



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Sílvia Regina Nazaré Camilo Passos

**Interpretação e apropriação dos resultados dos processos
avaliativos em rede e o uso de sistemas digitais: implementação do
Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana.**

MESTRADO EM TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL - TIDD

SÃO PAULO

2022



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Sílvia Regina Nazaré Camilo Passos

**Interpretação e apropriação dos resultados dos processos
avaliativos em rede e o uso de sistemas digitais: implementação do
Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana.**

MESTRADO EM TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL - TIDD

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital** sob a orientação da Prof.^a Doutora Ana Maria Di Grado Hessel.

SÃO PAULO

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Passos, Silvia Regina. **Interpretação e apropriação dos resultados dos processos avaliativos em rede e o uso de sistemas digitais**: implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana. São Paulo: 2014.

Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Área de concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Orientador: Prof.^a Doutora Ana Maria Di Grado Hessel

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa. IDEP. Gestão de resultados. Sistemas de avaliação.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Membros Titulares

Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel, PUC-SP (Orientadora).

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto, PUC-SP

Prof. Dr. Marcos Aurélio Marques, Faculdade Sapiens

Membros Suplentes

Profa. Dra. Heloisa Paes de Barros Arruda, Fundação Itaú
Social.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.598115/2021-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001, Process nº 88887.598115/2021-00.

*Ao meu amigo irmão, Davi, in memoriam,
que sempre acreditou em mim e
me incentivou a conquistar o mundo.
Ao meu marido Robson e à minha mãe Luzia,
pilares da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.
Prelúdio, Raul Seixas*

Ao longo de minha trajetória, aprendi que a vida é feita de sonhos, e não seria possível a realização deste sem o apoio de meus familiares e amigos. Por todo esse percurso, precisei contar com a paciência das pessoas que mais amo. As atenções ficaram cada vez mais escassas, os dias mais curtos com os estudos diários, viagens foram adiadas, reuniões com amigos canceladas. Enfim, a dedicação foi intensa para que esta aspiração pudesse se transformar em realidade.

Diante desses motivos, meus mais sinceros agradecimentos, primeiramente ao bom Deus, que imprime em nossos corações o desejo pelo conhecimento, ao meu esposo Robson, que incansavelmente me apoiou em cada etapa desta caminhada. Aos meus colegas de trabalho, pela colaboração nas discussões, que foram essenciais para enriquecer este estudo, e por tantas palavras amigas que me incentivaram a prosseguir e me confortaram nos momentos de cansaço e desânimo. Aos meus familiares que souberam compreender a ausência e a todos os educadores, técnicos, coordenadores e gestores da Rede de Ensino Municipal de São Paulo que contribuíram para a elaboração desta dissertação e que, diariamente, dedicam-se a cumprir o propósito de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em especial, agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Grado Hessel, pela direção precisa e essencial ao desenvolvimento e à qualidade desta pesquisa, por sua paciência, confiança e motivação dispensados ao longo deste trabalho, assim como pelas maravilhosas aulas nas que tive o privilégio de participar e que contribuíram de forma significativa para minha formação. Por fim, inúmeras foram as pessoas que estiveram comigo, lado a lado, em busca da concretização deste sonho. A todos, minha eterna gratidão.

PASSOS, Sílvia Regina Nazaré Camilo. **Interpretação e apropriação dos resultados dos processos avaliativos em rede e o uso de sistemas digitais:** implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana – IDEP. Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2022, 107p.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as avaliações em larga escala realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São de Paulo (SME/SP) e os impactos causados na gestão escolar do município pela criação, a partir de 2019, do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP). Essa análise pode trazer avanços e contribuir com o desenvolvimento de serviços digitais e de ferramentas tecnológicas para atender às necessidades da comunidade escolar, fortalecer o controle das políticas educacionais e da aplicação de recursos por parte da gestão e da sociedade. Propôs-se, nesse sentido, o recorte de uma das iniciativas da SME/SP, no que tange aos mecanismos de coleta de dados da aprendizagem, a partir da aplicação das avaliações externas e em larga escala. Assume-se como hipótese que o uso apropriado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares, a implementação de um sistema de gerenciamento de dados e a criação de um indicador de desempenho podem ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. A presente investigação busca também propor reflexões que gerem mudanças na proposta de ensino, em torno de uma concepção ampliada da política pública da avaliação em larga escala, entendendo os dados como informações importantes para (re)pensar estratégias de ensino, que podem contribuir, para que os estudantes conquistem os níveis mais avançados de proficiência. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo exploratório, tendo como categorias fundamentais a avaliação em larga escala e a formulação de políticas públicas. Nesse sentido, o questionamento parte de como são realizadas a apropriação e as reflexões sobre essas avaliações e de que modo a criação de um indicador municipal pode contribuir para melhoria da qualidade da educação nos municípios, além de indicar fatores que interferem na utilização desses resultados pelos gestores escolares. A pesquisa revela a importância da criação de indicadores cada vez mais complexos e adequados à realidade de cada território, de modo a voltar mais rapidamente para as escolas com a mudança das práticas educacionais. Como resultado, a premissa de que a identificação cada vez mais precisa de dados educacionais possibilita corrigir rotas e identificar intervenções pontuais com vistas à melhoria da qualidade do ensino, servindo sobremaneira para a (re)formulação de políticas públicas educacionais a curto, médio e longo prazo foi validada.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, avaliação externa; gestão de resultados; sistemas de avaliação.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the large-scale assessment tests carried out by the Office Department of Education at São Paulo city and the impacts caused on the city school management by the establishment of the São Paulo Education Development Index, since 2019. That analysis can get advances and collaborate to the improvement of digital services and technological tools to meet the needs of the school network, strengthen the control on the education policies and the application of resources by management and community. It was proposed, that way, to cut out one of the initiatives of the Office Department of Education at São Paulo city, about the mechanisms of data collection of learning, from the application of external and large-scale assessment. Considering the appropriate use of assessment results by school managers, the implementation of a data management system and the creation of a performance indicator can help improve the job of all in school and, consequently, the performance of students, besides proposing collective reflections that result changes in the teaching proposal, around an expanded conception of the public policies of large-scale assessment, understanding the data as important information to (re)think learning strategies, involving a multidiscipline team, which can contribute, in the middle term, to students achieving the most advanced levels of proficiency. The methodology chosen was the qualitative research, through an exploratory study, having a fundamental category the large-scale assessment and the formulation of public policies. In that case, the question is based on how the appropriation and reflections on those evaluations are carried out and how the creation of a municipal indicator can contribute, throughout the educational process, for improving the quality of education in the cities, besides indicating factors that interfere in the use of those results by school managers of the cities network education. The research reveals the importance of creating increasingly complex indicators and appropriate to the reality of each site, in order to return more quickly to schools with the change of educational practices that, possibly, were not satisfactory, making possible, thus, to correct routes and identify specific interventions with a goal improving the quality of teaching, providing a great way for the (re)formulation of educational public policies in the short, middle, and long term.

Keywords: learning evaluation, external evaluation, results management, evaluation systems

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Série histórica do IDEB observado nas turmas de 5ª ano e metas projetadas	23
Quadro 2 – Resultados das dissertações por termo pesquisado	44
Quadro 3 – Títulos dos trabalhos selecionados por autores e ano de publicação	45
Quadro 4 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes	74
Quadro 5 – Descrição das tarefas cognitivas	89
Quadro 6 - Comparativo entre a Prova São Paulo (PSP) e a Prova Diagnóstica São Paulo (PDSP) – 2020 (por componente curricular)	91
Quadro 7 – Reuniões e ações formativas com a temática avaliação	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fragmento extraído dos resultados da Prova Diagnóstica, 5º ano (2018)	83
Figura 2 – Distribuição percentual dos estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental da Escola, da DRE e da SME/SP, por Nível de Proficiência em Matemática	83
Figura 3 – Percentual de acertos do 4º ano do Ensino Fundamental por habilidade de Matemática	85
Figura 4 – Exemplo de um item com audiodescrição, na plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp	86
Figura 5 – Exemplo de um item com tradução em Libras, na plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp	86
Figura 6 - Interface do Sistema de Gestão da aprendizagem	
Figura 7 – Interface do Sistema de gestão da aprendizagem	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de unidades escolares e matrículas	23
Tabela 2 – IDEB observado em 2013 em todas as redes – comparação entre cidade de São Paulo, estado de São Paulo e média nacional	23
Tabela 3 – Distribuição (%) por Nível Socioeconômico dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo – Censo Escolar da Educação Básica (2021)	75
Tabela 4 – Distribuição (%) por Nível Socioeconômico dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo – Censo Escolar da Educação Básica (2021)	76
Tabela 5 – Distribuição (%) por níveis de complexidade de gestão das escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo – Censo Escolar da Educação Básica (2021)	77
Tabela 6 – Distribuição (%) por níveis de complexidade de gestão das escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo – Censo Escolar da Educação Básica (2021)	78

LISTA DE SIGLAS

AMESNE	Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste da Serra Gaúcha
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CP	Coordenador Pedagógico
DIEE	Divisão de Educação Especial
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
NTF	Núcleo Técnico de Formação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado SP

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SERAp	Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem
SESI – SP	Serviço Social da Indústria de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Breve enredo de minha caminhada até a escolha do tema e local da pesquisa.....	16
1.2. Problema da pesquisa	20
1.3. Objetivos	20
1.3.1. Objetivo Geral	20
1.3.2. Objetivos Específicos	21
1.4. Justificativa.....	21
1.5. Hipóteses	21
1.6. Organização da pesquisa.....	22
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS...	24
2.1 A avaliação institucional e seus objetivos.....	27
2.2 Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil.....	30
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	38
3.1 Estado da arte: estudos e pesquisas correlatas.....	41
3.1.1 Pesquisas que relacionam a avaliação externa ao trabalho das secretarias municipais de educação.....	43
3.1.2 Pesquisa que relaciona a avaliação externa e sistemas de gerenciamento de dados próprios.....	45
3.1.3 Pesquisas que discutem sobre usos das avaliações externas pelas escolas a partir de diferentes sujeitos.....	46
3.1.4 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Gestão Escolar.....	47
3.1.5 Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Relação à Política de Avaliação Educacional.....	41
3.1.6 Sistemas próprios de avaliação das secretarias de educação.....	42
4. REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: DIMENSÕES, HISTÓRICO E PROPÓSITO.....	53
4.1 A organização da SME/SP.....	55

5. AVANÇOS E DESAFIOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	59
5.1 Especificidades do sistema de avaliação da Rede Municipal de São Paulo	60
5.2 Avaliação em larga escala na cidade de São Paulo: caracterização e operacionalização	66
5.3 Prova da Cidade	69
5.4 Prova Mais Educação e o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)	70
5.5 Avaliação Diagnóstica	73
5.6 Prova Semestral	73
5.7 Provinha e Prova São Paulo	74
5.8 A Prova EJA	75
5.9 Prova ENEM	75
6. IDEP: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PAULISTANA (IDEP)	76
6.1 A complexidade da educação e os indicadores contextuais	78
6.2 6.2 Indicador de Complexidade da Gestão Escolar (ICG)	82
7. SISTEMAS E PLATAFORMAS DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM: INTERFACES COM A QUALIDADE DA GESTÃO DE DADOS NA EDUCAÇÃO	86
7.1 Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar e a Avaliação por Competência	97
7.2 Instrumentos de coleta de dados da Prova Diagnóstica São Paulo	99
7.3 Recuperação da aprendizagem: ações de retomada das atividades presenciais	101
7.4 Proposições de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações	102
7.5 As avaliações externas durante o período de suspensão das aulas presenciais na SME/SP	103
8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114

REFERÊNCIAS.....	117
------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

A partir da avaliação da aprendizagem externa e em larga escala, os indicadores de educação ganham espaço tanto em nível nacional, quanto dentro do sistema de ensino nos níveis municipal e estadual. No entanto, o setor de educação enfrenta alguns desafios no que se refere ao apoio necessário aos gestores escolares para superar as dificuldades com base no uso eficaz das informações fornecidas pelo sistema de avaliação. Portanto, é necessário ressignificar e aprimorar a utilização desses resultados para melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

Diante do exposto, em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) criou um índice próprio para subsidiar as escolas e diagnosticar as necessidades específicas dos alunos em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, a SME/SP busca identificar possíveis lacunas na ação educativa, estabelecendo, assim, ações de curto, médio e longo prazos por meio das informações necessárias obtidas, procurando intervir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Rede antes da realização das avaliações nacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

Para tanto, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) é abordado como ferramenta para avaliar o desempenho de escolas de Ensino Fundamental e estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME). Esse índice é calculado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) a partir dos resultados das avaliações da *Provinha* e *Prova São Paulo*¹ e dos resultados das taxas de aprovação.

A proposta do IDEP é semelhante ao que se estabelece no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Contudo, o IDEP não utiliza os níveis de proficiência fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas sim os fornecidos pela Prova São Paulo (avaliação municipal) somados aos dados territoriais: o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) e o Índice de Complexidade de Gestão (ICG) de cada unidade, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

¹ A *Provinha* e a *Prova São Paulo* são destinadas à avaliação do Ensino Fundamental do 2º ao 9º ano, sendo censitária (ou seja, para todos os estudantes destas séries) e ocorrendo no mês de novembro. Estas avaliam o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos), Matemática e Ciências Naturais (esta somente a partir do 3º ano) e são organizadas com base nas Matrizes de Referência da Avaliação do Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino (RME), de São Paulo. Texto disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/copied/nta/>. Acesso em: 21 maio 2022.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os componentes curriculares, critérios e demais aspectos relacionados a este índice utilizados para realização do cálculo serão abordados ao longo desta dissertação.

Para desenvolver esse trabalho de intervenção nas escolas a partir das informações obtidas, a SME estabelece diversas ações por meio do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) que elabora e produz relatórios destinados a divulgar os resultados obtidos, a partir da aplicação de diferentes instrumentos avaliativos, às Diretorias Regionais de Educação (DRE) e Unidades Educacionais por meio do Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), favorecendo o acompanhamento das aprendizagens ocorridas durante o processo, colaborando para o (re)planejamento de ações e encaminhamentos considerados necessários.

Também fornecem informações às demais áreas da Coordenadoria Pedagógica (COPED) para subsidiar as políticas de gestão pedagógica, currículo e formação, por meio da articulação entre os resultados e o planejamento escolar.

1.1 Breve enredo de minha caminhada até a escolha do tema e local da pesquisa

“Nossa vida é um presente de Deus e o que fazemos dela é o nosso presente a Ele.”
São João Bosco

Sou de uma família de oito irmãos, nasci em junho de 1983 na cidade de Jacareí, interior de São Paulo. Minha infância foi marcada pelas brincadeiras de rua, com as crianças da vizinhança, interagíamos enquanto nossos pais ficavam sentados em cadeiras pelas calçadas para baterem um bom papo. Meu pai faleceu ainda quando eu era bem pequena, restando à minha mãe a tarefa de continuar a criação dos filhos.

Já na adolescência, comecei a trabalhar para ajudar com as despesas da casa. Esse primeiro emprego, aos 14 anos, foi em uma escola particular de Educação Infantil na qual trabalhei, primeiramente, como auxiliar de desenvolvimento infantil, começava aí meu amor pela arte de educar.

Quando me formei no Ensino Médio, já tinha clareza do que queria ser:

professora! No entanto, começavam a se descortinar algumas barreiras. Prestei alguns vestibulares para faculdades federais e passei para o curso de Letras da UNESP no Campus de Assis, porém minha mãe, então viúva, não poderia me manter na faculdade e eu não pude abandonar o emprego para estudar.

Nessa mesma época, os cursos de Pedagogia e Normal Superior se popularizaram no país em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, a qual recomendava que todos os professores da Educação Básica tivessem formação em nível superior. Decidi, então, prestar vestibular para uma faculdade de Educação no meu município e consegui uma bolsa de 70% para cursar Pedagogia.

As mantenedoras da escola particular em que eu trabalhava como auxiliar de desenvolvimento infantil deram-me, então, a possibilidade de atuar como professora de Educação Infantil. Uma época maravilhosa da minha vida na qual aprendi muito, conheci pessoas incríveis, amigas com quem tenho contato até os dias atuais.

Em 2006, já formada, passei para o concurso de Professor de Educação Básica I na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, momento em que muitas transformações ocorreram em minha vida. Até esse fato, minha experiência era lecionar na Rede Particular de Ensino. Quando entrei na rede pública, todo o filme da minha vida acadêmica enquanto aluna veio à tona: nasce em mim, a partir deste momento, uma “insatisfação” em relação ao sistema educacional público, junto com a vontade de lutar por mudanças na educação. Foram sete anos atuando na Rede Estadual. No ano de 2013, convidaram-me para assumir a função de Professor Coordenador em uma escola estadual na periferia de minha cidade. Dormi professora e acordei coordenadora! Essa nova função me trouxe desafios e inquietações que me movem até hoje. Sentia-me solitária e amedrontada na tarefa de formar professores e zelar pelo sucesso escolar de tantos alunos sob minha responsabilidade.

