

**AVALIAR PARA ALÉM DOS NÚMEROS:
o ensino da matemática e as disputas em torno das avaliações
em larga escala¹**

ASSESSING BEYOND NUMBERS:
mathematics teaching and the disputes surrounding large-scale
assessments

Raphael Gualter Peixoto ⁱ

Viviane Peixoto da Cunha ⁱⁱ

RESUMO: Este artigo analisa as disputas em torno do ensino de matemática no contexto das avaliações em larga escala, a partir de uma perspectiva pós-estrutural ancorada no ciclo de políticas de Stephen Ball. O estudo problematiza os impactos da racionalidade performática no cotidiano escolar, refletindo sobre as pressões, os usos e as dinâmicas que moldam as práticas pedagógicas. Em contraponto, examina-se o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), concebido como experiência alternativa com foco formativo e contextualizado. A análise das entrevistas com gestores e dos documentos oficiais revela que os sentidos da avaliação são continuamente reconfigurados nos contextos escolares, ora aproximando o SAEN de sua proposta diagnóstica original, ora produzindo capturas por lógicas performativas semelhantes às avaliações nacionais. Conclui-se que avaliar para além dos números implica reconhecer que a avaliação é campo de disputa simbólica e política, cujas apropriações influenciam diretamente o trabalho docente, o ensino de matemática e as experiências escolares de estudantes e professores.

Palavras-chave: Educação. Avaliação educacional. Política educacional. Cotidiano escolar.

¹ Este artigo deriva da tese de doutorado do autor, intitulada ‘A gestão da aprendizagem da matemática no contexto do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN)’, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2023.

ABSTRACT: This article analyzes the disputes surrounding the teaching of mathematics in the context of large-scale assessments, drawing on a post-structural perspective anchored in Stephen Ball's policy cycle. The study problematizes the impacts of performative rationality on everyday school life, reflecting on the pressures, uses, and dynamics that shape pedagogical practices. In contrast, it examines the Niterói Education Assessment System (SAEN), conceived as an alternative experience with a formative and contextualized focus. The analysis of interviews with school managers and official documents reveals that the meanings of assessment are continuously reconfigured within school contexts, at times aligning the SAEN with its original diagnostic purpose, and at other times producing captures by performative logics similar to those found in national assessments. It is concluded that assessing beyond numbers requires recognizing that assessment is a field of symbolic and political dispute, whose appropriations directly influence teachers' work, the teaching of mathematics, and the school experiences of students and educators.

Keywords: Education. Educational assessment. Educational policy. School daily life.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira tem sido fortemente atravessada pela expansão e consolidação das avaliações externas em larga escala, com destaque para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. A esses instrumentos somou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado como um indicador que combina os resultados das avaliações padronizadas com dados de fluxo escolar, como taxas de aprovação. Embora não constitua uma avaliação em si, o IDEB passou a exercer grande influência na organização das redes de ensino e no cotidiano das escolas, funcionando como instrumento de comparação, ranqueamento e definição de metas de desempenho. Essas avaliações e seus indicadores associados, implementados sob o discurso da busca por qualidade e eficiência, passaram a ocupar um lugar central na regulação da escola pública, impactando diretamente o currículo, a formação docente e as práticas de ensino — sobretudo nas áreas de língua portuguesa e matemática, consideradas prioritárias nos instrumentos de mensuração.

Nesse contexto de expansão e centralidade das avaliações externas, é importante destacar que essas políticas não são homogêneas, mas evoluíram ao longo do tempo, assumindo diferentes configurações e impactos. Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações distintas de políticas avaliativas no Brasil, que ajudam a compreender como essas iniciativas foram se ampliando e aprofundando sua influência sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Inicialmente, as avaliações tinham caráter diagnóstico e sem consequências diretas para as escolas, como o SAEB em sua fase inicial. A partir dos anos 2000, surgiram as avaliações locais vinculadas a formas crescentes de

responsabilização, passando de consequências simbólicas — com a divulgação pública dos resultados e pressões sociais — para consequências materiais, que envolvem premiações ou sanções financeiras. Esse avanço na responsabilização contribuiu para a intensificação da lógica performativa no cotidiano das escolas públicas.

A lógica performativa que sustenta esse último modelo de avaliação, conforme Ball (2001), instala nas escolas um regime de prestação de contas contínua, deslocando o foco da aprendizagem para o desempenho mensurável. A performatividade educacional opera como um "modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meios de controle, incentivo e mudança" (Ball, 2012, p. 37), afetando diretamente o trabalho docente e os sentidos da prática pedagógica.

Esse processo, contudo, tem sido objeto de críticas contundentes por parte de pesquisadores da área da educação, que questionam tanto sua efetividade quanto suas bases conceituais. Muitos autores denunciam os impactos negativos da padronização curricular, do ensino orientado exclusivamente para a obtenção de metas externas e da supressão de práticas pedagógicas emancipatórias, que acabam por reduzir a educação a um processo mecânico de preparação para testes (Afonso, 2000; Ball, 2012). Essas críticas ressaltam como a lógica performativa imposta pelas avaliações em larga escala compromete a autonomia dos docentes e desconsidera as especificidades dos contextos escolares, prejudicando a qualidade da aprendizagem.

