigualdade no acesso à educação de qualidade, formação continuada de professores pautada na docência e não nas ciências da educação, padronização que desconsidera os diferentes contextos regionais e à individualidade dos educandos (Hoffmann, 1998, p.16-17), responsabilização dos baixos resultados aos professores, desmotivação dos estudantes para a realização das provas (em decorrência da quantidade de avaliações que estão sendo submetidos), insuficiência de recursos escolares diversos, como bibliotecas equipadas, materiais didáticos de qualidade, tecnologia, infraestrutura apropriada, entre outros.

O que trazem os textos legais que estruturam essa avaliação pode não refletir o que acontece no universo da prática pedagógica. Pautam-se por aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e físicos, competências e habilidades, pensamento crítico, letramento, capacidade de resolver problemas matemáticos, promover a cidadania, inclusão e equidade, mas, na verdade, seu caráter reducionista não é capaz de mensurar todos esses elementos.

Outro fator preocupante é que os relatórios com os resultados chegam; no entanto, o uso destes não tem atendido ao proposto pela legislação (Ruiz, 2018, p. 36). Há paradoxos entre o que está normatizado e a prática. Esses aspectos manifestam-se negativamente na literatura de forma natural dada as circunstâncias e impactos que provocam. Para Souza (*apud* Rubini, 2017, p. 102), “a avaliação não é bem-vista. A maneira como gestores e docentes reagem ao assunto interfere na disposição dos alunos ao realizarem as provas e ao fornecerem informações solicitadas”. Além desse aspecto negativo atribuído à avaliação, a autora constata que há falta de consideração pelos aspectos regionais, ênfase excessiva nos resultados, rotulação de gestores, professores e alunos com base no desempenho, falta de compreensão sobre a avaliação e seu processo, os resultados obtidos podem não refletir, de fato, o trabalho pedagógico realizado, avaliação com foco gerencialista, algumas provas são frutos de acordos internacionais em que prevalece a lógica capitalista, entre outros (Rubini, 2017, p. 142-146 *apud* Souza, 2019).

Diante dos limites apresentados pela avaliação e o pouco avanço nos resultados, há forte indicação de que, ou a avaliação precisa ser reestruturada representando de fato todos os aspectos que perpassam pelo processo de ensino e aprendizagem, ou as ações de correção de rumos pelas políticas públicas não estão sendo implementadas. Logo, a avaliação que deveria ser considerada como ferramenta importante para avaliar o rendimento escolar e corrigir rumos, apresenta limitações que podem impactar a formação escolar dos estudantes.

[...] 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 (Dib, 2021, p. 47).

Além de alguns aspectos já apontados, consideramos: foco no resultado quantitativo em detrimento do qualitativo, pressão por resultados, cobrança por resultados imediatos e em curto prazo, impacto negativo na autonomia pedagógica, não oferece indicadores capazes de superar as desigualdades educacionais dentro de um mesmo sistema (justamente por não considerar os diferentes contextos), entre outros.

Baseados em Perrenoud (1999), Hernández (1998), Nóvoa (2009), diferentes propostas para que a avaliação possa retomar de fato o seu objetivo central são essenciais, como ações de políticas

educacionais que concebem uma avaliação diversificada que considere os diferentes elementos que deve abranger, o ensino ancorado no desenvolvimento integral dos estudantes para que possam prosseguir no percurso da construção do conhecimento, formação continuada dos professores e a redução da pressão por resultados.

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 Saresp 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 (Dib, 2021, p. 54).

## CONCLUSÃO

O estudo sobre a Avaliação Educacional da escola básica brasileira analisou, de forma qualitativa, os resultados do SARESP (2024) dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa das escolas públicas no estado de São Paulo. Evidenciou tímido avanço em comparação ao ano de 2023, com aumento de 0,4 pontos, o que pode representar uma proposta educativa meramente cognitiva pautada no ensino por resultados, em detrimento da educação que contribua para a formação e desenvolvimento humano (Gatti, 2024).