Alguns dos questionamentos que trazia comigo eram: por que muitos alunos da escola pública se alfabetizam tardiamente causando prejuízos irreparáveis à sua aprendizagem? Por que a Educação Básica Pública não pode ser referência em qualidade tal como é a educação superior pública brasileira? Quais instrumentos podem ser utilizados para garantir o direito à educação de qualidade para todos?

A partir de então, passei a observar as políticas públicas elaboradas nos

territórios, as influências, inclusive internacionais, nas políticas educacionais e, com isso, meu olhar passou então a se afunilar para os mecanismos de observação e mensuração da qualidade do ensino por meio de avaliações externas e indicadores de desenvolvimento da educação.

Após alguns anos na Rede Estadual de Educação, fui em busca de outras possibilidades e passei para o concurso de Professor da Educação Básica I no Município de São José dos Campos, cidade com sólida tradição na oferta de educação de qualidade. Nesta rede pude aperfeiçoar minha formação docente e, após três anos de atuação, fui convidada a assumir a função de Orientadora Pedagógica. Em uma rede com administração mais próxima, sentia que as mudanças que tanto almejava poderiam se concretizar, a orientação pedagógica na Rede Municipal me trouxe uma série de realizações, dentre elas a possibilidade de poder construir com os professores, pais e alunos, da comunidade em que atuei, um Projeto Político Pedagógico sólido com as necessidades de aprendizagem consideradas.

Após esse período na Orientação Pedagógica da escola, fui convidada a atuar como Orientadora de Ensino na Secretaria de Educação, a partir daí passei a olhar a gestão pedagógica sob outro prisma e isso ampliou o meu olhar na perspectiva da gestão.

Nesse novo contexto pude observar o quanto era importante a figura do Orientador de Escola Pedagógico, com um olhar sistêmico para os resultados de sua escola, momento em que se inicia outra etapa desafiadora em minha vida, estando em uma rede que inspira e incentiva a busca de aperfeiçoamento constante, no ano de 2020, iniciei a busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nesta busca encontrei o TIDD e a linha de pesquisa da Dra. Professora Ana Maria Di Grado Hessel, que me encantou!

A possibilidade de aliar a tecnologia para apoiar e dar suporte ao trabalho do Orientador de Escola Pedagógico, no que se refere à coleta, análise e interpretação de dados, dito de outro modo, a utilização dos recursos tecnológicos a serviço da gestão escolar era algo que me movia. Então, fazer parte de um programa em que eu pudesse aliar essas duas paixões foi um divisor de águas para mim.

Sabemos que o trabalho do Orientador de Escola Pedagógico, decorrente do excesso de tarefas burocráticas pode, muitas vezes, distanciá-lo da sua tarefa

principal que é zelar pela aprendizagem de todos os alunos, por esse motivo, pensar como os recursos tecnológicos podiam ser mais bem utilizados para automatizar rotinas de trabalho e apoiar na coleta de dados da aprendizagem e gerando informações que auxiliem na gestão pedagógica passou a ser um propósito.

Além dos dados das avaliações internas que servem como baliza para tomadas de decisões, os dados e resultados fornecidos pelo IDEB e outras avaliações externas são utilizados como indicadores para a qualidade da Educação no município. Conhecer profundamente as avaliações em larga escala, tais como: Saeb, SARESP, dentre outras, permite aos gestores analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas da escola para que assim possam aprimorar o ensino e a aprendizagem em suas unidades escolares. No entanto, essa tarefa exige que diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria adotem uma série de ações, dentre elas: fazer a leitura e a análise detalhada do boletim com os resultados, reunir a equipe para debater as informações obtidas e refletir sobre a coerência desses dados e outros indicadores internos da escola, para que, assim, com base no diagnóstico e nas reflexões realizadas, possam preparar um plano para transformar as análises em trabalho efetivo na escola.

Se, por um lado, refletir sobre os resultados de todas essas avaliações ao longo dos anos contribuiu para melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem, minha inquietação, no tocante à interferência direta do contexto e realidade de cada escola nos desempenhos e resultados dos estudantes, ainda permaneciam latentes. Assim, desejosa de resultados e metas mais condizentes com a realidade e de resultados que demandassem ações e intervenções ainda mais assertivas, a Rede Municipal de São José dos Campos sempre buscou modos de avaliar e coletar dados que voltassem de forma imediata para escola causando assim impactos mais significativos na aprendizagem dos alunos.

Na busca de ferramentas que pudessem aperfeiçoar o trabalho de coleta e gestão de dados que voltassem em tempo hábil para a sala de aula, visitei o município de São Paulo para conhecer a ação pioneira de implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP), uma iniciativa que faz parte do Programa Pátio Digital (PPD) que nasceu em consonância com a implementação deste indicador municipal que se discutirá, a fundo, ao longo desta dissertação.

1.2 Problema da pesquisa

Fortalecidas e expandidas no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, as avaliações externas e em larga escala adquiriram uma centralidade que lhe concedeu maior visibilidade nas políticas públicas educacionais de modo que se admite, sob formas variadas, sua interferência na dinâmica do trabalho no interior das unidades escolares nos diversos sistemas de ensino. Diante desse quadro e cientes do lugar que as equipes gestoras de unidades escolares ocupam na implementação de políticas, até mesmo as de avaliação, selecionou-se para investigação as iniciativas adotadas pela rede municipal de São Paulo, sendo esta dissertação busca respostas aos seguintes problemas de pesquisa:

- a. Quais contribuições os resultados das avaliações em larga escala tiveram na formulação ou reformulação das políticas públicas na Rede Municipal de Ensino?
- b. Como são realizadas a apropriação e as reflexões sobre essas avaliações?
- c. Como a criação de um indicador municipal pode contribuir, ao longo do processo educativo, para melhoria da qualidade da educação nos municípios?
- d. Que fatores interferem na utilização destes resultados pelos gestores escolares da Rede Municipal?

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo geral*

Em decorrência desse problema de pesquisa, tem-se o seguinte objetivo: analisar as avaliações em larga escala realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São de Paulo e os impactos causados na gestão escolar do município pela criação de um indicador próprio, o IDEP.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

- a) Explorar as contribuições que a compreensão dos resultados das avaliações em larga escala teve na formulação ou reformulação das políticas públicas na Rede Municipal de Ensino.
- b) Correlacionar a criação de um indicador municipal e a contribuição, para melhoria da qualidade da educação na rede municipal.
- c) Analisar o quanto tem avançado em seus propósitos, entre eles, aprimorar e automatizar processos de gestão da Rede Municipal, umas das iniciativas do Programa Pátio Digital (PPD) e o Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem (SERAp).
- d) Avaliar de que forma e quais fatores interferem na utilização, por parte dos gestores da rede municipal, dos resultados gerados pelos SERAp.

1.4 **Justificativa**

O estudo foi realizado na RME-SP, dado seu histórico que a coloca como um importante referencial na educação do país, com iniciativas pioneiras, dentre elas: a implantação do sistema de ciclos; a criação de um Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino – documento que rege, entre outros temas, alguns princípios em torno da gestão da escola e da avaliação – e a criação de um índice próprio de avaliação, o IDEP - Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana que visa sintetizar de modo mais realista o desempenho dos estudantes da rede.

1.5 **Hipóteses**

- a) o uso apropriado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares, a implementação de um sistema de gerenciamento de dados e a criação de um indicador de desempenho podem ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.
- b) as reflexões feitas pelos gestores podem gerar mudanças na proposta de ensino, em torno de uma concepção ampliada da política pública da avaliação em larga escala, entendendo os dados como informações importantes para (re)pensar

estratégias de ensino.

- c) o acompanhamento próximo e sistematizado traz retornos mais rápidos dos resultados de desempenho educacional, o que pode favorecer a construção de estratégias mais efetivas para melhoria das aprendizagens dos estudantes para que alcancem os níveis mais avançados de proficiência.

1.6 Organização da pesquisa

A fim de analisar a contribuição do município de São Paulo no que se refere à implementação de um indicador de qualidade de ensino, assim como responder e entender as questões levantadas, descreve-se a seguir a organização desta dissertação.

O primeiro capítulo traz o escopo e contexto da temática a ser explorada e apresenta o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa, e as hipóteses da pesquisa.

No segundo capítulo, conceitua-se a avaliação educacional revela múltiplas definições e propósitos, é apresentado também panorama histórico da AALEs no Brasil.

No terceiro capítulo é apresenta-se o percurso metodológico com as escolhas feitas em relação às etapas, instrumentos e procedimentos utilizados, assim como a fundamentação teórica, pesquisas correlatas e teóricos que estudam o referido tema.

No quarto capítulo, apresenta-se o histórico de avaliações externas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, bem como a contextualização do local da pesquisa, assim como os números da rede municipal, a organização, unidades de ensino, matrículas e dados gerais da aprendizagem dos estudantes coletados até dezembro de 2021.

No capítulo cinco analisam-se alguns dos possíveis fatores que impulsionaram o aprimoramento do sistema de avaliação municipal e sua expansão concomitante com o funcionamento do Programa Pátio Digital.

No sexto capítulo apresenta-se a proposta do IDEP no município Paulo e os indicadores contextuais. Discute-se também neste capítulo a importância da implementação de um indicador próprio de qualidade do ensino, iniciativa pioneira criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

No capítulo sete, tomou-se como objeto de análise o uso de TIC na educação, sua mediação nos processos de participação social e sua contribuição com a gestão da aprendizagem, assim como descrevem-se os aplicativos e *softwares* utilizados para aplicação, análise e coleta de dados das avaliações municipais. Apresentam-se os materiais produzidos, tanto pela SME quanto pela DRE, os softwares e sistemas utilizados para tratamento dos dados e as matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar e a Avaliação por competência.

No capítulo oito são analisados os resultados retomando a teoria correlacionando-os. Por fim, no capítulo nove são apresentados os desafios e pontos críticos juntamente com as considerações finais e proposições.

7. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

A conceituação da avaliação educacional revela múltiplas definições e propósitos. Dentre as encontradas, a que mais comunga com a abordagem em destaque ao longo desta dissertação é a avaliação emancipatória ou libertadora, que se opõe ao modelo de avaliação meritocrática, somativa, tecnicista ou positivista preconizado pelo americano Ralph Tyler no início da década de 80 (BARRETO, 2001).

A este respeito, Hadji (2001) destaca que a discussão em torno dos modelos de avaliação emancipatórios foi desenvolvida por Scriven no final da década de 1960, partindo do princípio de que os alunos deveriam ser capazes de: orientar-se, analisando as dificuldades e agindo para superá-las.

Nessa perspectiva, Barreto (2001) reforça que a avaliação da aprendizagem visa contribuir para a construção ou aprimoramento do conhecimento e tem o objetivo legítimo de promover o sucesso do ensino, ou seja, promover a construção de conhecimentos. Sendo assim, Barreto (2001) destaca alguns estudos.

Um considerável número de textos, ao acentuar os aspectos políticos e histórico-sociais da avaliação, apoia-se predominantemente nos referenciais de Habermas para propor a avaliação do tipo emancipatório dentro de um paradigma dialético. Entre eles os mais representativos são os de Pedro Demo. Tendo em conta o fato de que os aspectos políticos da educação têm a ver com o exercício da cidadania, esses textos propõem uma estratégia de formação de sujeitos sociais, dotados de capacidade para se autodefinirem, bem como para determinarem o seu destino histórico, de modo tal que logrem conceber e construir sua emancipação política e econômica, assim como o seu projeto de desenvolvimento como povo. (BARRETO, 2001, p. 51)

Nessa jornada conceitual, encontram-se diversos autores que apontam inúmeras vertentes de avaliação da aprendizagem. Acerca da perspectiva emancipatória, destacam-se as ideias de Hoffmann (1993), as quais propõem a avaliação mediadora com objetivo de salientar a importância do papel do professor, em observar o aluno, para mediar e refletir sobre as melhores estratégias que visem promover a aprendizagem.

Perrenoud (1999) traz uma crítica à avaliação baseada em hierarquias de excelência e fundamenta a importância de concretizar uma Avaliação Formativa,

destaca esse aspecto enfatizando que a avaliação formativa tem uma função corretiva. Ele argumenta que esse tipo de avaliação é semelhante à atitude de um médico que faz um diagnóstico individualizado de um paciente antes da tomada de decisão.

Na mesma direção, Luckesi (2010) chama a atenção para a importância da avaliação diagnóstica, que permite ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seus alunos, tomar decisões sobre metas a serem alcançadas e enfatiza, ainda, a necessidade de qualificar a avaliação não por si só, mas para o fim a que se destina.

Depreende-se, assim, dos conceitos citados, que a avaliação começa a ser vista como algo tão amplo que seus caminhos não se limitam ao ensino e às técnicas. No entanto, no cotidiano escolar, tradicionalmente, “os instrumentos avaliativos, quando apenas de ordem quantitativa e classificatória, partem de uma concepção de ensino interessado, sobretudo, em percentuais de aprovação e reprovação dos alunos”, ou seja, os que ainda se baseiam no modelo tradicional de avaliação deixam a oportunidade da aquisição de conhecimento em segundo plano (OLIVEIRA, PONTES, MARQUES, 2016, p. 12).

Além disso, as ferramentas de avaliação mais utilizadas nas escolas são provas, testes e exames. Em sua prática em sala de aula, o professor segue a tendência de replicar o modelo empírico, pois isso lhe dá uma sensação de segurança ao devolver resultados aos alunos, pais, gestores, equipes docentes e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança para o professor, esclarece Hoffman (1993, p. 18).

Além dos autores citados anteriormente, a concepção de avaliação expressa nos PCNs “vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1998, p. 55). Contrapondo-se, assim, ao modelo de avaliação tradicional, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. De modo precípua a recentemente publicada e homologada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz como fundamento pedagógico:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (BRASIL, 2017, p. 13)

No que se refere à avaliação, o documento destaca que, nas últimas décadas, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados, municípios brasileiros e, também, diferentes países na construção de seus currículos e as avaliações nacionais e internacionais seguem a mesma tendência (BRASIL, 2017).

É importante levar em conta a teoria implícita nos documentos curriculares, pois acredita-se que o bom ensino contribui positivamente para tornar boa a aprendizagem e que uma boa ação educativa aprimora a avaliação da aprendizagem. O documento também destaca a importância de estabelecer e implementar:

procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 17)

A BNCC (BRASIL, 2017), por si só, não mudará o quadro de desigualdades ainda presente na Educação Básica no Brasil, mas é fundamental que a mudança comece, pois além de desencadear o processo de readequação ou construção dos currículos, também pode afetar a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os processos avaliativos em todas as suas dimensões.

Tem-se, portanto, um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade, para que, em regime de colaboração, faça o país avançar para ensino e avaliação baseados em competências. Contribuindo com essas discussões, os autores Oliveira, Pontes e Marques (2016) ressaltam que:

Ao discutirmos o contexto da avaliação educacional a partir da abordagem por competência, intencionamos investigar o uso da Taxionomia de Bloom como ferramenta metodológica, uma vez que ela estabelece objetivos educacionais em uma hierarquia da aprendizagem, partindo de habilidades cognitivas mais simples, como, por exemplo, o conhecimento memorizado, até as mais complexas, como o ato de analisar ou avaliar. Nosso intento é propor

a Taxionomia de Bloom como recurso para compreensão da classificação de metas e objetivos educacionais, além de ser também utilizada na avaliação da aprendizagem por competência. (OLIVEIRA; PONTES; MARQUES, 2016)

A avaliação não é apenas um complemento da ação educativa, é parte integrante das ações docentes cotidianas e precisa ser vista como uma ferramenta de ajuste dessa prática. Deste modo, o ensino torna-se, então, um processo dinâmico, em que a interação entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e conteúdo é negociável, sendo essencial tanto para o processo de aprendizagem quanto para o desenvolvimento de planos de ensino e currículos. Nessa perspectiva, as decisões sobre conteúdos, métodos e objetivos requerem informações das avaliações, que devem, portanto, ser contínuas e sistemáticas, oferecendo interpretações qualitativas do conhecimento construído.

2.1 A avaliação institucional e seus objetivos

Indubitavelmente, com o avanço na produção de conhecimento sobre avaliação na educação tornou-se um campo polissêmico, que envolve diferentes contextos e dimensões educacionais, de natureza econômica, política, social, cultural e educacional. Ademais, a avaliação educacional depende das abordagens históricas e teórico-metodológicas escolhidas pelos agentes presentes em seu contexto social. Além disso, o campo da avaliação educacional é considerado um fenômeno social, no qual estão fortemente presentes tensões, contradições e relações de poder, que intervêm diretamente nos espaços macrosociológicos - o sistema educacional nacional (meso) e (micro) da escola salas de aula. (AFONSO, 2009).

Afonso (2003) apresenta a avaliação institucional como elemento principal para promover um processo de reflexão e análise dos objetivos organizacionais da escola, assim a verdadeira avaliação institucional interna da escola necessita ser comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como com as práticas pedagógicas dos gestores, professores e demais funcionários, e a participação dos responsáveis.