No âmbito do ensino da matemática, disciplina cuja avaliação apresenta maior facilidade de quantificação e que ocupa posição central nos indicadores oficiais, as avaliações em larga escala assumem papel estratégico. Contudo, apesar dos vultosos investimentos mobilizados por estados e municípios para apropriação desses sistemas, os resultados alcançados têm sido, como ressaltam Moreira, Ortigão e Pereira (2021), "modestos ou, até mesmo, pouco significativos". Mais do que isso, essas políticas avaliativas demonstram uma incapacidade estrutural para considerar as profundas desigualdades sociais que marcam a realidade das escolas brasileiras. Ignoram as diferenças culturais, econômicas e sociais que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes, desconsiderando, assim, os contextos concretos de vida e escolarização de nossas crianças e jovens (Moreira et al., 2021). Essa insuficiência revela como a lógica da avaliação padronizada, ao priorizar números e comparações, pode acabar por mascarar e até aprofundar as desigualdades já presentes, especialmente no ensino da matemática.

Além disso, as recentes reformulações, como o Novo Saeb², o Pisa para Escolas³ intensificam esse movimento de controle e culpabilização, resultando no que Moreira et al. (2021) apontam como "esvaziamento dos processos de construção curricular na própria escola".

² O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2025 trará mudanças significativas, com foco no alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), padrões de desempenho mais precisos e impacto direto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A prova abrangerá estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, com aplicação no segundo semestre de 2025.

³ O Pisa para Escolas é um programa de avaliação internacional que visa auxiliar as escolas a medir o desempenho de seus alunos em leitura, matemática e ciências, seguindo os moldes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). É uma versão adaptada do PISA, com adesão voluntária pelas escolas, que avalia habilidades e competências dos estudantes de 15 anos.

Este artigo tem como objetivo analisar as disputas em torno do ensino da matemática no contexto das avaliações em larga escala, com foco na experiência do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) enquanto alternativa aos modelos tradicionais. Busca-se compreender como essa proposta formativa e contextualizada tensiona a lógica performativa dominante e quais sentidos da avaliação emergem nos cotidianos escolares, especialmente na área da matemática.

Para tanto, a análise apoia-se na abordagem do ‘ciclo de políticas’, formulada por Stephen Ball (1994), em diálogo com perspectivas pós-estruturalistas. Essa abordagem concebe as políticas públicas como processos discursivos e multifacetados, que envolvem não apenas a formulação normativa, mas também a produção textual e as práticas de apropriação e resistência nos contextos escolares. A partir dessa perspectiva, o estudo articula três dimensões principais: o contexto da influência, que abarca os discursos e interesses que moldam a política; o contexto da produção do texto, que analisa as escolhas discursivas nos documentos oficiais; e o contexto da prática, em que os sujeitos escolares reinterpretam e negociam as políticas no cotidiano.

Com essa estrutura analítica, o artigo se organiza em quatro seções principais. A primeira apresenta o referencial teórico, discutindo a abordagem do ‘ciclo de políticas’ de Stephen Ball e suas interlocuções com o pós-estruturalismo, situando o debate sobre avaliação e performatividade no ensino da matemática. A segunda seção oferece um panorama das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, detalhando as características e impactos das diferentes gerações avaliativas, bem como os desafios enfrentados nas práticas escolares. A terceira seção dedica-se à análise dos documentos oficiais e dos princípios norteadores do Sistema de Avaliação implantado na rede pública de educação de Niterói, cidade localizada no estado do Rio de Janeiro, com destaque à sua proposta formativa e contextualizada. Por fim, a quarta seção discute os resultados da pesquisa de campo sobre as apropriações do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) no cotidiano escolar, destacando as disputas e sentidos da avaliação no ensino da matemática. A conclusão sintetiza as principais contribuições do estudo e aponta caminhos para reflexões futuras sobre avaliação e políticas educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico-metodológico

A análise desenvolvida neste artigo está ancorada na perspectiva pós-estruturalista proposta por Stephen Ball e colaboradores (1994, 2001, 2012), a qual comprehende as políticas educacionais como construções híbridas, resultantes de negociações, disputas e reinterpretações constantes. Sob essa ótica, as políticas não são vistas como documentos estáticos ou processos lineares de ‘implementação’, mas como textos e discursos que se materializam no cotidiano das escolas por meio de traduções, adaptações e resistências. Essa abordagem rompe com visões tradicionais que entendem a política apenas como um conjunto de normas prescritivas, destacando que os sujeitos, ao interagirem com essas diretrizes, produzem novos sentidos e práticas, o que torna cada contexto de aplicação singular e dinâmico.

Segundo Ball (2001), as políticas devem ser analisadas tanto como textos, que podem ser prescritivos ou ‘escrevíveis’, quanto como discursos, que adquirem vida no momento em que são encenados na prática. Os textos prescritivos tendem a limitar a ação dos sujeitos, enquanto os textos ‘escrevíveis’ estimulam interpretações mais abertas, permitindo que professores e gestores se tornem coautores das políticas. Na perspectiva discursiva, as políticas são ‘atuadas’ pelos diferentes agentes educativos, num movimento que não é neutro, mas atravessado por tensões, conflitos e negociações. Esse entendimento é especialmente relevante para o estudo do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), cuja configuração local e caráter alternativo à lógica nacional de avaliação em larga escala o tornam um campo fértil para analisar como políticas são reinterpretadas em diferentes contextos.