Propositou verificar, com base na análise documental, como os conteúdos e habilidades foram mensurados na avaliação externa constatando que a avaliação está focada na compreensão linguística, evidenciando a tendência reducionista que direciona sua elaboração para atender aos propósitos da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2023).

Logo, configura um recorte de conteúdos que desconsidera a relação das múltiplas capacidades que o ensino da Língua Portuguesa pode contemplar (Medeiros, Manfré e Shimazaki, 2023). Por fim, investigou na literatura, a partir da técnica bibliográfica, quais as implicações desses resultados para a escola básica brasileira, concluindo que a avaliação do SARESP ainda tem muito a avançar no que concerne ao objetivo proposto pela LDBEN 9394/96 em melhorar a qualidade da educação.

A pesquisa evidenciou que a avaliação do SARESP tem destoado o propósito de alcançar ações de políticas educacionais em prol de melhoria na qualidade. Passou a ser forte instrumento que culpabiliza os gestores escolares, professores e estudantes forçando-os a estar a serviço da política de meritocracia, além de ter “reduzido os programas de governo para a implementação de mais ‘avaliações’, estabelecendo metas irrisórias de aumento das pontuações e, mesmo assim, não conseguindo vê-las efetivadas” (Paro, 2017, p. 711).

Na perspectiva crítica, o estudo concluiu que a avaliação externa deveria estar a serviço da educação de qualidade redirecionando caminhos, fortalecendo o ato pedagógico e implementando rumos para o pleno desenvolvimento humano. Ao invés disso, está contribuindo para mensurar o conhecimento de forma fragmentada, priorizando a mitigação das mazelas e mostrando-se incapaz de atuar na fundamentação do problema.

**Contribuições dos Autores:** Medeiros, F. C. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Manfré, A. H.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Cavalcante, M. M. S., Farias, S. A., & Oliveira, A. C. B. (2020). Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 11530-11545. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-183>
- Chalhoub, S. (2017). Entrevista [Entrevista com G. G. D. Pinto]. *Temporalidades*, 9(3), 502-513.
- De Aguiar, V. E. J., & Junger, A. P. (2024). Avaliação SAEB e a educação básica no Brasil: recortes de seus pontos e contrapontos no panorama atual. *Educação, Escola & Sociedade*, 19(21), 1-14. <https://doi.org/10.46551/ees.v19n21art12>
- Delors, J. (Ed.). (2003). Educação: Um tesouro a descobrir (2ª ed.). Cortez; UNESCO.
- Dib, A. M. (2021). Orientações sobre o uso dos resultados do Saresp: uma análise de conteúdo [Dissertação de mestrado profissional, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215351>
- Freitas, A. F. (2019). Indicadores de desempenho: a Matriz de Referência do Saresp nos anos iniciais do Ensino Fundamental [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10032020-153929/pt-br.php>
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Artmed.
- Hoffmann, J. (1993). Avaliação: Mito & desafio, uma perspectiva construtivista. Educação & Realidade.
- Hoffmann, J. (1998). Pontos & contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação. Mediação.
- Luckesi, C. C. (2005). Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando conceitos e recriando a prática (2ª ed.). Malabares.
- Marx, K. (2017). O capital: Crítica da economia política, Livro III. Boitempo.
- Medeiros, F. C. M. de, Manfré, A. H., & Shimazaki, E. M. (2024). Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. *Educação & Formação*, 9, e12695. <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12695>
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Educa.
- Oliveira, K. R. de, Medeiros, L. M. S., & Fagundes, M. F. (2023). Um educar por competências: análise crítica da parte introdutória da base nacional comum curricular (BNCC). *UNIFUNEC Científica Multidisciplinar*, 12(14), 1-13. <https://doi.org/10.24980/ucm.v12i14.5639>
- Paro, V. H. (2011). Progressão continuada, supervisão e avaliação externa. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 695-716. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300010>
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Artmed.
- Piaget, J. (1995). Abstração reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Artes Médicas.

Rubini, M. Â. O. D. S. (2017). Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150377>

**Recebido:** 31 de agosto de 2025 | **Aceito:** 1 de dezembro de 2025 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.