Para Nóvoa (1992) a avaliação institucional abrange duas dimensões: externa e interna. A primeira diz respeito ao processo de avaliação da instituição realizado por

agentes externos envolvidos no controle organizacional do sistema escolar; a segunda parte da iniciativa e as necessidades dos próprios especialistas escolares vão além dos resultados, mas sim reflexões, posicionamentos e decisões, reconhecendo o que pode ou deve ser melhorado. Hessel 2009 destaca que:

O sucesso e o fracasso dos resultados não são atribuídos a um chefe no comando, mas são frutos do trabalho coletivo. O feedback dos bons resultados representa uma forte motivação para as equipes, que se fortalecem pela construção de sentidos comuns. O estímulo para a ação se alimenta de motivos e significados pessoais e não do temor da punição oriunda dos mecanismos de controle e regulação. O controle tem o caráter de acompanhamento, de avaliação do processo com a finalidade de auxiliar os sujeitos na ação responsável construtiva e coparticipativa. À medida que as organizações envolvem os sujeitos na solução de seus próprios problemas, garantem-se o comprometimento e a corresponsabilidade. (HESSEL 2009).

Entende-se, portanto, que a avaliação institucional deve ser conduzida como um processo global, orgânico, sistêmico e contínuo, no qual a responsabilidade por sua realização é atribuída aos atores envolvidos no processo educativo. Essa visão de avaliação institucional pressupõe uma avaliação formativa que forneça informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino com o objetivo de reorientar a prática docente dos professores e a tomada de decisão pelos gestores escolares.

[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, e um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão. (FERNANDES, 2008, p. 64).

A avaliação institucional, que é um processo contínuo, tem como principal função inventariar, harmonizar, fornecer, apoiar, orientar, fortalecer e corrigir os aspectos avaliados. É incorporado ação educativa e integrado à atividade formativa, caracterizando-se como um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, desde que permita a identificação de problemas.

De acordo com Brandalise (2010) a avaliação institucional ainda não está consolidada em nosso país como prática efetiva no contexto da Educação Básica, pela demasiada ênfase nas avaliações em larga escala, porém é necessário a

integração das duas avaliações educacionais, porque a avaliação institucional da escola é (deveria ser) o resultado de uma composição e interligação dos processos da avaliação interna e da avaliação em larga escala.

Não se pode, portanto, desmerecer ambas as avaliações, pois a escola precisa das duas, a externa traz consigo dados quantitativos necessários para mensurar e fazer uma análise objetiva da realidade da escola, mas com ela há a necessidade da interna ou autoavaliação da escola que pode se pautar nos dados quantitativos para iniciar o processo de formação, verificando durante o percurso não só resultados, mas também valores, atitudes, relações e ideologias no espaço escolar. (BOLÍVAR, 1994).

A avaliação interna da escola, ou a autoavaliação institucional, por outro lado, também é uma forma de verificação da produtividade educativa, por estar centrada na escola, respeitar sua intencionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos. (BRANDALISE, 2010a, p. 77).

Neste sentido a avaliação institucional interna visa subsidiar as decisões voltadas para a qualificação das práticas pedagógicas, envolvendo as ações da escola e o coletivo da instituição. Deste modo, torna-se fundamental iniciativas que realmente promovam uma avaliação institucional interna da escola, que trabalhe com todas as dimensões, como meio para se chegar até a compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala.

Diante do exposto, ao promover um processo de avaliação institucional interna pode possibilitar o incentivo à construção da autonomia da escola. E mesmo que o processo seja difícil, é preciso construí-lo coletivamente e gradativamente, a partir do reconhecimento por parte da equipe gestora e docente dos elementos que já são pensados e discutidos no cotidiano da escola tais como resultados das avaliações em larga escala e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como elementos necessários para serem problematizados, refletidos e avaliados num processo sistematizado e legítimo do desenvolvimento institucional, entre outros.

2.2 Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil

Conceitua-se, neste capítulo, a avaliação externa no âmbito da avaliação em larga escala, apoiando-se em conceitos que se fundamentam com os princípios de uso das informações geradas no processo avaliativo. Apresenta-se a trajetória das avaliações externas, com enfoque no cenário nacional, situando o contexto sociopolítico de seu surgimento e suas relações com as políticas educacionais atuais.

Segundo Shadish, Cook e Levinton (1991, p. 21), a raiz da avaliação externa está no rápido crescimento econômico dos Estados Unidos (EUA) após a Segunda Guerra Mundial, impulsionado pelo avanço da política social do pós-guerra nas décadas de 1960 e 1970, com foco na promoção do bem-estar social que levou a investimentos substanciais na avaliação educacional. É nesse período que surgem tais avaliações para verificar se os recursos designados estão sendo utilizados para fins adequados, como forma de controlar os gastos públicos e verificar os programas. Além disso, a pesquisa educacional foi fortalecida, legitimando a necessidade de avaliação.

Nesse contexto, emergem os sistemas de avaliação de larga escala no Brasil na década de 90, como aparatos que se integram às políticas educacionais e passam a moldar os seus fundamentos.

A avaliação externa em larga escala é um instrumento que tem sido utilizado no país por diferentes estados e municípios, para a implementação de políticas públicas como parte de uma cultura avaliativa há muito presente na escola. Werle (2010) define a avaliação em larga escala como:

um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22)

Para Alavarse e Machado (2015), a avaliação externa é:

todo procedimento que comporta, além da avaliação propriamente

dita, a medida das proficiências dos alunos em provas padronizadas, o que pode produzir, também, resultados por escolas e redes. No entanto, a caracterização mais saliente para designá-la como externa é o fato de que essa avaliação é empreendida por sujeitos externos ao ambiente escolar. Em face de suas dimensões, geralmente é também chamada de avaliação em larga escala, pois abrange grande contingente de participantes e fornece subsídios para diversas ações e políticas educacionais para um amplo conjunto de escolas e redes. (ALAVARSE; MACHADO, 2015, p. 69-70)

Dentro desses moldes, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) começou a ser desenvolvido no final dos anos 1980 e teve sua primeira aplicação em 1990. Em um primeiro momento, sua criação configurou-se enquanto sistema de informação para uma distribuição mais equânime das políticas educacionais nacionais com o passar do tempo:

O sistema deve prover informações para a tomada de decisões, destinadas, no primeiro momento, aos gestores do sistema educacional (Ministro da Educação, Secretários Estaduais e Municipais de Educação). Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não maneiras melhores de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. (PESTANA, 2016, p. 77)

A partir do Saeb, o governo trouxe à tona a preocupação de diagnosticar e monitorar o aprendizado da população que frequenta a Educação Básica no Brasil, criando, assim, uma cultura de avaliação no país (LIMA, 2012).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, foi realizado um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo (GATTI, 2015), o fracasso escolar constatado pelas elevadas taxas de reprovação e evasão escolar nas escolas básicas intensificou os debates sobre a educação no Brasil. Desse modo, salienta a autora:

As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando na administração pública interesse pelos processos avaliativos. (GATTI, 2015, p. 78)

Desde sua implementação experimental, em 1989, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tornou-se referência para os estados e municípios desenvolverem sistemas próprios de avaliação, com a intenção de contribuir para a qualidade da educação oferecida em todos os níveis e regiões (HORTA NETO, 2007).

Com base nesses pressupostos, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para que fosse produzido um “retrato” sistemático da educação ofertada no país. Intentando acompanhar mais de perto o desempenho dos alunos e suas aprendizagens, no intuito de impulsionar a melhoria da qualidade do ensino, a primeira aplicação ocorreu em 1990. A esse respeito, HORTA NETO (2007) ressalta:

É importante assinalar que no início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela UNESCO. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil-MEC, 1993), que entre outros pontos ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino. (HORTA NETO, 2007, p. 8)

Devido à grande complexidade envolvida nesses processos avaliativos, conforme observa Horta Neto (2007), a partir de 1992, as avaliações passaram a ser aplicadas a cada dois anos, uma vez que, de acordo com o autor, o processo exige um árduo trabalho de elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados.

No ano de 1993, mais 15 estados brasileiros passaram a integrar o sistema e realizaram a aplicação de uma avaliação em larga escala. Esses estados ainda usavam a Teoria Clássica dos Testes (TCT)², que não permitia comparabilidade, como destacam Silva e Soares (2010):

Até 1993, o Saeb utilizou a Teoria Clássica de Testes (TCT) para a construção dos instrumentos, atribuição dos escores e análise dos resultados, não havendo planejamento para uma comparação dos resultados. A partir de 1995, o Saeb introduz a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com as seguintes características:

- Avaliações amostrais com representatividade de agregação de resultados para todos os estados brasileiros;
- Participação das redes de ensino estaduais, municipais, federais e particulares;
- Avaliações em Língua Portuguesa e em Matemática na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio;
- Criação de escalas de habilidades para Língua Portuguesa e para Matemática, por meio da técnica estatística da TRI, tendo a 8ª série do ensino fundamental de 1997 média de 250 pontos e desvio padrão de 50 pontos, garantindo, portanto, a comparabilidade de resultados entre os anos avaliados. Essa média e esse desvio padrão são a referência de escala de

² Avaliações realizadas a cada dois anos: 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007.

habilidades. (SILVA e SOARES, 2010, p. 200)

Em dezembro de 1994, o MEC, por intermédio da Portaria nº 1.792, institucionalizou o Saeb como um processo nacional de avaliação, garantindo um caráter permanente dentro do Ministério da Educação (BRASIL, 1994, n.p)³.

Desse modo, o Saeb propunha a adoção “de ações voltadas para a correção das distorções identificadas assim como o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino”, visando à produção de informações e resultados diagnósticos da educação ofertada pelos diferentes entes federativos, tornando-se um importante sistema de avaliação educacional de larga escala do país. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 470). No entanto, Silva (2010) esclarece que:

Percebe-se a construção de um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, uma vez que podemos utilizá-los, tanto como norteador no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos como incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino. (SILVA, 2010, p. 433)

Corroborando com esta afirmação, Afonso (2009) e Freitas (2011) enfatizam que:

a associação dos testes com a ideologia da responsabilização e da meritocracia coloca-os como uma ferramenta de punição ou recompensa e confunde sua função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e a ação do professor. (FREITAS, 2011, p. 19)

Ciente desses riscos, a avaliação externa deve servir como parte do processo de coleta e análise de informações para a tomada de decisão, torna-se uma ferramenta única na educação, pois a avaliação sistemática permite que os gestores atuem com informações básicas sobre as redes educacionais. Conforme observado por Casassus (2009, p. 75), é preciso cuidar para não reduzir o currículo apenas para áreas e temas cobertos por avaliações padronizadas, pois os professores podem

³ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.792, de 27 de dezembro de 1994. Institui o Saeb. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20767-68, 28 de dezembro de 1994.

acabar “ensinando para exames”, fazendo com que “os professores ocupem o tempo a exercitar e treinar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas.”

Pesquisas apontam algumas campanhas de redução e indução curricular com base em matrizes externas de avaliação, a criação de sistemas de avaliação em nível estadual e municipal e a introdução de políticas de bônus para escolas e professores com base nos resultados obtidos (MACHADO; ALAVARSE, 2014; VIEIRA; VIDAL, 2014).

O Saeb existe há mais de 30 anos e passou por muitos refinamentos, ajustes e mudanças de abordagem. Uma das mudanças mais notáveis nos anos 2000 foi a ampliação da população-alvo para avaliação e a criação de um estrato censitário, em 2005, para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º e 9º anos.

Nesse período, houve uma reformulação na proposta do Saeb. A partir da inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo, segundo Vidal e Vieira (2011), a implantação de forma definitiva de uma política de *accountability* que é caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, Estados e Municípios).

O termo *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos – financeiros, humanos, materiais, etc. – para a obtenção de um determinado objetivo. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425)

Políticas de avaliação e de responsabilização escolar – *accountability school* – têm sido implementadas em diversos países com o objetivo de tornar públicas as informações sobre o desempenho dos alunos e, de modo precípua, do trabalho dos docentes e gestores escolares, sendo estes considerados corresponsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição escolar.

Em Brooke e Cunha (2011, p. 22) encontra-se a seguinte definição “A *accountability* no contexto educacional significa, acima de tudo, associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores e os alunos”. Nesse contexto, as avaliações externas de larga escala ganharam novas dimensões na sociedade, buscando nutri-la do que se pode chamar de “prestação de contas”, por intermédio dos resultados obtidos na

corresponsabilização de seus agentes (professores, gestores e alunos) e pelos índices alcançados, sejam eles positivos ou negativos, criando instrumentos meditativos, objetivando uma melhora efetiva da “qualidade do ensino”.

Estas e outras constatações sinalizam que o sistema de avaliação brasileiro, apesar da nítida evolução desde sua criação, necessita de amplo debate e constante aperfeiçoamento para compreensão das múltiplas dimensões que o compõem, dentre elas: a escola, os estudantes, o professor, o sistema educacional e os contextos econômico, social e político são primordiais para avaliar a qualidade da educação, dito de outro modo, os níveis de resultados de aprendizagem medidos pelas avaliações externas são uma dimensão necessária, mas não são a única ferramenta para medir a qualidade da educação.

Brooke apud Gatti (2013) enfatiza a crítica à *accountability* verticalizada, em que estão presentes a cultura da auditoria e a relação hierárquica entre quem cobra e quem é cobrado, que passa a ideia de fiscalização intrusiva. A autora exemplifica:

Mas se a auditoria for definida como: exame sistemático das atividades de uma empresa ou organização, ou dos resultados de uma ação governamental, visando estabelecer se determinados padrões estão sendo atingidos de forma adequada, segundo normas e padrões preestabelecidos. (BROOKE apud GATTI, 2013, p. 338)

A partir desta definição a autora reforça:

Estaríamos pedindo demais? No caso do setor educacional brasileiro, a “auditoria” proposta pela *accountability* não vai tão longe. Apesar de conter todos os elementos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, o que ela realmente fornece ao gestor é um contexto para a comparação de escolas. (BROOKE apud GATTI, 2013, p. 338)

Partindo dessa premissa, Brooke apud Gatti (2013, p. 339) acredita que “A comparação de escolas é um procedimento legítimo na tentativa de identificar tanto aquelas instituições com dificuldade de desempenhar seu trabalho com eficácia quanto àquelas que possam servir como fonte de aprendizagem para as outras”. Sem perder, no entanto, o caráter multidimensional das avaliações externas e os múltiplos fatores que influenciam o contexto escolar dentro e fora dele.

Seguindo as ações de aprimoramento e melhoria do Sistema de Avaliação Brasileiro ao longo dos anos, no ano de 2019, foram implementadas novas proposições ao Saeb, adequando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Realizado desde 1990, o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. A edição de 2019 marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL-INEP, 2021, n.p)⁴

As nomenclaturas das avaliações que compunham o Sistema, antes conhecidas como Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana) e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) ou Prova Brasil, agora são denominadas de Saeb. A avaliação de alfabetização passou a ser aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental de forma amostral, a introduzir avaliações de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas também de forma amostral para 2º e 9º anos do Ensino Fundamental. Outra mudança importante foi o início da avaliação da Educação Infantil no formato de um projeto-piloto, por intermédio de questionários eletrônicos com gestores e professores da área.

Nota-se, portanto, ao longo dos últimos anos, uma expansão e aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Tais contornos têm crescido também no âmbito dos estados e municípios que, na expectativa de obterem retornos mais rápidos dos resultados de desempenho educacional, assim como construir estratégias mais efetivas à melhoria das aprendizagens dos estudantes, vêm desenvolvendo, assim, uma melhor performance de seus sistemas de avaliação (SILVA, 2019).

Passadas três décadas da implementação do sistema de avaliação educacional do Brasil, o desafio é apontar para o futuro, debatendo também o papel que teve o Saeb no desenvolvimento de outros testes pelo governo federal e naqueles desenvolvidos por estados e municípios, assim como, ao olhar para o futuro da educação brasileira, discutir o papel que o Saeb tem a desempenhar, quais os desafios a enfrentar e como ele deve se estruturar para continuar contribuindo com a educação no país. As últimas edições da avaliação constituíram-se em um marco que deu início a um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC).). Acesso em: 26 maio 2022.

Comum Curricular (BNCC).

A transição para a nova matriz está ocorrendo de forma gradativa, a fim de cumprir as normas educacionais vigentes. Confira os principais marcos:

2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.

2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC.

2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC. (BRASIL-INEP, 2011, n.p)⁵

Na esteira destes avanços, muitas pesquisas relacionadas a esta temática foram desenvolvidas nas últimas décadas. No capítulo a seguir a seguir apresentam-se a trajetória metodológica assim como diferentes teses e dissertações com contribuições de pesquisadores acerca da avaliação externa em larga escala.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb). Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 20 maio 2022.

8. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico e a revisão de literatura, que se articulam para fundamentar os fenômenos relacionados à avaliação externa e em larga escala, assim como apresenta um panorama do fenômeno em estudo, enfatizando as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa.