O referencial de Ball (1994) também propõe a análise das políticas a partir do chamado ‘ciclo de políticas’, composto por três contextos interdependentes: o da influência, o da produção do texto e o da prática. O contexto da influência envolve os grupos, instituições e atores que disputam os rumos das políticas educacionais, muitas vezes articulando interesses globais, nacionais e locais. Já o contexto da produção do texto é o espaço em que a política é formalizada, geralmente em linguagem ambígua, na tentativa de sintetizar demandas diversas. Por fim, o contexto da prática é onde as políticas ganham materialidade, sendo interpretadas, adaptadas e, em alguns casos, ressignificadas pelos profissionais da educação. Esse último aspecto é crucial para compreender os modos como as avaliações do SAEN são apropriadas por gestores e professores das escolas municipais, resultando em ações e estratégias próprias.

Além do ciclo de políticas, este estudo também mobiliza o conceito de performatividade, desenvolvido por Ball (2012), que descreve uma cultura de controle baseada em indicadores de desempenho, comparações e padrões de excelência. No campo do ensino de matemática, essa lógica tende a valorizar apenas resultados mensuráveis e rankings, reduzindo a complexidade do processo educativo a metas e números. A análise aqui empreendida busca tensionar tais pressupostos, examinando como o SAEN, por meio de suas avaliações e relatórios, constrói contra-discursos e alternativas que valorizam a dimensão diagnóstica e o engajamento da comunidade escolar na formulação de políticas mais democráticas.

Metodologicamente, o artigo adota uma abordagem qualitativa, onde se articulou análise documental, entrevistas e leitura crítica de dados quantitativos. A análise documental abrangeu leis, portarias, cadernos pedagógicos e relatórios do SAEN produzidos entre 2013 e 2019, permitindo compreender a lógica subjacente ao sistema e suas mudanças ao longo do tempo. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e com uma integrante da equipe formuladora do SAEN, com o objetivo de explorar as interpretações e os usos locais das avaliações, bem como as disputas de sentido que emergem na prática cotidiana. Por fim, os dados de desempenho em matemática dos anos finais do ensino fundamental foram analisados de forma articulada com essas narrativas, buscando evidenciar como números e discursos se entrelaçam na construção da política.

Essa escolha epistemológica reforça o entendimento de que as políticas não são aplicadas de forma homogênea, mas reinterpretadas de modos distintos em cada escola, de acordo com o contexto e a agência dos atores envolvidos. Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica, buscamos

compreender o SAEN não apenas como uma política alternativa às avaliações em larga escala nacionais, mas como um espaço de negociação de sentidos, onde a gestão da aprendizagem da matemática é permanentemente (re)construída.

2.2 Avaliação em larga escala e performatividade no ensino da matemática

As avaliações externas em larga escala constituem um dos pilares das reformas educacionais orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), que, sob influência do ideário neoliberal, se consolidaram no Brasil a partir da década de 1990. Com base em pressupostos de eficiência, controle e responsabilização, tais avaliações passaram a ser tratadas como instrumentos privilegiados para mensurar o desempenho escolar e orientar políticas públicas (Afonso, 2000).

No Brasil, esse processo se intensificou com a criação, em 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), inicialmente voltado para diagnósticos amostrais do rendimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. Desde então, o SAEB passou por significativas reformulações, que o transformaram em um dos mais sofisticados sistemas de avaliação da América Latina (Ferreira, 2023). A partir de 2005, com a introdução da Prova Brasil, e, em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o modelo avaliativo assumiu feições mais incisivas, ligadas à regulação por resultados. O IDEB passou a ser calculado para cada escola e rede de ensino com base no desempenho dos estudantes na Prova Brasil e nas taxas de aprovação, tornando-se o principal indicador público de ‘qualidade da educação’ no país.

Essa trajetória de expansão foi acompanhada por avanços técnicos, como a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o alinhamento das matrizes avaliativas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a criação de plataformas de devolutiva para as escolas, como destaca Ferreira (2023). No entanto, apesar desses aprimoramentos metodológicos, persistem críticas quanto à forma como os resultados são utilizados e à sua capacidade de promover efetivamente a melhoria da qualidade educacional. Segundo a autora, “apesar da publicação dos resultados das avaliações, os professores ainda não têm acesso a uma formação adequada acerca de como lidar com esses resultados e, até mesmo, como aplicar a avaliação” (Ferreira, 2023, p. 2).

Outro problema recorrente refere-se ao estreitamento curricular. Em algumas redes estaduais e municipais, os descritores das avaliações passaram a ser tratados como currículo oficial, reduzindo a diversidade de conteúdos trabalhados nas escolas. Santos e Ortigão (2016) apontam esse fenômeno como uma ‘curricularização dos descritores’, na qual os conteúdos cobrados nas avaliações tornam-se o principal ou único foco das práticas pedagógicas. Esse processo, além de reduzir o escopo da formação dos estudantes, limita o potencial crítico e reflexivo das aulas de matemática, priorizando apenas os conteúdos que ‘caem na prova’.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2007), a função do IDEB é ‘medir a qualidade do ensino’ e estimular o cumprimento de metas progressivas, promovendo a responsabilização de redes, escolas e profissionais. Essa abordagem se articula com os princípios da *accountability* e da performatividade, conforme definidos por Stephen Ball (2001, 2012), nos quais a qualidade é

traduzida por indicadores quantitativos que devem ser monitorados, comparados e publicamente exibidos.

Além disso, o IDEB opera como um instrumento simbólico e político, capaz de hierarquizar redes e escolas públicas e reforçar desigualdades preexistentes. Ao mesmo tempo em que se apresenta como uma ferramenta objetiva e técnica, o sistema contribui para naturalizar a ideia de que a qualidade educacional pode ser traduzida em números e escalas, ignorando fatores sociais, econômicos e culturais que afetam o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à forma como os estados e municípios passaram a estabelecer seus próprios sistemas de avaliação, muitas vezes seguindo os moldes do SAEB. Pereira (2021) destaca que grande parte das redes estaduais não possui equipe técnica própria para aplicar avaliações de larga escala, recorrendo à terceirização dos serviços, o que reforça a homogeneização de instrumentos e práticas avaliativas. Segundo Pereira (2021), 25 das 27 unidades federativas mantêm sistema de avaliação próprios e 17 delas trabalham com a Universidade Federal de Juiz de Fora, evidenciando uma padronização que ignora as especificidades regionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, por sua vez, institucionalizou esse modelo ao prever o IDEB como principal indicador de monitoramento de metas. A Meta 7, por exemplo, propõe elevar a qualidade da educação básica “com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (Brasil, 2014), evidenciando a centralidade desse índice nas estratégias oficiais.

Quadro 1 – Desempenho IDEB EF II: Brasil e Niterói (2015-2023)

Ano	IDEB Brasil	Meta Brasil	IDEB Niterói	Meta Niterói	Metas Atingidas
2015	4,2	4,5	3,6	4,6	Não
2017	4,4	4,7	3,8	4,9	Não
2019	4,6	5,0	3,8	5,2	Não
2021	4,9	5,2	4,7	5,4	Não
2023	4,7	5,2	3,7	5,4	Não

Fonte: Ideb (INEP, 2023). Elaborado pelos autores.

Considerando que o IDEB é um índice construído a partir do desempenho dos estudantes na Prova Brasil — centrada nas disciplinas de matemática e língua portuguesa — e das taxas de aprovação, os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam que, tanto em âmbito nacional quanto municipal, as metas projetadas nunca são atingidas. Essa recorrente defasagem entre o esperado e o realizado, ainda que expressa em números aparentemente objetivos, diz muito pouco sobre os processos pedagógicos, as condições estruturais das escolas ou as trajetórias de aprendizagem dos estudantes. A ausência de metas alcançadas não necessariamente reflete um fracasso pedagógico, mas sim a limitação de uma política avaliativa que transforma o complexo em simplificação estatística, apagando os sujeitos, os contextos e os significados do ato educativo.

A centralidade da matemática nesse processo é evidente, já que se trata de uma das poucas disciplinas avaliadas de forma sistemática nos exames em larga escala. Essa escolha se justifica, em parte, pela suposta objetividade e universalidade do conhecimento matemático, mas também porque a disciplina funciona como um marcador simbólico de desempenho escolar, com resultados amplamente utilizados para compor rankings, orientar políticas de bonificação e definir estratégias de intervenção nas redes de ensino. A consolidação das avaliações em larga escala como eixo estruturante da política educacional brasileira reforçou esse lugar de destaque, alterando significativamente o modo como o ensino da matemática é concebido e praticado nas escolas públicas. Ao ser incluída como uma das duas disciplinas centrais nos exames nacionais (ao lado da língua portuguesa), a matemática passou a desempenhar o papel de ‘disciplina estratégica’ tanto para os sistemas educacionais quanto para a lógica da mensuração de resultados. Contudo, essa posição tem conduzido a um ensino cada vez mais instrumentalizado, subordinado à lógica da mensuração e da comparação, no qual os saberes matemáticos são frequentemente fragmentados em descritores e habilidades isoladas, afastando-se de sua dimensão crítica, investigativa e formativa.

Essa centralidade, entretanto, não resultou, necessariamente, em valorização pedagógica. Ao contrário, o que se observa, como apontam Santos e Ortigão (2016), é uma reconfiguração das práticas docentes marcada por processos de redução curricular e intensificação de estratégias de treinamento para a prova. No caso do estado do Ceará, por exemplo, os autores destacam que a Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC)⁴ passou a orientar de forma predominante os planejamentos escolares, promovendo uma “curricularização dos descritores” (Santos; Ortigão, 2016, p. 64), com foco quase exclusivo nas habilidades avaliadas.

Esse fenômeno não é isolado. No cenário nacional, experiências semelhantes vêm sendo relatadas em diversas redes, onde a pressão por resultados leva a uma priorização dos conteúdos que têm maior peso nas avaliações externas. Essa tendência tem contribuído para a intensificação de práticas pedagógicas centradas na preparação dos estudantes para os testes, com ênfase na fragmentação dos conteúdos em habilidades e descritores, na resolução repetitiva de itens e na simplificação da complexidade conceitual. A aprendizagem, nesse cenário, é frequentemente substituída por um processo de treinamento mecânico para a prova.

No cotidiano das escolas, os efeitos da lógica performativa se materializam em práticas como reformulações apressadas de planejamentos, intensificação de simulados, categorização dos alunos por desempenho e criação de ‘salas de reforço’ voltadas apenas aos itens das provas. Na matemática, esses impactos são ainda mais visíveis: o ensino concentra-se quase exclusivamente em tópicos de álgebra e aritmética básica, enquanto áreas como geometria, estatística, probabilidade e modelagem são frequentemente deixadas de lado. Esse estreitamento curricular compromete a diversidade e a profundidade da aprendizagem matemática, reduzindo a disciplina a um conjunto de exercícios padronizados e descontextualizados.