Nesta pesquisa, o foco está na implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), instituído pelo Decreto nº 58.839, de 3 de julho de 2019⁶, da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), pela Prefeitura de São Paulo. Institui-se como ponto de partida o Documento Orientador⁷, publicado em 2019 pela SME/SP, a partir do qual se objetiva analisar, sob o prisma das avaliações externas, este indicador do desenvolvimento da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), calculado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), a partir dos resultados das avaliações da *Provinha* e *Prova São Paulo* e dos resultados das taxas de aprovação.

Tendo em vista o objetivo de analisar a forma pela qual a SME/SP avança em seus propósitos, no que tange à criação de um Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana, optou-se por uma pesquisa qualitativa exploratória com foco principal na análise documental.

O estudo de natureza documental teve como objetivo primeiramente conhecer o histórico do Sistema de Avaliação Externa da SME/SP, na cidade de São Paulo, no período de 2005 a 2021. Nestes dezesseis anos, houve uma série de iniciativas que culminaram no desenvolvimento de diversos instrumentos e recursos que foram mapeados e descritos ao longo deste trabalho. A pesquisa documental e bibliográfica foi complementada pela leitura de pesquisas correlatas (teses e dissertações) que trataram da temática de avaliações externas e em que medida seus resultados foram utilizados por secretarias de educação e órgãos intermediários, para melhoria da qualidade do ensino ofertado.

⁶ Decreto nº 58.839 institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana, com o objetivo de monitorar a evolução dos indicadores do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58839-de-3-de-julho-de-2019>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁷ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. IDEP: Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/IDEP_2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

Para implementação do IDEP, cada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) recebeu uma meta para ser alcançada até 2023, não sendo, portanto, o período de finalização desta meta totalmente concluído até a entrega desta pesquisa. Ao analisar-se o IDEP, desde sua origem, trabalhou-se, a partir desse recorte, a questão da iniciativa das redes municipais na criação de indicadores de qualidade da educação semelhantes aos utilizados pelas avaliações federais.

O pouco tempo de existência do IDEP e a falta de resultados mensurados limitaram esta pesquisa em sua capacidade exploratória, não possibilitando um estudo de caso. No entanto, mantendo a objetividade científica, analisou-se a iniciativa e a proposta inovadora, refletindo criticamente sobre seu potencial.

Se de um lado esse fato se impôs como um limitador ao estudo e conclusões; de outro, foram encontrados subsídios para pensar em questões importantes sob o ponto de vista da criação de indicadores municipais, assim como na utilização de ferramentas digitais para otimização da coleta, análise e tratamento de dados educacionais.

Identificar como as avaliações externas são planejadas e aplicadas nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, e como seus resultados são organizados, foi fundamental para entender a cultura de avaliação existente na rede, levando em consideração a própria organização da SME/SP em relação às mudanças no governo na prefeitura de São Paulo.

Ademais, revisitar esse histórico permitiu validar a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação e as formas como os distintos registros foram gerados a partir de resultados agregados, incluindo a forma como estes foram socializados e apropriados pelos gestores escolares.

Na sequência deste processo, considerando um Núcleo Técnico especificamente criado para coordenação e organização dos processos avaliativos no município, analisou-se, também, a produção de materiais e o planejamento de ações formativas desenvolvidas pelos órgãos competentes da SME/SP, após a aplicação das avaliações, assim como a análise dos relatórios pedagógicos e orientações produzidas por estes órgãos para apoiar a divulgação e análise dos resultados junto às escolas.

Para a descrição do Sistema de Avaliação no Município de São Paulo e

consequentemente os indicadores utilizados para a composição do IDEP, recorreu-se aos dados que constam no sítio digital da prefeitura, incluindo notícias, vídeos e outras mídias divulgadas.

Ao adotar enfoque exploratório, buscou-se a manutenção de alerta aos novos elementos e dimensões que se apresentam no decorrer do trabalho, assim como mostrar a multiplicidade de dimensões presentes na temática das avaliações educacionais externas e em larga escala, uma vez que a realidade é sempre complexa. Desta forma, para uma apreensão mais completa do fenômeno em estudo, foi preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa. Para tanto, este processo se dividiu em duas etapas:

- a) Levantamento do contexto histórico das avaliações em larga escala no Brasil e no município de São Paulo;
- b) Levantamento dos materiais produzidos pela SME/SP a partir da *Prova e Provinha São Paulo*, da *Avaliação Diagnóstica* e da *Prova Semestral*, dentre eles: pautas de reunião, pautas de formação, boletins pedagógicos, documentos orientadores, revistas pedagógicas, portarias e circulares, entre outros.

O exame documental pode ser entendido de maneira ampla, segundo Godoi, Mello e Silva (2006), desde bases de dados, textos publicados em diferentes mídias, tais como jornais, periódicos e internet, como também relatórios e documentos administrativos, por exemplo.

Nesta pesquisa, utilizam-se, em grande escala, dados de diferentes fontes, dentre eles os encontrados nos sítios digitais da Prefeitura de São Paulo, da Secretaria Municipal de Educação e em outras secretarias e órgãos municipais; no sítio digital do Programa Pátio Digital (PPD) e em outros sítios digitais que dispõem sobre as avaliações externas, assim como documentos e pautas formativas fornecidas pelo Núcleo Técnico de Avaliação (NTA).

Além disso, trabalhou-se com informações e bases de dados produzidos pela SME/SP, dentre eles vídeos, apresentações e reportagens relacionados ao objeto de estudo. Recorreu-se, também, a documentos: legislações relacionadas a avaliações externas na rede municipal, incluindo decretos e portarias, os compromissos que a Prefeitura de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo têm com

diferentes organizações e os editais relacionados às atividades do IDEP.

3.1 Estado da arte: estudos e pesquisas correlatas

Para compreender o contexto em que se encontra o tema escolhido como objeto de pesquisa, dedicou-se inicialmente à compreensão do que vem a ser avaliação em larga escala, a este respeito encontram-se de modo recorrente os autores: Werle (2010); Bonamino (2012); Santana e Rother (2014); dentre outros.

Os objetos de análise dos estudos correlatos foram livros, periódicos, dissertações e teses com a temática da avaliação externa em larga escala realizados por diferentes estados e municípios do país, os quais criaram sistemas próprios de avaliação.

Inicialmente buscou-se a interação, por meio da quantificação e identificação de dados bibliográficos, locais e/ou áreas de produção, com o objetivo de mapear determinada produção nos períodos mencionados. Em um segundo momento, a busca foi pela análise de tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas.

Para levantamento bibliográfico do estado da arte foram utilizados os seguintes *sites*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e possui parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa e, também, a biblioteca digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Os filtros selecionados foram: mestrado (dissertação)/doutorado (tese); 2016 a 2021; ciências humanas; educação; avaliação: educação; concentração; nome do programa. Foram digitados os termos “Avaliação na educação básica”, “Avaliação externa”, “Sistemas de avaliação da educação” e “Indicadores de qualidade na educação”.

O quadro a seguir apresenta a seleção final dessas palavras-chave que resultaram em 156 publicações, entre 2016 a 2021, sendo que para cada termo pesquisado, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 2 – Resultados das dissertações por termo pesquisado

TERMOS PESQUISADOS	QUANTIDADE
“Avaliação na educação básica”	41
“Avaliação externa”	63
“Sistemas de avaliação da educação”	36
“Indicadores de qualidade na educação”	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após essa seleção, foram lidos todos os resumos de cada trabalho, a fim de verificar a aproximação com o tema de pesquisa. Em seguida 12 publicações foram selecionadas para leitura na íntegra, uma vez que mais se aproximavam da temática central deste trabalho, com estudos que tratam dos usos de resultados de avaliações externas. A seguir, apresenta-se um breve resumo das pesquisas selecionadas.

Quadro 3 – Títulos dos trabalhos selecionados autores e ano de publicação

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
Análise e apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o caso dos anos iniciais do ensino fundamental na escola Estadual Prefeito Aristides Batista – UFJF	Madeleine Aparecida Lafetá Aguiar Rabelo	2021
Um estudo sobre o plano amostral do Saeb - Universidade Federal de Juiz de Fora	Laene Ascenso Lustosa	2020
Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular	Amanda Sena Valdivia Ferreira	2019
A avaliação Diagnóstica e prova Semestral; a interlocução entre SME e DRE para proposição de ações formativas – PUC-SP	Minéia Pascoaleto Fratelli	2018
Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. Universidade de São Paulo	Elismara Zaias Kailer	2018
Uma análise sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil na tomada de decisão na escola pública de Ensino Fundamental do Estado do Piauí. Universidade Federal de Santa Catarina	Maria Trindade Ferreira dos Santos	2017
A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina – UFJF	Estegite Carvalho Leite	2016
As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de avaliação da Educação Básica. UFRS	Iana Gomes Lima	2016
Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela vista” UFJF	Aliziane da Mata Leão	2016
Perboni, Fábio. Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista	Fabio Perboni	2016
Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Cristiane Backes Welter	2016
Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na	Paula Helena de Andrade	2016

proposição de ações de melhoria	Querido	
---------------------------------	---------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.1.1 Pesquisas que relacionam a avaliação externa ao trabalho das secretarias municipais de educação

Das doze pesquisas selecionadas, duas trazem a temática que mais se aproxima do tema desta dissertação. A primeira delas – “Avaliação Diagnóstica e Prova Semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas – faz análises de ações mais centrais das Secretarias Municipais de Educação sobre os usos das avaliações externas, tanto no que se refere à produção e divulgação de dados das avaliações como no uso de seus resultados por parte dos gestores públicos. A autora trata da apropriação desse instrumento avaliativo e dos resultados dessas avaliações sob a perspectiva de avaliação formativa e dos processos de regulação do ensino e da aprendizagem.

O trabalho analisado utiliza, como metodologia, a pesquisa qualitativa por meio de estudo exploratório e/ou pesquisa bibliográfica e emprega questionários semiestruturados, entrevistas e análise documental.

A pesquisadora investiga a maneira como a *Avaliação Diagnóstica* e a *Prova Semestral*, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, são apropriadas pelo órgão intermediário, a Diretoria Regional de Educação, tendo em vista dois focos: o sistema educacional, em uma visão macro, e a escola, em uma visão micro. Nessa perspectiva, a indagação parte de como são realizadas a apropriação e as reflexões sobre essas avaliações, e de como é o trabalho realizado pelas escolas a partir da disponibilização de materiais acerca de avaliação externa, organização de boletins pedagógicos, formação das equipes gestoras, formação de professores e acompanhamento do trabalho realizado pela escola, que indicam o que os alunos aprenderam e o que precisam aprender.

A autora considera que o trabalho da equipe de formação é fundamental para que se crie uma cultura avaliativa nas redes de ensino, de forma a utilizar os dados a serviço da aprendizagem, bem como a possibilidade de reestruturar a atuação dos órgãos centrais que são responsáveis pela proposição de políticas públicas.

Apresenta, ainda, a coerência entre o que é produzido pela SME e a ação que

a DRE planeja para as escolas, além de indicar o necessário investimento na tomada de decisão para além da interpretação dos dados. Os principais autores usados pela autora foram: Alavarse e Machado (2015), Bauer; Gatti e Tavares (2013), Bonamino e Souza (2012), Brooke (2013); Nevo (1998), entre outros.

A segunda dissertação faz referências aos sistemas municipais de avaliação, é o trabalho de Moura (2016) – “A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina” – que busca identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina, assim como descrever o perfil dos gestores escolares. A pesquisa analisa a atitude dos diretores em relação aos sistemas de avaliação de desempenho escolar, levanta opiniões, comportamentos e experiências dos diretores em relação à gestão das escolas nos campos administrativo e pedagógico, relaciona o perfil e a atitude do diretor face aos resultados das avaliações com suas opiniões, comportamentos e experiências de gestão e, por fim, identifica os fatores relacionados à proatividade dos gestores escolares na utilização dos resultados das avaliações, no planejamento e na gestão das escolas. O método escolhido pela pesquisadora foi o de Estudo de Caso, utilizando como instrumentos o estudo qualitativo (grupo focal) e quantitativo (questionário). Foram realizadas entrevistas a partir de dois grupos focais, além de questionários enviados a todos os diretores das escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Teresina.

Os principais teóricos utilizados pela autora foram: Sousa e Oliveira (2010), Lück (2009), Machado e Freitas (2010), Vieira (2007), Becker (2010), Gatti (2007), Günther (2006), Minayo e Sanches (1993).

Os resultados colhidos na pesquisa foram a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) para Secretaria Municipal de Educação, a Implantação de um *site* de divulgação dos resultados das avaliações com objetivo de dar celeridade ao processo, acompanhamento sistematizado das escolas pela secretaria; formação continuada para os professores; realização de reuniões bimestrais com os gestores escolares.

3.1.2 Pesquisa que relaciona a avaliação externa e sistemas de gerenciamento de dados próprios

Na seleção dos estudos correlatos, a pesquisa “Análise e apropriação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola Estadual Prefeito Aristides Batista” traz referência ao trabalho feito pela Secretaria Estadual de Educação em Minas Gerais.

O caso de gestão estudado por Rabelo (2006) buscou analisar e identificar a apropriação de resultados do Simave (Proalfa e Proeb) em uma Escola Estadual de Minas Gerais. A pesquisadora descreve a escola e os seus resultados nas avaliações externas do SIMAVE, uma plataforma que foi construída com o intuito de adaptar-se ao contexto específico de Minas Gerais, de acordo com as ações e políticas educacionais propostas para a rede. As ferramentas e recursos que compõem a plataforma constituem um mapa que orienta o percurso necessário para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Em seu percurso, a pesquisadora analisa como professores e gestores têm compreendido os dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (SIMAVE), nas unidades escolares, e propõe um plano de ação educacional para estimular, organizar e otimizar a apropriação dos resultados gerados.

É uma leitura importante, considerando que o estudo deste trabalho final passa pela reflexão sobre a forma de utilização e organização das escolas para a aplicação das avaliações, o monitoramento do uso da plataforma na qual gestores podem consultar os resultados dos testes, possuindo, portanto, grande correlação com objeto desta dissertação.

Para esse estudo, a autora utilizou metodologia qualitativa, de caráter exploratório com uso de pesquisa bibliográfica e observação do trabalho de formação, realizado na Diretoria Regional.

3.1.3 Pesquisas que discutem sobre usos das avaliações externas pelas escolas a partir de diferentes sujeitos

Das dez pesquisas selecionadas, cinco delas tratam do uso dos dados das avaliações externas pela escola. Três falam do papel da equipe gestora (ora da equipe gestora como um todo, ora do coordenador pedagógico) no encaminhamento de ações a partir dos dados das avaliações. São elas: Pimenta (2012), Freitas (2014) e Garcia (2015). As outras duas trazem essa análise, também com os professores, sobre as ações efetivadas a partir dos dados das avaliações externas: Silva (2015) e Querido (2016).

Para a realização desses estudos, os autores utilizaram a pesquisa qualitativa, (com diferenças entre caráter exploratório ou de estudo de caso), especialmente, com uso de análise documental, questionários, entrevistas e revisão bibliográfica.

A leitura dessas pesquisas elucidou a forma como as equipes gestoras e os professores recebem as avaliações externas, seus dados e as orientações pedagógicas, e que uso eles fazem disso.

Os pesquisadores apontam, entre outras coisas, a necessidade da continuidade de ações formativas direcionadas ao coordenador pedagógico para que qualifique seu trabalho em relação à ação formativa na escola e ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Embora exista nas escolas um trabalho a partir das avaliações externas, muitos estudos têm apontado a dificuldade das equipes gestoras em se apropriarem dos resultados das avaliações externas para a formação dos professores.

Tais conclusões são corroboradas por Freitas (2014), que analisa a apropriação da avaliação externa – Prova Brasil – por equipes gestoras de escolas de ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo. Evidencia que, embora exista um trabalho com os resultados da avaliação externa, se comparado historicamente, há uma dificuldade no entendimento dos indicadores por parte das equipes gestoras e na tradução dos resultados. Aliado a isso está a demora na disponibilização desses dados.

Fato este, sem dúvida, determinante das dificuldades de toda a natureza: seja da mobilização dos professores e alunos, seja da eficácia das análises das aplicações, pois classe, professores e alunos já se distanciaram de tais conteúdos e

conhecimentos pelo andar do semestre ou do ano letivo. Esse cenário indica a necessidade de formação para a equipe gestora sobre e para o uso dos resultados das avaliações com vistas à qualificação do trabalho realizado na escola.

3.1.4 Uso dos resultados das avaliações externas em relação à gestão escolar

As produções analisadas, de forma geral, revelam a interferência direta das políticas de avaliação em larga escala no trabalho da gestão escolar (diretor e orientador pedagógico), como também a importância de a gestão desencadear o envolvimento da comunidade escolar na análise dos resultados das avaliações externa e em larga escala. Cabe aqui destacar o conceito de gestão aqui abordado dialoga com Hessel (2003):

Entre os autores da temática administrativa nota-se uma preferência pelo uso do termo **gestão**, assumindo este as mais diversas conotações. Portanto, a questão terminológica parece se apresentar mais como um assunto semântico do que conceitual, uma vez que a literatura atual, de uma forma generalizada, adota a expressão **gestão** para trabalhar as questões administrativas, não apenas restritas ao nível operacional, mas, no sentido mais amplo, englobando uma dimensão pedagógica e política (p. 22, grifos do autor).