Como apontam Santos e Ortigão (2016), esse processo contribui para a cristalização de um ‘currículo oculto da avaliação’, no qual os conteúdos e metodologias são escolhidos em função do que

⁴ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, é um sistema de avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do estado do Ceará, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

é cobrado nos exames, em vez de serem guiados pelas necessidades reais dos estudantes. A pressão por resultados mensuráveis faz com que a matemática perca sua dimensão investigativa, crítica e formativa, transformando-se em instrumento mecânico para atingir metas de desempenho.

Essa lógica também promove modulações no tempo e no espaço escolares. Os calendários são reorganizados em torno das datas da Prova Brasil e de avaliações estaduais; as salas são separadas em blocos de rendimento; e os professores são monitorados por seus ‘resultados’ — frequentemente desvinculados das condições objetivas de trabalho e da complexidade social do ato de educar. Como aponta Ball (2006), trata-se da imposição de um regime de ‘autoavaliação permanente’, no qual os sujeitos incorporam os dispositivos de controle como parte de sua identidade profissional.

A matemática, com sua carga histórica de exigência e abstração, torna-se assim território privilegiado da performatividade: é a disciplina que ‘prova’ a competência da escola, que gera números que ‘falam por si’ e que justificam intervenções externas ou premiações internas. Esse imaginário técnico-científico da matemática — como ciência exata, neutra e objetiva — é apropriado pela lógica neoliberal para sustentar uma política de controle simbólico e material sobre o cotidiano escolar e o ensino da matemática.

Contudo, como veremos na próxima seção, há experiências que propõem outras formas de avaliar e de ensinar matemática, abrindo brechas para práticas pedagógicas mais críticas, participativas e contextualizadas. O SAEN, política pública municipal da cidade de Niterói, surge como uma dessas experiências de deslocamento, apostando em uma lógica diagnóstica e formativa, em contraste com os modelos de regulação por desempenho.

2.3 O SAEN como experiência alternativa de avaliação

Diante da hegemonia das avaliações em larga escala como mecanismos de regulação performática da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) se apresenta como uma proposta que contrapõe essa lógica. Implantado oficialmente pela Portaria SME nº 005/2015, o SAEN foi concebido como uma política pública de avaliação educacional municipal orientada por princípios formativos e diagnósticos, com foco na gestão pedagógica e na participação coletiva das unidades escolares (Niterói, 2015).

Diferentemente dos sistemas federais — SAEB e IDEB — e de muitas experiências estaduais, como o SPAECE no Ceará, que utilizam os resultados das avaliações para compor rankings escolares, distribuir bonificações financeiras e estabelecer mecanismos de premiação ou sanção (Santos; Ortigão, 2016), o SAEN propõe uma lógica inversa. Em vez de reforçar a responsabilização individual e a competição entre escolas, o sistema de Niterói valoriza uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa, voltada ao planejamento pedagógico e à transformação das práticas escolares. Trata-se de uma escolha política que recusa a lógica performática e hierarquizante das avaliações externas tradicionais, apostando em processos colaborativos e contextualizados de leitura dos dados educacionais.

O SAEN estrutura-se em quatro dimensões: Gestão da Rede Municipal, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico e Gestão das Aprendizagens. É nesta última, a Gestão da Aprendizagem, que se deu o foco da nossa pesquisa. De acordo com o texto oficial:

A avaliação relativa à dimensão Gestão das Aprendizagens terá como finalidade promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Regular e conhecer o contexto em que estão inseridos, bem como propor ações que possibilitem a qualificação do aprendizado. (Niterói, 2015)

Nesta dimensão se insere o Programa Avaliar para Conhecer, que compreende “a avaliação de desempenho da aprendizagem dos alunos e o indicador contextual socioeducativo” (Niterói, 2015). Trata-se do principal instrumento de avaliação externa da aprendizagem dos estudantes da rede, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As avaliações são organizadas com base em descriptores que dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o SAEB e com os Indicadores de Aprendizagem (IA) definidos pela própria rede, sem, contudo, reproduzi-los de maneira mecânica.

A lógica que orienta o Avaliar para Conhecer é a de um diagnóstico qualitativo-quantitativo, que combina resultados de testes com indicadores contextuais socioeducacionais, coletados por meio de questionários aplicados aos estudantes. Essa estratégia busca construir um retrato mais complexo e situado da aprendizagem, reconhecendo que os resultados não podem ser interpretados isoladamente dos contextos sociais e escolares nos quais são produzidos.

A noção de qualidade educacional divide-se entre dois sentidos. O primeiro, alinhado à lógica neoliberal, associa qualidade ao desempenho mensurável, padronização e meritocracia — a chamada ‘qualidade total’, voltada a resultados e controle. Em contraste, a perspectiva do SAEN adota a ideia de ‘qualidade negociável’, construída coletivamente, em diálogo com os sujeitos escolares e seus contextos, orientada à formação integral e à transformação da prática pedagógica. Segundo Bondioli (2004):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (p. 14).

Uma concepção de qualidade que se oponha aos “métodos de regulamentação” (Ball, 2005, p. 543) — os quais buscam controlar a qualidade do produto educacional por meio de avaliações padronizadas — é fundamental para que o SAEN se configure, de fato, como uma alternativa. A qualidade, em seu aspecto negociável, expressa-se como ‘contrarregulação’, isto é, como

posicionamento favorável aos processos de mudança complexos e contextualizados nas escolas. Segundo Freitas (2005):

Contrarregulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contrarregulação não é a mera obstrução ou um movimento de ‘fechar as fronteiras da escola’ com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (p. 912)

Outro ponto central é a forma de responsabilização. Na lógica meritocrática, predominam mecanismos verticalizados que individualizam a responsabilidade pelos resultados, com uso de rankings, premiações e sanções, desconsiderando os contextos escolares. Já a responsabilização participativa, conforme propõem Sordi e Freitas (2013), envolve a negociação coletiva entre os sujeitos escolares, promovendo compromissos compartilhados em torno de uma qualidade educacional voltada à emancipação. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um processo de reflexão sobre o cotidiano escolar e de construção coletiva de soluções, superando respostas imediatistas e alinhadas a interesses externos.

Na matemática, os instrumentos de avaliação do SAEN são organizados por blocos de habilidades, mas permitem que cada escola identifique áreas de maior ou menor domínio dos estudantes. Os relatórios devolvidos às unidades apresentam, de forma detalhada, os níveis de desempenho por turma e por descritor, acompanhados de sugestões pedagógicas para a reorganização do trabalho didático.

O uso dos dados se dá, idealmente, em momentos de planejamento coletivo, formação continuada e replanejamento curricular. A proposta é que a avaliação funcione como um espelho do processo de ensino-aprendizagem, e não como um juízo de valor sobre o professor ou a escola. Em vez de fomentar competição, a política estimula leitura crítica dos dados e cooperação entre os sujeitos escolares.

Além disso, o SAEN incorpora indicadores contextuais, como o acesso a equipamentos em casa, a escolaridade dos responsáveis e a percepção dos estudantes sobre suas dificuldades. Essa preocupação em contextualizar os dados se diferencia de experiências como o SPAECE, onde, segundo Santos e Ortigão (2016), “não há espaço para considerar as especificidades dos territórios escolares nas análises quantitativas dos resultados” (p. 67). No caso de Niterói, a proposta é impedir que os dados de desempenho sejam tratados de forma descontextualizada, como comumente ocorre em sistemas nacionais e estaduais.

Com o objetivo de consolidar a proposta do SAEN, em 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Niterói instituiu a Casa de Avaliação e Formação. Trata-se de um esforço institucional

para garantir que os dados produzidos sejam interpretados pedagogicamente, e não convertidos em instrumentos de julgamento ou controle. A Casa atua diretamente na mediação entre os resultados e as escolas, promovendo a leitura crítica e contextualizada das informações, de modo a apoiar os professores na reflexão sobre suas práticas e na construção de estratégias voltadas à aprendizagem dos estudantes.

A seguir, apresenta-se no quadro 2, um comparativo que sintetiza as principais diferenças entre o SAEN e os modelos tradicionais de avaliação:

Quadro 2 – Comparativo entre Sistemas de Avaliação sobre às lógicas neoliberais e SAEN (Niterói)

Critério	Sistemas de Avaliação sobre às lógicas neoliberais	SAEN (Niterói)
Finalidade	Rankeamento e metas	Diagnóstico pedagógico
Bonificação	Presente em alguns estados	Inexistente
Divulgação dos resultados	Pública e hierárquica	Restrita às escolas
Ênfase disciplinar	Português e Matemática	Português e Matemática
Interpretação dos dados	Técnica e verticalizada	Pedagógica e participativa
Qualidade da Educação	Qualidade Total	Qualidade Negociável

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa concepção, ainda que sujeita a tensões e reapropriações, configura o SAEN como uma experiência de contra-dispositivo avaliativo, no sentido foucaultiano do termo. Trata-se de uma política que, ao disputar sentidos com a lógica dominante, abre espaço para outras rationalidades educacionais, pautadas na escuta, na contextualização e na valorização da prática pedagógica como processo coletivo.

No tópico seguinte, analisamos como essa proposta é vivida e reinterpretada nos cotidianos escolares, especialmente no que se refere ao ensino da matemática, revelando disputas, ambivalências e possibilidades de reconfiguração da avaliação na prática.

2.4 Resultados de campo: apropriações e disputas em torno do SAEN

As entrevistas realizadas com diretores(as) de quatro escolas⁵ da Rede Municipal de Niterói revelam a multiplicidade de sentidos atribuídos às avaliações em larga escala, em especial ao Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). Embora essa política tenha sido inicialmente concebida

⁵ Por questões éticas e de sigilo, os nomes das escolas e dos(as) diretores(as) não serão divulgados. Para fins de identificação no texto, as escolas serão denominadas Escola A, Escola B, Escola C e Escola D, sendo que cada uma corresponde, respectivamente, ao(a) Diretor(a) A, B, C e D.

como uma alternativa à lógica meritocrática e ranqueadora do SAEB/IDEB, suas apropriações nas escolas demonstram recontextualizações diversas e, por vezes, contraditórias, conforme o ciclo de políticas de Stephen Ball (1994).

Nesse contexto, emerge uma questão central: a avaliação, especialmente o SAEN, tem sido compreendida pelas escolas como um diagnóstico formativo, capaz de orientar o planejamento pedagógico e a aprendizagem, ou como um instrumento de controle, reforçando lógicas externas de responsabilização e ranqueamento? A seguir, o quadro 3 sintetiza as diferentes visões sobre a função do SAEN, evidenciando a tensão entre a avaliação como diagnóstico formativo e como instrumento de controle.