Corroborando com esta visão destacam-se os seguintes trabalhos:

Santos (2017) investiga como são utilizados os resultados especificamente da Prova Brasil na tomada de decisão em 5 (cinco) escolas públicas de ensino fundamental de (6º ao 9º) ano do estado do Piauí. Em sua pesquisa, o autor ressaltou que se os dados das avaliações forem utilizados somente para ranqueamento e mensuração do desenvolvimento escolar pela gestão, as avaliações externas e em larga escala não provocam mudanças concretas para desenvolvimento cognitivo e social da comunidade escolar como um todo, por isso a importância de a gestão escolar compreender que os resultados vão além de números para controle de resultados.

Em sua tese, Kailer (2018) analisa em quais momentos e ações os resultados das avaliações em larga escala direcionam o trabalho da gestão escolar para com a comunidade escolar. A pesquisa revela que uma gestão em prol da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem pode estimular seu corpo docente na

melhoria das atividades de formação contínua, no trabalho coletivo e individual com o planejamento e a escolha de metodologias, com as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos e, também, pelos professores, em um trabalho de gestão de formação contínua para além dos resultados.

Em síntese, as pesquisas relacionadas nesta categoria possibilitam a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e do diretor com a responsabilidade de uma gestão democrática ou não, e que as suas ações e concepções interferem diretamente no trabalho com os resultados das avaliações externa e em larga escala. Ainda há muitas dificuldades, quanto ao tempo hábil, às situações burocráticas e de emergência com a comunidade escolar, mas é possível à gestão escolar articular um processo de compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas e em larga escala no contexto escolar.

3.1.5 Uso dos resultados das avaliações externas em relação à política de avaliação educacional

As produções acadêmicas encontradas desta categoria apresentam pesquisas relacionadas à análise das relações e interferências dos resultados das avaliações externas e em larga escala sobre as tomadas de decisões e avaliações das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal. Em geral, elas apontam que os resultados das avaliações externas e em larga escala ainda se encontram minimizados no contexto das políticas, por conta dos padrões e regulações estabelecidos pelo Estado. Destacam-se os trabalhos a seguir.

A pesquisa de Perboni (2016) teve por objetivo analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros, em que foram mapeados as principais características, seus elementos estruturantes e propostas de usos de seus resultados para definição de políticas públicas, analisando as principais tendências e as especificidades, tendo como referencial metodológico uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva analítica. Teve como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, o gerencialismo como elemento da avaliação em larga escala que permeia o contexto da prática, contudo o pesquisador destaca que há resistência dos docentes para com as políticas educacionais impostas, juntamente com as avaliações padronizadas.

Como recorte temporal, procura situar a investigação no período que compreende os três últimos governos estaduais eleitos, situados entre 2003 a 2014. Esse recorte justifica-se por buscar captar as tendências em relação às avaliações estaduais, a partir das transformações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Welter (2016) analisa em sua tese a importância de cruzar as informações sociais e de contexto que as avaliações externas e em larga escala também coletam das instituições com as informações do Censo Escolar e de outros mecanismos de coleta de dados do Estado, para auxiliar nas políticas educacionais propostas como elementos de aperfeiçoamento para a melhoria da qualidade, tanto do ensino quando das políticas em prol de um desenvolvimento democrático nas escolas.

Nos trabalhos desta categoria percebe-se primeiramente a influência das políticas de avaliação em larga escala e seus impactos no interior das instituições escolares: positivos, quando os dados e resultados são compreendidos e utilizados para tomadas de decisões, e negativos, quando a influência do Estado reforça a bonificação, os índices, a comparação e classificação.

Garcia (2015) também realiza um estudo para verificar de que forma as equipes gestoras se apropriam dos dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas, que foi criado para monitorar o processo educacional e fornecer subsídios para a gestão institucional na tomada de decisão.

As equipes das escolas passam por formação sobre a avaliação externa para que possam organizar seus planos de ação:

O curso, em formato de teleconferência, aborda questões sobre avaliação e seus instrumentos; mecanismos de interpretação dos resultados; e oportunizar debates entre professores sugerindo metodologias mais eficientes para o ensino. Com os resultados da avaliação, o gestor e os professores podem conferir o desempenho individual dos alunos, o percentual por turma, por escola, por regional e os dados do estado. Esta análise permite detectar os descritores do conteúdo em que os alunos mais precisam melhorar. O objetivo é gerar uma reflexão para que a educação ofertada possa ser desenvolvida nos pontos mais críticos, visando à equidade e à qualidade do processo ensino-aprendizagem. (GARCIA, 2015, p. 29-30)

Embora exista um trabalho estruturado proposto, o autor relata que ainda faltam alguns aspectos fundamentais para que a avaliação reverbere na qualidade do ensino

ofertado. Ainda sobre o papel da equipe gestora em relação à avaliação externa, com um olhar também para os professores, Silva (2015) pesquisou como se apropriam dos resultados e os utilizam no planejamento das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula de uma escola estadual do Acre. Demonstra que ambos executam seus papéis de forma bastante satisfatória, tanto no que diz respeito à formação para o trabalho com a avaliação, como ao planejamento de ações a serem realizadas na sala de aula, de modo que garantam o avanço dos alunos.

No entanto, como nas outras pesquisas analisadas, o autor aponta que existe uma fragilidade no trabalho desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) que não atende às demandas e às necessidades da escola em dois aspectos: leitura dos dados e proposição de planos de ação (que poderiam ser mais qualificados a partir da orientação e olhar externo, da SEE). Silva destaca os seguintes problemas:

No tocante às dificuldades técnicas, vimos que as principais são a ausência de suporte técnico especializado, que deveria ser garantido pela SEE/AC, a linguagem excessivamente técnica presente nos materiais impressos para a divulgação dos resultados e a publicação, comumente tardia, dos resultados. Quanto às resistências, a escola vive, atualmente, um estágio de avançada superação desses entraves, uma vez que já consolidou, junto às equipes pedagógica e docente, a compreensão de que a apropriação e utilização dos resultados na sua gestão pedagógica se fazem oportunas e produtivas para o sucesso da escola. Sobre os riscos, o principal deles, o estreitamento curricular, é reconhecido e tratado pela escola, quando esta decide trabalhar todos os campos das matrizes curriculares, não priorizando apenas aqueles cujos temas são explorados pelas avaliações externas. (SILVA, 2015, p.126)

Essa fragilidade na efetivação de uma política de avaliação também é indicada no trabalho de Querido (2016). A autora investigou um grupo de escolas da rede Sesi (SP) para verificar como organiza, realiza e articula os processos de avaliação, principalmente as avaliações externas e como utiliza os dados para propor ações de melhoria da educação oferecida nas escolas.

3.1.6 Sistemas próprios de avaliação das secretarias de educação

Vários estudos como os de Sousa e Oliveira (2010); Owando (2011); Sousa, Pimenta e Machado (2012); Bauer (2012); Jimenez et al. (2013); Brooke e Cunha (2014); Bauer et al. (2015) promovem discussões e reflexões sobre os sistemas

estaduais e/ou municipais de avaliação do setor educacional e sua utilização a partir dos resultados gerados.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) esclarecem que propostas próprias de avaliação externa (municipal) demonstram o valor crescente das avaliações para a gestão e planejamento de políticas públicas. Além disso, tendem a aumentar a participação dos profissionais que atuam na rede, bem como o desempenho dos alunos, pois permitem uma forma mais rápida de compreensão dos resultados (em relação às iniciativas federais), conferindo, assim, maior poder à tomada de decisões.

O estudo indica que o crescimento dessas iniciativas se relaciona ao desejo de melhoria da qualidade do ensino e a necessidade de acompanhamento das aprendizagens. Além disso, apresenta aspectos relacionados aos usos dos resultados das avaliações no âmbito de programas educacionais, mobilização da escola, monitoramento da rede, entre outros.

Sousa e Oliveira (2010) objetivaram verificar como os resultados da avaliação afetam o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais que realmente intervêm na gestão da rede e nas próprias escolas, partindo da hipótese de que a avaliação pode levar a um ensino de melhor qualidade. Os autores realizaram um estudo em cinco estados brasileiros: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Há um entendimento de que é preciso analisar os sistemas de avaliação para além de suas recomendações e ferramentas para validar seu potencial como política educacional que realmente interfere nas escolas. Indica questões importantes a serem consideradas:

Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica da formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798)

Tais preocupações ganham destaque na discussão sobre avaliação e qualidade do ensino, uma vez que envolvem, para além da medida, a tomada de decisão, tanto no âmbito de proposição de políticas educacionais, quanto na escola, a partir da reflexão sobre a prática realizada, porque:

Ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção

ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 801)

Essa afirmação levou os autores a buscar informações sobre os sistemas de avaliação para "entender como os resultados da avaliação são utilizados e compreender a importância da avaliação para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais na perspectiva de gestores e técnicos" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 803).

9. REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: DIMENSÕES, HISTÓRICO E PROPÓSITO

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os municípios são responsáveis prioritariamente pelo Ensino Fundamental e, também, pela Educação Infantil (BRASIL, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação possui mais de 1 milhão de estudantes das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a cidade de São Paulo possui cerca de 4 mil escolas gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Conta com um total de quase 80 mil na rede direta. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2018, São Paulo é a cidade brasileira que possui o maior número de docentes atuando na Educação Básica, são quase 133 mil profissionais em escolas públicas e privadas, destes, mais de 60 mil são professores efetivos.

Sendo a maior cidade da América Latina, São Paulo, de acordo com os dados do IBGE (2020), possui cerca de 12,33 milhões de habitantes. As escolas municipais de São Paulo atendem um em cada 12 habitantes da metrópole. Além de brasileiros, estudantes estrangeiros ou de famílias provenientes de países como Paraguai, Japão, Bolívia, Haiti, Venezuela, Espanha, Iraque, Angola, Líbano, Coreia, Síria, também estão matriculados na rede municipal.

A rede em questão possui um currículo próprio que busca alinhar as orientações curriculares do município à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica, alinhada com a formação constante dos professores e a criação do Índice Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP). Possui, também, o seu próprio Centro de Formação de Professores (CEFOP), que tem por objetivo fazer com que a educação de qualidade chegue aos quatro cantos desta imensa metrópole.

Tabela 1 – Números de unidades escolares e matrículas

MODALIDADES	MATRÍCULAS
Creche	371.923
Pré-escola	230.932
Ensino Fundamental I	224.116
Ensino Fundamental II	197.461
Educação de Jovens e Adultos I	6.141
Educação de Jovens e Adultos II	29.439
Ensino Médio	2780
Educação Profissionalizante	1.112
TOTAL	1.063.904

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2021).⁸

O Ensino Fundamental I conta, atualmente, com 224.116 alunos, público-alvo desta pesquisa, e que estão distribuídos em 555 unidades de ensino da Rede Pública de São Paulo. No ano de 2019, este segmento da educação municipal manteve sua nota no IDEB em 6.0. Embora o índice seja o mesmo aferido no ciclo de avaliação anterior (2017 – 6.0), o segmento manteve-se dentro da média projetada para o período, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Série histórica do IDEB observado nas turmas de 5ª ano e metas projetadas

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
SÃO PAULO	4.1	4.3	4.7	4.8		5.8	6.0	6.0	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

Fonte: BRASIL-INEP (2020).⁹

Conforme apresentado no quadro 1, em se tratando dos resultados obtidos pelos alunos dos Anos Iniciais que fizeram a Prova do Saeb em 2019, São Paulo está dentro da média projetada, porém ainda está abaixo de outras esferas administrativas como, por exemplo, as estaduais e outros municípios do estado. No entanto, é observável que o segmento dos Anos Iniciais na cidade de São Paulo está 0.3 ponto acima da média quando comparado com rede/dependência administrativa nacional.

⁸ Tabela elaborada pela autora com base no *Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo*, set. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/card/demanda/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

⁹ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Tabela 2 – IDEB observado em 2013 em todas as redes – comparação entre cidade de São Paulo, estado de São Paulo e média nacional

Rede/ dependência administrativa	Anos Iniciais São Paulo (média municipal)	Anos Iniciais São Paulo (média estadual)	Anos Iniciais Brasil (média nacional)
Estadual	6.5	6.6	6.1
Municipal	6.0	6.5	5.7
Pública (Federal, Estadual, Municipal)	6.3	6.5	5.7
Privada	*	7.6	7.1
Total	*		5.9

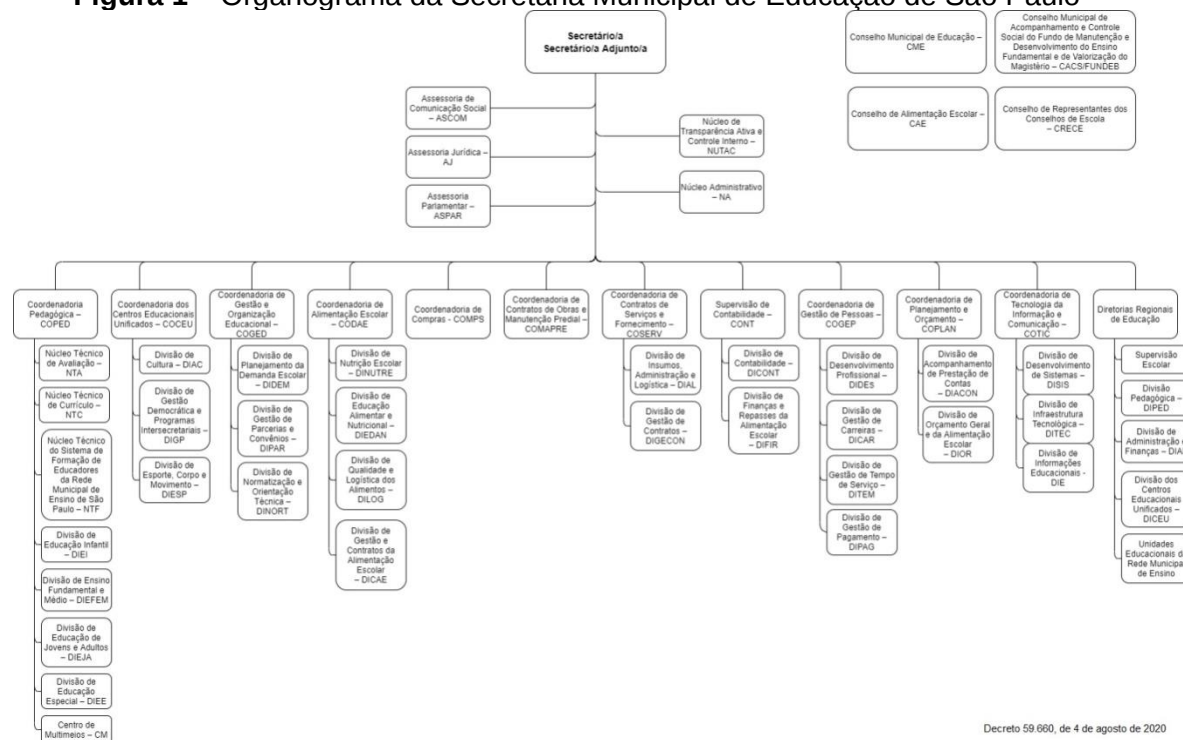
Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil-INEP (2019).¹⁰

Como se observa, há muito a ser feito para que a educação municipal melhore. A partir de 2019, a SME/SP buscou aprimorar ainda mais suas estratégias de monitoramento da aprendizagem. A equipe da Secretaria, juntamente com as equipes de gestão das escolas, intensificou as ações voltadas ao acompanhamento da aprendizagem conforme delinearemos ao longo desta dissertação.

4.1 A organização da SME/SP

A Secretaria de Educação no Município de São Paulo surge nos termos do Decreto-Lei nº 430, de 08/07/1947, integrando a então Secretaria de Cultura e Higiene. Apenas em 1975, a partir do Decreto nº 8.204, de 13/01/1975, ocorre a alteração da denominação, passando de Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, atendia apenas as crianças da faixa etária de Educação Infantil, ampliando, posteriormente, para o Ensino Fundamental. Atualmente, a organização foi estabelecida pelo Decreto nº 59.660/2020.