Quadro 3 – Visões dos diretores sobre a função da avaliação e do SAEN

Diretor(a)	Visão sobre a avaliação	Exemplo de fala	Interpretação
Diretor(a) A	Controle e desgaste da proposta	“O SAEN tinha uma proposta interessante, mas se perdeu. Hoje é mais controle do que diagnóstico.”	Aproximação com lógica performativa e ranqueadora.
Diretor(a) B	Mediação parcial, foco na realidade local	“A gente usa os dados, mas o planejamento é feito com base na nossa realidade.”	Tensão entre uso pedagógico e resistências à padronização.
Diretor(a) C	Avaliação como escuta e orientação pedagógica	“Quando é para entender o que o aluno precisa, tudo bem.”	Alinhamento com uma perspectiva diagnóstica formativa.
Diretor(a) D	Crítica contundente ao uso político	“O SAEN virou uma caricatura do que era.”	Rejeição da atual condução da política.

Fonte: Elaborado pelos autores. Entrevistas com gestores escolares, 2022

A primeira clivagem observada diz respeito à função da avaliação. Em algumas escolas, como nas falas do diretor(a) C, o SAEN é mobilizado como instrumento de mediação pedagógica, articulado ao planejamento docente:

(1) Diretor(a) C: O problema é quando o resultado vira punição. Quando é para entender o que o aluno precisa, tudo bem.

Essa perspectiva aproxima-se da proposta original do SAEN, fundada na ideia de responsabilização participativa e gestão democrática da aprendizagem. No entanto, essa concepção convive com usos mais ambíguos, como indica o diretor(a) A:

(2) Diretor(a) A: O SAEN tinha uma proposta interessante, mas se perdeu. Hoje é mais controle do que diagnóstico.

Aqui, a fala evidencia o processo de reapropriação da política por uma racionalidade performática, em que a avaliação passa a ser instrumentalizada para gerar controle, comparação entre escolas e, indiretamente, responsabilização individual. Como alerta Ball (2001), isso pode gerar uma cultura organizacional centrada na performatividade, em que o valor das ações é mensurado apenas por sua visibilidade em indicadores.

Outro eixo de análise diz respeito ao impacto das avaliações externas sobre o trabalho pedagógico, especialmente no ensino da matemática. Em todas as escolas, percebe-se algum nível de pressão para adequar práticas às exigências das provas. O diretor(a) A relata que implantou simulados internos com cartão-resposta, visando familiarizar os alunos com o formato da avaliação externa.

(3) Diretor(a) A: Decidimos aplicar três provas globais, uma no início, uma no meio e uma no fim, já com o modelo das avaliações externas.

Essa estratégia demonstra uma tentativa de mediação entre a autonomia docente e a lógica da prova, ao mesmo tempo em que sugere uma possível naturalização da lógica performativa, mesmo em contextos críticos. O discurso revela o dilema apontado por Ball (2005): a coexistência de discursos reformistas e conservadores no interior das mesmas políticas, manifestando-se em práticas híbridas.

A análise das entrevistas também evidencia que as desigualdades estruturais presentes entre as escolas constituem um limite significativo para qualquer política de responsabilização baseada em resultados. Fatores como condições de infraestrutura, perfil socioeconômico dos estudantes e disponibilidade de recursos pedagógicos influenciam diretamente o desempenho escolar, relativizando comparações e ranqueamentos. O quadro 4, a seguir, apresenta a caracterização das escolas participantes e as estratégias que cada uma adota em relação às avaliações.

Quadro 4 – Caracterização das escolas participantes e suas estratégias de avaliação

Escola (pseudônimo)	Contexto Escolar	IDEB	Estratégias de avaliação	Práticas em Matemática
Escola A	Grande, 12 bairros; alta distorção	Baixo	Simulados com cartão-resposta; reforço	OBMEP, Canguru, PADECIM
Escola B	Turnos separados por ciclo	Médio	Uso dos dados do SAEN no planejamento	Análise coletiva e contextualizada
Escola C	Escola pequena e comunitária	Alto	Reuniões pedagógicas com base em dados	Resolução de problemas; diagnósticos
Escola D	Escola em ilha com apoio local	Alto	Participação crítica no SAEN	Projetos interdisciplinares

Fonte: Elaborado pelos autores. Entrevistas com gestores escolares, 2022

Um ponto recorrente nas falas é a inadequação da avaliação padronizada diante das desigualdades educacionais e sociais vividas pelas escolas. O diretor(a) A, cuja escola atende 12 bairros e enfrenta elevada distorção idade-série, aponta que os indicadores oficiais não dão conta da complexidade da realidade local:

(4) Diretor(a) A: Se você pensar na qualidade como indicadores frios da rede, vai encontrar um número baixo. Mas tem muito mais coisa acontecendo aqui.

Essa crítica ecoa os argumentos de autores que problematizam a injustiça das comparações entre escolas sem considerar seus contextos socioeconômicos, como Afonso (2009) e Freitas (2005). A responsabilização individualizada pelo desempenho ignora as condições materiais e históricas que estruturam o fracasso escolar, gerando efeitos perversos como a culpabilização de gestores e professores.

Nesse cenário, emergem também disputas em torno do projeto político-pedagógico das escolas, expressas nos diferentes sentidos atribuídos ao SAEN. Enquanto algumas gestões, como as das Escolas A e B, enfatizam seu caráter formativo e de apoio ao planejamento, outras, como as Escolas C e D, aproximam-se de uma lógica performativa, orientada por metas e comparações.

As falas também evidenciam que a disputa em torno das avaliações se insere numa disputa mais ampla sobre o projeto de educação pública. Em particular, há críticas à entrada de rationalidades empresariais na gestão pública, como mencionado pelo diretor(a) A ao relatar a tentativa frustrada de instituir um processo seletivo gerencial para diretores:

(5) Diretor(a) A: Tinha muitos institutos como o Unibanco por trás disso tudo. Foi uma proposta que gerou muita rejeição.