¹⁰ Tabela elaborada pela autora com base em BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Resultado IDEB*. Brasília: MEC/INEP: 2019. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Fonte: SME/SP (2020).¹¹

A Coordenadoria Pedagógica (COPED) foi o órgão da SME/SP com o qual se teve maior interlocução, explorando-se os documentos citados neste trabalho. A COPED tem como atribuição a elaboração, atualização e normatização do Currículo da Educação Básica, além de propor diretrizes pedagógicas e definir materiais e recursos educacionais para os núcleos que trabalham conjuntamente e que estão descritos a seguir:

- A Divisão de Educação Infantil (DIEI) é responsável pela educação que vai do nascimento aos 6 anos de idade.
- A Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) é responsável pelo atendimento dos estudantes com idade mínima de 6 (seis) anos.
- O Ensino Fundamental e o Ensino Médio compreendem um extenso período da vida escolar: 12 anos, sendo 9 anos no Ensino Fundamental e 3 anos no Ensino Médio. A primeira etapa é organizada em Ciclos de Aprendizagem. Ciclo de Alfabetização – abrangendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; Ciclo

¹¹ Figura retirada do Decreto 59.660, de 4 de agosto de 2020, disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Interdisciplinar – abrangendo do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental;
Ciclo Autoral – abrangendo do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

- d) A Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) é responsável pela Educação Básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano). Há cinco formas de atendimento: EJA – Regular; EJA Modular; MOVA – SP – Movimento de Alfabetização; CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento.
- e) A Divisão de Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino e, portanto, deve ser assegurada como complementar ou suplementar a todas as etapas da Educação Básica e às demais modalidades de ensino ofertadas, como Educação de Jovens e Adultos, indígena e profissional.
- f) O Núcleo de Educação Integral considera que o conceito de Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular. É uma educação que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Com ou sem extensão de jornada, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo reconhece que Educação Integral se faz na articulação diária entre conceito e prática, a partir de quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade.
- g) O Núcleo Técnico de Currículo (NTC) atua em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. São esferas norteadoras do Currículo Paulistano: a Educação Inclusiva, a Equidade e a Educação Integral. Fazem parte do Núcleo Técnico de Currículo: Academia Estudantil de Letras – AEL; Centro de Estudos de Línguas Paulistano – CELP; Educação Integral; Educomunicação; Núcleo de Articulação Interna – NAI; Núcleo de Educação Ambiental – NEA; Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER; Núcleo de Gênero e Diversidade – NGD; Sala e Espaço de Leitura – SAEL; Tecnologias

para Aprendizagem – TPA;

- h) O Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) planeja, coordena e implementa ações centradas na avaliação educacional e avaliação para a aprendizagem, elaborando critérios, metodologias, indicadores e instrumentos relacionados aos processos de avaliação internos e externos. A partir do acompanhamento sistemático e difusão dos resultados dos processos de avaliação, subsidia as políticas de gestão pedagógica, currículo e formação, por meio da articulação entre os resultados e o planejamento escolar. Promove ações de formação continuada para aprimoramento das práticas dos Profissionais de Educação em avaliação. Esse núcleo planejou, como parte do Sistema de Avaliação, diferentes avaliações externas a serem realizadas pelas escolas de Ensino Fundamental: Avaliação Diagnóstica, Prova Semestral e a Prova São Paulo, a serem apresentadas em outro capítulo.
- i) O Núcleo Técnico de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – NTF organiza e articula as ações de formação oferecidas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino nas redes direta e parceira. Ele se responsabiliza em organizar as formações planejadas em formato de cursos livres e eventos.
- j) O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem atende às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME), criando e potencializando condições de enfrentamento das problemáticas vividas nas Unidades Educacionais no que se refere às questões que embaraçam o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as).
- k) O Centro de Multimeios (CM) é composto por cinco núcleos: Biblioteca Pedagógica Prof.^a Alaíde Bueno Rodrigues; Criação e Arte; Foto e Vídeo; Memória Documental; Centro de Documentação (CEDOC); Memorial da Educação Municipal (MEM).

10. AVANÇOS E DESAFIOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, busca-se descrever o histórico do sistema de avaliação externa da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), destacando o relevo adquirido nas políticas educacionais, inclusive na definição de uma noção de qualidade da educação a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista.

Para a composição do cenário sob o qual o estudo foi realizado, propiciou-se uma caracterização da política educacional local, incluindo informações do Pátio Digital que, por meio de uma política de transparência e abertura de dados permanente da SME, disponibiliza informações acessíveis à população e também bases de dados para a construção de aplicativos e pesquisas. Inclui informações provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pesquisas no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), para traçar uma espécie de linha do tempo das iniciativas a respeito das avaliações, do fim da década de 1980 até os dias atuais. Em seguida, também se elaborou uma descrição da RME-SP, que conta com um levantamento de indicadores educacionais da Rede, tanto em nível municipal, como também estadual e federal, fazendo uso de fontes, como: banco de dados do Painel Educacional do Inep e o Censo Escolar. A combinação dessas fontes e dados fornece um panorama de como se encontra a educação na RME-SP, permitindo uma contextualização sobre o cenário da pesquisa.

Como se destacou anteriormente, o Brasil integrou em suas políticas as avaliações externas e em larga escala, especialmente desde o início da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaborado e coordenado pelo Governo Federal por meio do Instituto Nacional de Pesquisas e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). Atualmente, além do Saeb, existem diversos programas/sistemas de avaliação externa desenvolvidos pelos governos estaduais e municipais, conforme destaque em Bauer, Pimenta, Horta Neto e Souza (2015):

Ao lado desse movimento de apropriação de resultados de avaliações que se realizam sob responsabilidade dos estados, há

registros que indicam a disposição dos municípios em adotar sistemas avaliativos próprios, sejam esses concebidos pelas secretarias de educação, ou por empresas contratadas pela administração municipal. (BAUER, PIMENTA, HORTA NETO E SOUZA, 2015, p. 4)

Pestana (2016) observou que a inspiração do Saeb para sistemas de ensino e escolas ainda é insuficiente para subsidiar o que acontece na sala de aula. Nesta e em outras áreas, é necessário que estados, municípios e escolas promovam pesquisas, de modo constante, como instrumento para auxiliar no desenvolvimento de sistemas de avaliação que possam informar questões mais específicas e singulares nas diferentes redes. De acordo com o autor, essas avaliações podem complementar os sistemas nacionais de avaliação em termos de objetos, conceitos e métodos.

Corroborando com essas afirmações, Sousa (2013) salienta que a incorporação dos resultados das avaliações externas por gestores, nas decisões relativas à educação municipal, intensificou-se com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007. Bauer (2015), em uma pesquisa realizada com a participação de 4.309 municípios, identificou que 37% destes têm avaliações externas próprias e 21% desejam ter um sistema próprio de avaliação. Essa pesquisa demonstrou que há uma forte tendência dos municípios em incorporar a lógica das avaliações externas em larga escala como um dos mecanismos indutores da política pública educacional em seus sistemas de ensino. A seguir delineou-se uma dessas iniciativas com base no levantamento histórico da implementação do Sistema de avaliação pelo município de São Paulo.

5.1 Especificidades do sistema de avaliação da Rede Municipal de São Paulo

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que as normas estabelecidas pela SME/SP, relativas à avaliação educacional, traduzem contribuições disponíveis na literatura da área, o que revela um movimento contínuo de atualização das orientações vigentes.

Uma das primeiras iniciativas registradas de implantação da avaliação institucional foi formalizada, em 2013, nas unidades de Educação Infantil do município, período em que se desencadeou um processo de autoavaliação institucional

participativa, culminando, em 2016, na elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana¹² (SÃO PAULO, 2016a).

Já no Ensino Fundamental e Médio, como consta em documento da SME/SP, (SÃO PAULO, 2016b), há a recomendação para que ocorra a avaliação institucional, com participação da comunidade educativa e sujeitos do seu território. É recomendada, também, a consulta ao documento Indicadores de Qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2004), dentre outras fontes.

No ano de 2014, a SME/SP instituiu, por meio da Portaria nº 1.224¹³, de 10 de fevereiro de 2014, o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, visando “ao acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores(as), gestores(as) das Unidades Educacionais (UEs), Diretorias Regionais de Educação (DREs) e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP)”.

Em 2015 teve-se a promulgação da Lei Municipal nº 16.271, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025)¹⁴, em consonância com as características e problemáticas da educação e realidade paulistana. Dentre as estratégias elencadas para alcance da Meta 3, que prevê fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, destacam-se as ações 3.1 e 3.2, que preveem respectivamente:

- 3.1 Construir padrões e indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular.
- 3.2. Combinar processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das unidades educacionais, de modo a assegurar que o conjunto da comunidade escolar (profissionais, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades e sucessos existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino, considerando:
 - a) as especificidades de cada modalidade de ensino;
 - b) o perfil dos educandos e do corpo de profissionais da educação;
 - c) as condições de infraestrutura das unidades escolares;
 - d) os recursos pedagógicos disponíveis;
 - e) as características da gestão;

¹² Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Indicadores-dequalidade-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-Paulistana-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

¹³ Institui o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1224-de-10-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em: 04 jul. 2022.

¹⁴ Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo e define suas diretrizes. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 20 maio 2022.

f) a autoavaliação realizadas pelas unidades educacionais.

Dessa forma, de acordo com a estratégia para alcance da Meta 3, a RME/SP desenvolveu, neste período, critérios e parâmetros para realizar o processo de autoavaliação institucional, a fim de orientar o processo de análise dos resultados das avaliações externas, e em larga escala, dentre outros indicadores, para ampliação da reflexão coletiva da comunidade escolar, visando ajudá-lo a fazer progressos na busca de melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Nos anos 2015 e 2016, como consta no segundo relatório técnico que descreve e analisa o processo desenvolvido na RME/SP para a elaboração dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana, todas as unidades educacionais aplicaram o instrumento de coleta de dados e elaboraram planos de ação para os principais problemas apresentados.

A partir dos documentos analisados, constatou-se que a primeira avaliação diagnóstica foi aplicada em março de 2017. A partir dos resultados obtidos foram organizadas reuniões com equipes das DREs para dialogar e refletir sobre o desempenho de suas escolas. Para esses encontros, foram disponibilizados às equipes uma apresentação em *PowerPoint* com as reflexões sobre seus dados de aprendizagem, além de pautas a serem trabalhadas com as escolas. Foram produzidos, também, documentos orientadores, dentre eles o boletim pedagógico intitulado “Reflexões possíveis, compreensão dos dados e ações necessárias¹⁵”, o qual foi produzido pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), para subsidiar as reflexões realizadas na escola pelas equipes gestora e docente.

Houve duas publicações em 2017, uma após a *Avaliação Diagnóstica* e outra após a *Prova Semestral*. Esses documentos tinham por objetivo:

Refletir, compreender e agir/intervir se somam para que a escola, em face de suas especificidades, tome a Avaliação Diagnóstica São Paulo como um dado que diz determinadas informações a respeito da rede, da região e da unidade escolar, mas nunca dirá tudo. É na junção dessas ações que Secretaria, Diretorias Regionais, gestores, docentes, estudantes e pais/ mães/responsáveis conseguem entendê-la em sua totalidade. (SÃO PAULO, 2017, p. 6)

Note-se a preocupação com a observação de elementos para a interpretação,

¹⁵ Boletim apresentado no Portal da SME/SP, disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/39705.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

de modo a considerar não somente os dados, mas a complexidade total e as especificidades de cada realidade escolar.

O referido boletim discutiu, também, as funções das diferentes modalidades de avaliação, particularmente as avaliações diagnósticas. O documento trouxe aspectos que envolviam o planejamento e a prática docente, as quais necessitam de reflexão, compreensão e ação. Colocava em pauta a leitura no componente curricular de Língua Portuguesa, com base no comportamento do leitor, procedimentos, estilo e propósito de leitura e capacidades leitoras.

Para esclarecer essa discussão, trouxe habilidades selecionadas para *Avaliação Diagnóstica*. O mesmo ocorreu em Matemática, que trazia como foco a resolução de problemas. O documento apresentou um texto com recomendações e ações necessárias que as escolas e seus profissionais deveriam realizar.

No que tange à organização da *Prova Semestral*, esta teve sua primeira aplicação realizada no mês de junho de 2017. Como resultado, foram trazidas informações que subsidiaram o planejamento da Coordenadoria Pedagógica (COPED) para realização de reuniões com as equipes da DRE, nas quais foram promovidas reflexões para o trabalho de acompanhamento às escolas que apresentaram menores índices de acerto na avaliação dados, de desempenho consolidados pela equipe técnica e encaminhamentos de ações para a recuperação das aprendizagens.

O segundo boletim pedagógico, também produzido em 2017, após a aplicação da *Prova Semestral* intitulado “Da aventura de aprender: sempre um (re)começo”¹⁶, ambos disponibilizados no portal da SME/SP, trouxe indicações para reflexão a partir dos resultados colhidos na *Avaliação Semestral*.

Este documento aborda o progresso da aprendizagem e as questões necessárias que as escolas devem relacionar ao processo de recuperação contínua da aprendizagem. Além disso, trata das habilidades requeridas na prova, do trabalho com as capacidades de leitura nas diferentes áreas do conhecimento e da importância do registro pedagógico.

¹⁶ Boletim que orienta os processos reflexivos para tomada de decisões em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Seu objetivo é romper com paradigmas de ações verticalizadas, fornecer subsídios para uma discussão consistente dos dados que cada unidade poderá acessar por meio do SERAp (Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/40039.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Os resultados da *Prova Semestral*, aplicada no final de novembro de 2017, foram disponibilizados, no Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), que será descrito na próxima sessão deste capítulo, e as unidades escolares da rede foram orientadas a utilizar os resultados como parâmetro para a avaliação final dos alunos e/ou para o planejamento das ações de 2018.

A partir das avaliações, o Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp) apresenta o índice de acerto de cada aluno nas diferentes avaliações aplicadas pela rede, assim como os itens que apresentaram maior e menor grau de dificuldade. Esse nível de detalhamento, de acordo com dados colhidos na entrevista, possibilita que gestores e professores verifiquem a coerência entre o desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, além de permitir que ações e projetos sejam planejados pela escola, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Além dessas reuniões, a SME/SP realizou outras ações, dentre elas: visitas regularmente à DRE para facilitar reuniões com o objetivo de validar as ações do programa DIPED e a organização das escolas de baixo desempenho; ações específicas em torno da avaliação; encontros mensais com os formadores da DIPED, responsáveis pela formação de coordenadores pedagógicos e professores de Recuperação Paralela para subsidiar os cursos e/ou encontros que realizam na DRE com esse público.

Na sequência dessas ações em 2019, com o desdobramento da proposta curricular, foram publicadas as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade¹⁷, Recuperação das Aprendizagens e, em 2020, foram lançadas as Orientações para o PAP (Professor de Apoio Pedagógico), com apresentação dos procedimentos e encaminhamentos pedagógicos da recuperação paralela. O documento destacava a importância de que todos os profissionais da escola estivessem envolvidos com os processos de recuperação das aprendizagens. Do mesmo modo, com base nos resultados das avaliações externas, algumas ações de melhoria contínua das

¹⁷ O Currículo da Cidade de São Paulo foi um documento criado em colaboração a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O movimento de atualização do currículo envolveu aproximadamente 43 mil estudantes e 16 mil professores durante o ano de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50727.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

aprendizagens foram delineadas como documenta a Instrução Normativa 32/2019¹⁸, a qual estabelece que:

Art. 4º O “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens” deverá integrar o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional e estará organizado em:

I - Recuperação Contínua: realizada pelos docentes das classes/turmas, no horário regular dos estudantes, por meio de estratégias diferenciadas que os levem a superar suas dificuldades.
II - Recuperação Paralela: realizada em horário diverso, no contraturno escolar, por meio de ações específicas destinadas aos estudantes, matriculados a partir do 3º ano do Ensino Fundamental que não atingiram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada ano do ciclo no Currículo da Cidade.

Art. 5º A recuperação contínua, mencionada no inciso I do artigo 4º desta Instrução Normativa, será realizada no decorrer de todo o ano letivo, pautada na prévia discussão entre os professores e equipe gestora, nos horários coletivos e nas reuniões bimestrais de Conselhos de Classe. Parágrafo único. A recuperação contínua deverá propiciar os avanços na aprendizagem, com a retomada de conhecimentos prévios do estudante, do levantamento de dúvidas, da aplicação do conhecimento em situações-problema, da socialização das respostas, da correção e da devolutiva dos resultados, entre outras estratégias que oportunizem os avanços necessários para consolidação de suas aprendizagens.

Em continuidade, no início de 2020, foi publicado pela SME/SP o documento *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios*, resultado do trabalho de especialistas em Avaliação Escolar, ao longo dos anos de 2018 e 2019, que teve como principal objetivo ressignificar o olhar dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) para a avaliação educacional em suas diferentes dimensões, dentre elas a avaliação externa e em larga escala e a avaliação institucional. A referida publicação buscava dar continuidade aos estudos sobre avaliação educacional, desde há muito tempo presentes na Rede.

No ano de 2020, em razão da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia de COVID-19¹⁹, muitos processos foram interrompidos como documentado

¹⁸ Normativa que dispõe sobre a Reorganização do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens, sobre a função de Professor de Apoio Pedagógico – PAP, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-32-de-31-de-outubro-de-2019/detalhe>. Acesso em: 20 fev. 2022.

¹⁹ No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 356, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jan. 2022.

no Registro de Reunião de Organização Pedagógica organizado pela COPED e Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (COCEU) em 2021.

É imprescindível que seja feita a retomada da Avaliação Institucional de 2020 e demais registros, a fim de subsidiar todas as discussões e encaminhamentos das ações educativas para 2021, inclusive pautar e alinhar a formação continuada e os diálogos com as famílias/responsáveis. (SÃO PAULO, 2021, p. 15).

Na sessão a seguir apresentamos a caracterização e a operacionalização dos mecanismos da avaliação em larga escala utilizados pela RME/SP nesta perspectiva.

5.2 Avaliação em larga escala na cidade de São Paulo: caracterização e operacionalização

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo adota seu próprio sistema de avaliação desde 2005, a partir da publicação, no dia 24 de fevereiro, no Diário Oficial do Município (DOM), com o título “Educação no Município de São Paulo: uma proposta de discussão”. Esse documento apresentou a qualidade do ensino primário como um dos problemas mais importantes da educação comunitária. Segundo o texto, “já existe a universalização, mas a qualidade é incerta” (SÃO PAULO, 2005a, p. 5).

Embora sejam reconhecidos os esforços dos professores e das gestões passadas, constatou-se, segundo a referida publicação, que a qualidade era muito ruim, utilizando como fundamento para essa afirmação os resultados das avaliações externas “em que pese não haver consenso na literatura educacional a respeito dos dados coletados nas avaliações realizadas pelo Saeb e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), tais resultados são indicativos importantes sobre a questão da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2005a, p. 5).

Diante do cenário apresentado no documento, uma das ações adotadas pela gestão municipal à época foi a instituição de um sistema próprio de avaliação externa, de modo que os resultados pudessem ser acompanhados pelos gestores educacionais e pela sociedade. Dessa forma, em 14 de outubro de 2005 foi criado o Sistema de Avaliação Municipal, normatizado pela Lei nº 14.063²⁰ (SÃO PAULO, 2005).

²⁰ A Lei n.º 14.063 institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14063-de-14-de-outubro-de-2005>. Acesso em: 21 jan. 2022.

O ato normativo estabelecido previa que, além de avaliar o desempenho dos alunos, os resultados das avaliações externas serviriam para definição de políticas para a formação de professores e o reposicionamento da assessoria pedagógica nas escolas, assim como serviria de embasamento para implementação de uma política de recuperação paralela voltada para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para execução dessas ações, foi determinado no ano de 2006, com o Decreto n.º 47.683²¹ (SÃO PAULO, 2006), a criação do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), responsável por coordenar e supervisionar as ações de avaliação educacional, internas e externas, assim como estruturar e coordenar trabalhos para a criação e implementação de um banco de dados para armazenar os resultados das avaliações e elaborar estatísticas acerca da educação municipal, assim como propor e gerenciar trabalhos vinculados aos processos de avaliações educacionais (SÃO PAULO, 2006).

Inicialmente, em 2007, o NAE, em parceria com o grupo de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino e com o apoio de consultores externos (compostos por professores universitários) organizou a “Matriz de Referência de Avaliação de Desempenho Escolar” (SÃO PAULO, 2007), que apresentava as “competências e habilidades básicas que se esperam dos estudantes ao final de cada período avaliado” (SÃO PAULO, 2011, p. 19-20). Essas matrizes foram construídas com base na Matriz de Referência Saeb.

Entre 2007 e 2012, a *Prova São Paulo* foi realizada anualmente e organizada por empresas contratadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME/SP), por meio de processo licitatório. Ressalta-se que esse processo de contratação de empresas especializadas em avaliação externa em larga escala acarreta custos altíssimos para a Rede de Ensino Municipal, especialmente na dimensão da cidade de São Paulo.

A aplicação da referida avaliação era feita pelos professores da própria rede de ensino, sob a orientação e supervisão de coordenadores contratados pela empresa vencedora da licitação.

No primeiro ano de aplicação, a *Prova São Paulo* avaliou, de modo censitário,

²¹ O decreto n.º 47.683, de 14 de setembro de 2006 regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-47683-de-14-de-setembro-de-2006>. Acesso em: 22 jan. 2022.

os estudantes da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries (atualmente 3º, 5º, 7º e 9º anos) e, além dos testes, trazia questões abertas e uma produção escrita. A partir de 2008, passou a ser aplicada também de forma censitária para os estudantes do Ensino Fundamental I (2ª série/3º ano e 4ª série/5º ano) e Ensino Fundamental II (6ª série/7º ano e 8ª série/9º ano), e de forma amostral nas demais séries/ano do Ensino Fundamental. Até o ano de 2010, os estudantes realizavam as provas de Matemática e Língua Portuguesa em dois dias. Em virtude da inserção de um novo componente curricular: Ciência e Natureza nos anos de 2011 e 2012, as provas passaram a ser aplicadas em três dias.

Na primeira aplicação da *Prova São Paulo*, a Teoria Clássica do Teste (TCT) e Teoria da Resposta ao Item (TRI) foram combinadas. Em 2009, o método passou a levar em consideração apenas a TRI, com resultados na escala Saeb, variando de 100 a 500 pontos (ALVES; SOARES, 2007).

Os itens (questões) foram calibrados em relação à escala Saeb, uma escala métrica para cada disciplina, que varia de 0 a 500, com interpretação pedagógica por níveis descritos por cortes de 25 pontos nessa escala. A partir de 1995, adotou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o processamento dos resultados, permitindo a comparabilidade da série histórica construída desde então.

Notavelmente, os relatórios pedagógicos desta avaliação documentam que foram utilizados itens cedidos pelo Inep e outros foram elaborados por profissionais da rede, sendo estes pré-testados e calibrados conforme a escala Saeb. No entanto, não especificaram quantos itens foram elaborados pelos profissionais da rede municipal.

Assim, a pontuação era convertida em níveis de proficiência intitulados: *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado* e *Avançado*. De acordo com a série/ano avaliada, os níveis de proficiência atingiam diferentes valores na escala numérica, ou seja, conforme o aluno avançava em sua escolarização, tais valores também aumentavam.

Após a aplicação, os resultados da *Prova São Paulo* eram fornecidos às escolas na forma de relatórios sobre o desempenho dos alunos. Evidenciando a principal diferença da avaliação em larga escala aplicada pelo Governo Federal, que envia um relatório com média de notas/ano em vez de relatórios individuais dos estudantes. Com base nos resultados da prova de São Paulo, as empresas contratadas elaboravam um boletim com desempenho individual para enviar aos

alunos. Em 2010, os boletins de resultados foram enviados para as casas das famílias. Nesse mesmo ano, os resultados foram divulgados de forma comparativa entre as escolas e instâncias administrativas da Rede Municipal.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), os boletins são um mecanismo de transparência dos resultados de aprendizagem para os alunos e a comunidade escolar e podem oferecer às escolas subsídios para melhorias.

Nesse período, a SME/SP propôs uma política de bônus para profissionais da educação relacionada aos resultados dos exames de São Paulo. Assim, em 2011, foi criado o Índice de Qualidade da Educação (Indique). Esse indicador era obtido a partir dos resultados da *Prova São Paulo* e do “Perfil socioeconômico por unidade escolar”. Para conhecer adequadamente a comunidade escolar e traçar o nível socioeconômico, foi realizada uma pesquisa, por meio de um questionário destinado às famílias dos alunos, assim como aos alunos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e supervisores pedagógicos. A *Prova São Paulo* contou com seis edições, foram avaliadas 552 escolas municipais.

A despeito da política de bonificação adotada por estados e municípios, Brooke e Rezende (2020) constata:

A opinião esmagadora nos círculos acadêmicos também é contrária ao uso de incentivos salariais. Os argumentos contra a política foram expostos, de modo sistemático, no 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2010, quando professores e estudantes se reuniram para criar o Movimento Contra Testes de Alto Impacto em Educação. (BROOKE; REZENDE, 2020, n.p)

A política de bonificação, atrelada à avaliação externa, não avançou na rede municipal, pois, em 2013, Fernando Haddad assumiu o governo, e extinguiu a *Prova São Paulo*, utilizada para calcular esse indicador. Devido à extinção da *Prova São Paulo*, todos os dados foram retirados do *site*.

5.3 Prova da Cidade

Instituída pela Portaria n.º 2912 de 2009²², a *Prova da Cidade* foi criada com o

²² A Portaria n.º 2912 de 2009 dispõe sobre a realização da "Prova da cidade" nas unidades educacionais da Rede Municipal de ensino, no período de 25 a 29/05/09. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2912-de-22-de-maio-de-2009>. Acesso em: 27 jan. 2022.

objetivo de auxiliar no processo avaliativo da escola, no planejamento da equipe escolar e na ampliação dos níveis de proficiência dos alunos.

Diferentemente da *Prova São Paulo*, a *Prova da Cidade* era realizada pela escola, por meio de um processo seletivo. Esta avaliação foi aplicada por quatro anos entre 2009 a 2012. O propósito de escolher um ciclo mais longo que a *Prova São Paulo* era permitir que a avaliação externa ofertasse ferramentas de acompanhamento da aprendizagem para as escolas ou do progresso do aluno ao longo do bimestre.

De acordo com o documento “Relatório de Análises dos Resultados da Prova da Cidade”, produzido pela SME, este modelo de avaliação não fornece um resultado numérico de proficiência, usualmente apresentado após a aplicação de avaliações externas com metodologia de análise pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), como era o caso da *Prova São Paulo*, mas uma descrição do processo de desenvolvimento de habilidades dos alunos da Rede, focalizando seus avanços e dificuldades. Nessa prova, a análise estatística realizada pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) da SME se restringe à Teoria Clássica de Testes (TCT), por motivos técnicos. Após a aplicação, as escolas recebiam o levantamento percentual dos acertos das questões e o levantamento percentual de escolhas de alternativas, apontando as principais dificuldades e indicando algumas das possibilidades de intervenção pedagógica (SÃO PAULO, 2011, p. 16).

Diante disto, mesmo sem a capacidade de comparar o progresso dos alunos devido à diferença das metodologias utilizadas em ambas as provas, a *Prova da Cidade* configurou-se em mais uma tentativa de fornecer dados sobre a aprendizagem dos alunos para ajudar as escolas a tomar decisões.

Os relatórios pedagógicos produzidos a partir da aplicação da prova traziam as questões e sua porcentagem de acertos, bem como dados sobre os distratores, apontando, assim, para as equipes gestoras e professores as habilidades e conteúdo que mais precisavam de investimento.

5.4 Prova Mais Educação e o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) é um programa que substitui o Diário de Classe em papel e, além de outras funcionalidades, permite a professores e

gestores escolares registrar a frequência, justificar ausências dos estudantes, as notas, as avaliações, o processo de recuperação paralela, as observações pedagógicas e registra os conselhos de classe. A partir de 2020, o SGP passou a gerar gráficos e relatórios facilitando, assim, o acompanhamento pedagógico da Rede e oferecendo dados para melhoria da Educação na Cidade. O SGP contempla as modalidades Fundamental, Médio, EJA Regular e Infantil. Para a organização dos dados, os resultados das avaliações eram lançados no Sistema de Gestão de Pedagógica (SGP) pelo professor da turma.

O SGP foi instituído pela Portaria 1.224 de fevereiro de 2014 e que o define:

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) consiste em um sistema tecnológico, integrado ao Sistema Escola On Line – EOL, com o objetivo de organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos alunos pelos pais/responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais – UEs, Diretorias Regionais de Educação – DREs e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). O Sistema ora instituído visa contribuir com a inserção da Unidade Educacional na cultura digital, disponibilizando por meio informatizado, as diferentes formas de registro, a organização sistematizada e a análise dos dados referentes ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo. (SÃO PAULO, 2014, n.p)²³

Como o referido sistema substituiu o uso do diário de classe impresso, tornou-se possível que todos os dados, desde o planejamento dos professores, frequência, registro do desempenho dos alunos em avaliações externas, incluindo relatórios de notas para cada aluno por turma e em toda a escola estivessem disponíveis 24 horas após as notas entregues no sistema; folhas de dados de itens detalhando cada um deles, seus descritores e dados de distração (10 dias após os resultados inseridos no sistema); e caderno de análise de resultados no sistema com instruções para planejamento de intervenções, a fim de facilitar o aprendizado (10 dias após a inserção dos resultados).

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) constitui-se em uma ferramenta potente para a organização das informações que são produzidas pelas diferentes instâncias que trabalham nas Unidades Escolares da SME/SP e para o acompanhamento das aprendizagens de nossos estudantes. Toda a estrutura do novo

²³ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1224-de-10-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em: 27 maio 2022.

sistema está pautada nos princípios e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade.

Neste mesmo período, sob a gestão do Prefeito Fernando Haddad e do Secretário Gabriel Chalita, houve alteração na organização, atribuições e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação. Dentre elas, a do nome e da alocação do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) que passou a ser identificado como Núcleo Técnico de Avaliação (NTA). O NAE estava subordinado à Assessoria Técnica de Planejamento, do Gabinete do Secretário de Educação e o NTA passou a fazer parte da Coordenadoria Pedagógica da SME. Apesar das mudanças, as atribuições do órgão permaneceram as mesmas: coordenar e supervisionar as ações que envolvem avaliação educacional, internas e externas, na SME.

A partir do ano de 2017, com o início da gestão do Prefeito João Dória e do Secretário de Educação Alexandre Schneider, as avaliações externas realizadas pela SME foram retomadas. Foi então publicada uma nova Portaria nº 2.639²⁴, que instituiu o Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Educação, retomando e inserindo outras modalidades de avaliação, de modo a considerar:

- a necessidade da coleta de informações significativas sobre a aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino - RME;
- a utilização de instrumentos que subsidiem a análise dos resultados da aprendizagem;
- a necessidade de avaliar as habilidades adquiridas pelos alunos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (SÃO PAULO, 2017).

A instituição da Portaria 2.639 da Secretaria Municipal de Educação, publicada em 11 de março de 2017, além de restabelecer a aplicação da *Prova São Paulo* em 2017, institucionaliza outras duas avaliações para acompanhar o desempenho dos alunos na esperança de uma cultura de avaliação que se instaurasse de modo efetivo nas escolas, são elas: *Avaliação Diagnóstica* e *Prova Semestral*.

O principal objetivo dessas avaliações era obter informações sobre os conhecimentos e saberes dos estudantes e indicar elementos que permitissem a reorganização e o aperfeiçoamento das práticas educativas e avaliativas da escola.

Além disso, o planejamento dessas avaliações envolvia o trabalho com equipes

²⁴ A Portaria nº 2.639 orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2639-de-10-de-marco-de-2017>. Acesso em: 27 jan. 2022.

de alunos e professores para qualificar o uso de seus resultados. Entre as ações previstas na Portaria 2.639 destacavam-se: reorganização da matriz de referência para avaliação do desempenho escolar a partir da atualização do programa municipal; retomada das reuniões de formação para desenvolver posicionamentos com professores da rede municipal; criação de um banco de itens utilizados pela escola na organização das avaliações internas; a qualificação da avaliação interna da escola numa perspectiva formativa.

As questões incluídas nas Avaliações Externas eram elaboradas pelo Núcleo de Avaliação Técnica (NTA), com base em Matrizes de Referência, construídas a partir de objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade.

5.5 Avaliação Diagnóstica

De acordo com o art. 2.º da Portaria n.º 2.639/17, a *Avaliação Diagnóstica* consiste em um instrumento de avaliação que visa obter informação sobre os conhecimentos e saberes dos alunos e os elementos que determinam e auxiliam a reorganizar e melhorar a prática educativa, constituindo-se em mais um elemento formativo que a escola possui. Por meio dela, os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuem os seus conhecimentos avaliados, anualmente, em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas.

A primeira *Avaliação Diagnóstica* foi aplicada, de forma censitária, em março de 2017, em todas as unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede. As turmas de 3º ao 9º ano responderam um questionário com 20 itens (10 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática, mais um cartão-resposta) elaborados pelo NTA, a partir da Matriz de Referência para Avaliação do SARESP.

5.6 Prova Semestral

A *Prova Semestral* é censitária e aplicada aos estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a prova é organizada com base nas Matrizes de Referência da Avaliação do Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo e ocorre no segundo semestre de cada ano. Seu principal objetivo é fornecer dados

para que as escolas “(re)visitem os percursos educacionais” (SÃO PAULO, 2022, n.p)²⁵ revendo estratégias e buscando caminhos para efetivar a aprendizagem dos estudantes.

Já o 2º e 3º anos são avaliados exclusivamente em Língua Portuguesa e Matemática, 4º e 5º anos em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências Naturais, e os demais anos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Geografia e Ciências Naturais.

5.7 Provinha e Prova São Paulo

A *Provinha* e a *Prova São Paulo* visam avaliar a Educação Básica do 2º ao 9º ano, realizar um censo (ou seja, para todos os alunos e séries), e ocorrem no mês de novembro. Elas avaliam o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (leitura e produção de texto), Matemática e Ciências Naturais (a partir do 3º ano) e estão organizadas de acordo com uma matriz de referência para avaliação de desempenho escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo.