Essa resistência à gerencialização da educação mostra que o campo das políticas públicas é marcado por conflitos entre diferentes rationalidades, como mostra a perspectiva pós-estrutural adotada no artigo. A mesma política — no caso, o SAEN — pode ser apropriada para finalidades emancipatórias ou para fins de controle, conforme os arranjos locais e os jogos de força em disputa.

Portanto, a figura do eixo formativo-performativo sintetiza essa dualidade e tensiona a compreensão da avaliação como uma prática educativa intrinsecamente política, que reflete e reforça projetos de educação distintos. O posicionamento dos diretores no eixo indica os diferentes sentidos dados ao SAEN. Essa disputa impacta diretamente a experiência escolar, a constituição das identidades profissionais dos educadores e as possibilidades de transformação da escola pública.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das entrevistas com diretores escolares e da proposta do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), este artigo evidenciou que os sentidos atribuídos à avaliação em larga escala são múltiplos, instáveis e atravessados por disputas simbólicas e políticas. Embora o SAEN tenha sido concebido como uma política pública de viés formativo e contextualizado, voltada ao fortalecimento pedagógico das escolas da rede, sua apropriação nos cotidianos escolares revelou tanto possibilidades de resistência quanto formas de captura por lógicas performativas, semelhantes às aquelas que sustentam o SAEB e o IDEB.

As falas dos gestores indicam que o SAEN, em algumas escolas, tem sido integrado como instrumento de escuta e planejamento, contribuindo para práticas mais reflexivas e sensíveis ao contexto local. Entretanto, em outras, observa-se a reprodução de práticas voltadas para o alcance de metas e o cumprimento de indicadores, como aplicação de simulados, uso de cartão-resposta e incentivo à competição entre turmas e escolas. Essas contradições confirmam o argumento de Ball (1994, 2001) de que as políticas educacionais não operam de forma linear, mas são constantemente recontextualizadas, reinterpretadas e negociadas por atores diversos, em contextos marcados por assimetrias e disputas de poder.

No campo do ensino da matemática, os efeitos dessas políticas tornam-se ainda mais complexos. A centralidade da disciplina nos exames padronizados contribui para o aprofundamento de práticas pedagógicas voltadas ao treinamento e à memorização, em detrimento de abordagens críticas e significativas. As falas dos gestores reforçam essa tensão, indicando tanto a presença de pressões institucionais por resultados mensuráveis quanto o esforço de alguns sujeitos escolares para manter a centralidade da aprendizagem e da formação integral dos estudantes.

Além disso, o estudo evidenciou como a responsabilização baseada em resultados ignora as desigualdades estruturais que atravessam as escolas públicas, penalizando instituições que atendem populações em situação de maior vulnerabilidade. A lógica da comparação, do ranqueamento e da competição entre escolas tende a desconsiderar as condições concretas de trabalho e vida, mascarando injustiças com a aparência da neutralidade dos números.

Conclui-se, assim, que disputar os sentidos da avaliação é parte fundamental da luta por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Avaliar para além dos números exige o reconhecimento da escola como espaço de construção coletiva, da docência como prática situada e da avaliação como um processo dialógico, ético e pedagógico. Ao visibilizar as vozes dos gestores e os tensionamentos no interior das escolas, este estudo busca contribuir com o debate crítico sobre as políticas avaliativas e reforçar a necessidade de repensá-las a partir de uma perspectiva democrática, plural e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação institucional da educação básica: regulação e qualidade. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). *Avaliação: construindo o campo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 201-226.
- PEIXOTO, Raphael Gualter. A gestão da aprendizagem da matemática no contexto do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- BALL, Stephen John. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- BALL, Stephen John. *Políticas educacionais: teoria, pesquisa e práticas*. Tradução: Sandra Maria Silveira. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen John. *Educação global S.A.: novas redes de política educacional*. Tradução: Danilo Romeu Streck e César Cobalchini Fernandes. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: histórico e evolução. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 3 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus. Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na educação básica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 27, n. 55, p. 1-6, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.4568>. Acesso em: 05 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa (Org.). Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica. 1. ed. Brasília: SBEM Nacional, 2021. Disponível em: <https://sbembrasil.org.br/ebook/ebook18.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NITERÓI (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria FME nº 570/2015, de 28 de agosto de 2015. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Niterói, Niterói, 2015. Disponível em: https://diariooficial.niteroi.rj.gov.br/do/2015/08_Ago/28.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. Avaliação em larga escala na etapa de alfabetização: concepção e prática. In: Geraldo Eustáquio Moreira, Maria Isabel Ramalho Ortigão, Cátia Maria Machado da Costa Pereira (Org.). Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica. 1. ed. Brasília: SBEM Nacional, 2021. Disponível em: <https://sbembrasil.org.br/ebook/ebook18.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Maria José Costa dos; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAEC). REMATEC, Belém, v. 11, n. 22, 2016. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematchec/article/view/272>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. Retratos da Escola, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 87–99, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.263>. Acesso em: 08 jul. 2025.

Recebido em: 30 de julho de 2025.
Aprovado em: 23 de novembro de 2025.
DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v16i3.14000>

ⁱ Raphael Gualter Peixoto. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9277862901520291>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1128-7767>

E-mail: gualter.rafael@gmail.com

ⁱⁱ Viviane Peixoto da Cunha. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7245779924822196>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-5750>

E-mail: vivianegpeixoto@yahoo.com.br