Seus objetivos estão descritos no Art. 50, da Portaria Nº 2.639/17:

- I – Reorientação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental regular, de modo a aprimorá-la;
- II – Viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;
- III – orientação para os trabalhos desenvolvidos com os estudantes que necessitam de reforço na aprendizagem. (SÃO PAULO, 2017, n.p)

As provas, a partir do 3º ano, são acompanhadas de questionários para estudantes (visando identificar seus hábitos de estudo), para professores (perfil cultural e socioeconômico e práticas pedagógicas), coordenadores pedagógicos (sobre os processos de gestão pedagógica, o ambiente escolar e seu perfil cultural e socioeconômico), diretores escolares e supervisores (sobre os processos de gestão, o ambiente escolar e seu perfil cultural e socioeconômico).

O tratamento dessas informações permite caracterizar os grupos respondentes e identificar fatores associados ao desempenho dos estudantes.

²⁵ SÃO PAULO (município). *Coordenadoria Pedagógica – COPED*. SME Portal Institucional. São Paulo (SP), SME: 2022.

A partir do 3º ano, esses testes são acompanhados de questionários para alunos (para identificar seus hábitos de estudo), para professores (perfil cultural e socioeconômico e práticas pedagógicas), coordenadores de ensino (sobre processos de gestão de ensino, ambiente escolar cultural, perfil socioeconômico), diretores e supervisores escolares (sobre os processos de gestão, o ambiente escolar e seu perfil cultural e socioeconômico). O tratamento desta informação permite a caracterização dos grupos respondentes e a identificação de fatores relacionados com o desempenho dos alunos.

5.8 A Prova EJA

A *Prova EJA* é disponibilizada ao fim de cada semestre para o Fundamental II e Etapa Final, é obrigatória e aplicada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive para os matriculados em instituições que promovem Educação Básica e profissionalizante de forma articulada, realizada no Centro de Educação Integral de Jovens e Adultos (CIEJA).

Até o primeiro semestre de 2019, foi utilizada a Matriz de Avaliação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para a elaboração do instrumento. Com a implementação do Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos, uma nova matriz de referência foi elaborada para este fim.

As questões que compõem a *Prova EJA* pertencem aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências Naturais. A prova é realizada digitalmente, no ambiente do SERAp.

5.9 A Prova ENEM

O Simulado ENEM é aplicado de forma semestral, seu público-alvo são os estudantes do Ensino Médio, as questões são elaboradas a partir da Matriz de Referência ENEM, avaliando as áreas do conhecimento que organizam esta etapa da aprendizagem (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). O simulado é realizado em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

11. IDEP: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PAULISTANA (IDEP)

Instituído a partir do Decreto nº 58.839, de 3 de julho de 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) é uma ferramenta para avaliar o desempenho de escolas de Ensino Fundamental e estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME).

Este indicador foi criado a partir de um longo trabalho de pesquisa que envolveu especialistas da Secretaria Municipal de Educação. O IDEP está estruturado com base no princípio da equidade e da educação inclusiva, para que todos os estudantes tenham direito não só à educação, mas à educação de qualidade. Conforme explicitado no Currículo da Cidade:

A Educação Integral tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (SÃO PAULO, 2019, p. 14)

Sousa e Lopes (2010, p. 3) observaram que a criação do Índice Brasileiro de Educação “estimulou iniciativas de responsabilização que alguns governos estaduais e municipais timidamente propuseram”, ao mesmo tempo em que trouxe mudanças positivas nas práticas pedagógicas, pois, além de informar os níveis de qualidade das escolas, também fornece um importante recurso didático para a reflexão sobre a prática escolar. De modo precípuo, Soares e Xavier (2013) destacam que:

O IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução

colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. A valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da educação básica brasileira, que eram centradas na questão de expansão dos sistemas. (SOARES; XAVIER, 2013, p. 2)

Assim, de acordo com a análise da situação real da escola, o processo de ensino é reorganizado e ajustado. Portanto, percebe-se que o IDEB há muito tempo é utilizado por diferentes níveis de ensino em todo o país. Por um lado, se isso confirmar a necessidade de aumento da proficiência, permanecem as preocupações sobre a interferência direta do contexto e da realidade de cada escola no desempenho e resultados dos alunos.

Além disso, pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GAME/FAE/UFMG, 2011) documenta as seguintes justificativas apresentadas pelos gestores para a criação de um sistema de avaliação: atraso na divulgação dos resultados do Saeb; as características amostrais do Saeb, que limitam o desenvolvimento de políticas que possam acomodar as especificidades da rede e das escolas; e a necessidade de facilitar as avaliações anuais, já que o Saeb é aplicado a cada dois anos. Para autores:

A expansão das avaliações subnacionais parece refletir justamente a necessidade de controlar mais detidamente as etapas que envolvem o processo de avaliação e, assim o fazendo, traçar um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos para, com base nisso, elaborar instrumentos e estratégias talvez mais eficazes. (GAME/FAE/UFMG, 2011, p. 669)

Como uma iniciativa pioneira, no que tange às esferas municipais de educação, a instituição, em 2019, do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) visava produzir metas mais condizentes com a realidade da RME e que reverberassem em ações e intervenções ainda mais assertivas, que sintetizassem, de modo mais realista, o desempenho dos estudantes nas avaliações realizadas pelo município, além de fornecer parâmetros para o planejamento de estratégias pedagógicas e colaborar para a melhoria dos níveis de proficiência e da taxa de aprovação de acordo com a realidade de cada escola.

12. A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO E OS INDICADORES CONTEXTUAIS

O presente capítulo apresenta alguns indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP para mensurar as condições contextuais das escolas, a saber: regularidade docente, adequação da formação docente, complexidade de gestão e nível socioeconômico das escolas, os indicadores analisados são referentes às escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo.

Ainda que se considere o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, como um indicador da qualidade da educação no país, que agrega dados de aprovação com o desempenho dos alunos, ele não leva em conta as complexidades do fenômeno educacional em todo território brasileiro. Vianna (1990) alertou que outros aspectos da educação precisam ser considerados para avaliar sua qualidade, a este despeito reitera que:

A avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, ainda sobre as características ambientais da família que determinam os seus comportamentos. (VIANNA, 1990, p. 99)

Parte das informações que Vianna (1990) indica, podem ser levantadas nos questionários contextuais aplicados juntamente com as provas. Minhoto (2013) esclarece que, em muitos casos, os dados são pouco divulgados e não se explicita como têm servido para subsidiar uma leitura efetiva do desempenho dos alunos e tampouco como são utilizados no planejamento e na formulação de políticas educacionais. Neste sentido, enfatiza que é preciso:

criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer e com isso evitar a incoerência de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo. (MINHOTO, 2013, p. 141)

Levando em consideração estes aspectos, ao analisar os registros e documentos produzidos pelo município de São Paulo para criação do IDEP, observou-se uma preocupação latente com estes indicadores educacionais que são descritos

detalhadamente a seguir.

O primeiro deles é o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). Utilizado também pelo INEP, este indicador é considerado um construto latente que sintetiza, de maneira unidimensional, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais aplicados, informações sobre a escolaridade dos pais, renda familiar, posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos.

O seu objetivo é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo INEP, assim como seus esforços na realização do trabalho educativo ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionado à respectiva posição na hierarquia social. O Quadro 3 apresenta a interpretação dos níveis da escala em função da distribuição empírica das respostas a cada item dentro de cada nível.

Quadro 4 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

NÍVEL	FAIXA DA ESCALA	DESCRIÇÃO
I	Até 20	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).
II	De 20 até 40	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.
III	De 40 até 48	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários-mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.
IV	De 48 até 56	Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e bens complementares, como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários-mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.
V	De 56 até 65	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários-mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.
VI	De 65 até 76	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam empregada mensalista; a renda

		familiar mensal é entre 7 e 20 salários-mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
VII	De 76 até 84	Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários-mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
VIII	Acima de 84	Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários-mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP (2021).

O indicador de Nível Socioeconômico (Inse) possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. Para caracterização fidedigna das escolas, elas foram agrupadas em ordem crescente de nível socioeconômico. Assim, o nível 1 reúne as escolas de nível socioeconômico mais baixo, enquanto o nível 8 reúne as escolas de nível socioeconômico mais alto.

Importante salientar que, uma medida de nível socioeconômico mais recente dos estudantes brasileiros, também pode ser encontrada nos resultados do PISA 2018. Nesta avaliação, a variável que representa o índice do *status* econômico, social e cultural (ESCS) é uma medida composta, construída com base em um tripé: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio.

As tabelas 3 e 4 e os gráficos apresentam os resultados das correlações do Inse do Saeb 2019, aferido nas escolas da rede municipal (RM) e da rede estadual (REM) situada no município de São Paulo que realizaram o Saeb 2019.

Tabela 3 – Distribuição (%) por Nível Socioeconômico dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo

Indicador de Nível Socioeconômico Anos Iniciais (2019)				
Nível	RM		REM	
	%	Quantidade	%	Quantidade
I	0,00	0	0,00	0
II	0,00	0	0,00	0
III	0,36	2	0,00	0
IV	35,03	193	28,45	169
V	62,43	344	68,35	406
VI	2,18	12	3,20	19
VII	0,00	0	0,00	0
VIII	0,00	0	0,00	0

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Tabela 4 – Distribuição (%) por Nível Socioeconômico dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo

Indicador de Nível Socioeconômico Anos Finais (2019)				
Nível	2019			
	RM		REM	
	%	Quantidade	%	Quantidade
I	0,00	0	0,00	0
II	0,00	0	0,00	0
III	0,37	2	0,00	0
IV	34,50	188	27,74	167
V	62,94	343	69,60	419
VI	2,20	12	2,66	16
VII	0,00	0	0,00	0
VIII	0,00	0	0,00	0

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Nesta seção, a consistência do indicador é avaliada cruzando-o com outras variáveis coletadas no Saeb 2019, que estão relacionadas principalmente à origem socioeconômica dos indivíduos. Por exemplo, sabe-se que os alunos das escolas particulares têm, em média, níveis socioeconômicos mais elevados do que os alunos das escolas públicas. Portanto, espera-se que as medições do Inse 2019 do Saeb sejam consistentes com essa evidência na literatura (ALVES; SOARES, 2009; ALVES; SOARES; XAVIER, 2014; BARROS, 2016).

6.2 Indicador de Complexidade da Gestão Escolar (ICG)

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) das escolas sintetiza em uma única medida as informações de porte, nível de complexidade das etapas, quantidade de etapas ofertadas, porte e turnos de funcionamento. Certamente, a gestão da escola envolve outros fatores e dimensões não contemplados em um único indicador, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção, o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações.

O INEP estuda a inclusão de novos quesitos no Censo Escolar, visando ao aprimoramento deste e de outros indicadores que contribuem para a avaliação do contexto da oferta educacional no país. Vale ressaltar que é impossível vislumbrar a qualidade educacional sem considerar o desempenho dos alunos como um fator relevante. Machado e Alvarse (2014) argumentam que:

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno. (MACHADO; ALVARSE, 2014, p. 429-430)

O ICG classifica o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. Níveis mais elevados do indicador, que variam de 1 a 6, indicam maior complexidade. O agrupamento por faixas considera as escolas que são diferentes por causa do seu entorno e sua complexidade, as escolas têm realidades diversas.

Escolas classificadas no mesmo nível são similares nessas características. A tabela a seguir apresenta informações relativas a esta etapa de ensino da rede municipal (RM) e na rede estadual presente no município de São Paulo (REM), conforme Censo Escolar 2019.

Tabela 5 – Distribuição (%) por níveis de complexidade de gestão das escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo

Indicador de Complexidade da Gestão Escolar Anos Iniciais (2019)					
Nível	Descrição	RM		REM	
		%	Quantidade	%	Quantidade
1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	0,36	2	5,93	36
2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	1,44	8	56,51	343
3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.	64,68	359	9,23	56
4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.	0,90	5	10,21	62
5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	17,12	95	9,56	58
6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	15,50	86	8,57	52

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Tabela 6 – Distribuição (%) por níveis de complexidade de gestão das escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Cidade São Paulo

Indicador de Complexidade da Gestão Escolar Anos Finais (2019)					
Nível	Descrição	RM		REM	
		%	Quantidade	%	Quantidade
1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	0,00	0	0,16	1
2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	0,18	1	5,02	31
3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.	65,87	359	11,00	68
4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.	0,92	5	45,15	279
5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	17,25	94	18,61	115
6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	15,78	86	20,06	124

Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

O IDEP é calculado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) com base nos resultados das avaliações *Provinha* e *Prova São Paulo* e nos resultados da taxa

de aprovação. Como destacou-se, sua proposta é semelhante à proposta nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, o IDEP não utiliza a proficiência fornecida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas sim a proficiência fornecida pela *Prova São Paulo* (Avaliação Municipal) mais os dados geográficos, o Nível Socioeconômico (Inse) e o Índice de Complexidade de Gestão de cada unidade (ICG) fornecida pelo INEP.

O IDEP considera para cálculo da meta de cada escola as médias de proficiência obtidas no componentes curriculares avaliados: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais dos resultados dos alunos do 3º e 5º anos, assim como o *Fluxo Escola* que são as taxas de aprovação dos estudantes do 1º ao 5º ano, da mesma forma nos Anos Finais do Ensino Fundamental são considerados os resultados da proficiência dos alunos do 7º e 9º anos nos componentes curriculares avaliados: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e o *Fluxo Escolar*: taxa de aprovação dos estudantes do 6º ao 9º ano.

As metas foram estabelecidas para cinco anos (2019 – 2023), a partir dos grupos formados, por meio do Índice de Nível Socioeconômico (Inse), e o Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), possibilitando, assim, estabelecer critérios de avanço nos níveis de proficiência e nas taxas de aprovação, de acordo com a realidade de cada grupo.

Após o período previsto de cinco anos, as metas serão revistas, considerando, para esse fim, os resultados das três últimas aplicações da *Prova São Paulo* e os valores atualizados para o Inse e o ICG, o que, novamente, traz luz a um resultado que, de fato, também seja condizente com a realidade de cada unidade escolar.

Além do avanço no IDEP ao longo dos anos, também se almeja a diminuição da desigualdade dos resultados de tal forma que as diferenças entre as escolas sejam minimizadas dentro do grupo de que cada uma faz parte, bem como entre os grupos estabelecidos.

Por fim, faz sentido estarem em diferentes faixas. Por esta razão, adotando a mesma lógica do IDEB, cada escola municipal recebeu uma meta para ser alcançada até 2023, servindo, metaforicamente, como um farol para o desenvolvimento das aprendizagens. Para facilitar o alcance desse objetivo, metas intermediárias foram estabelecidas. Assim, as instituições podem acompanhar anualmente o seu avanço

em direção à meta.

As informações colhidas mostram que o sistema municipal de avaliação da educação no município de São Paulo se caracteriza pela aplicação de testes padronizados aos estudantes da educação básica e questionários contextuais, respondidos por gestores, professores, pais e alunos. Envolvem as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Outro aspecto a se considerar é que, a exemplo do governo federal, o município vem utilizando os resultados dos seus sistemas de avaliação para criar também índices de qualidade da educação; o estado de São Paulo, a exemplo de outros estados no país, também possui seu próprio indicador de qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

7. SISTEMAS E PLATAFORMAS DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM: INTERFACES COM A QUALIDADE DA GESTÃO DE DADOS NA EDUCAÇÃO

Em um mundo globalizado, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) caracterizam-se como ferramentas muito úteis e benéficas para o desenvolvimento da sociedade. Cuque e Mattar 2001, destacam que

Os impactos trazidos ao trabalho pela Quarta Revolução Industrial (4IR), caracterizada pela internet móvel mais onipresente, sensores menores e mais poderosos, inteligência artificial e *machine learning*, dentre outras, estão rapidamente influenciando trabalhadores e empresas em todo o mundo, segundo o *World Economic Forum* (WEF, 2018). Nesse cenário, o trabalho é transformado em uma atividade de natureza mutável que demanda novas competências dos profissionais. Dos trabalhadores, é exigida a sistemática adaptação a novos métodos, organização e ferramentas de trabalho (Gonzalez Vazquez et al., 2019). Para a OECD (2018), na economia global, as habilidades dos profissionais determinam em grande parte a competitividade e a capacidade de impulsionar a inovação, além de preparar as pessoas para empregos de boa qualidade. (CUQUE; MATTAR, 2021).

Obviamente tais impactos são sentidos também na esfera educacional em todas as suas dimensões, por esta razão, nesta seção, o assunto abordado relaciona-se ao levantamento feito sobre o uso de ferramentas tecnológicas pela Secretaria Municipal de São Paulo e sua mediação nos processos de participação social, além da contribuição com a gestão da aprendizagem.

A RME/SP conta com o Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), uma plataforma que permite a construção de avaliações de diversos formatos, internas ou externas, assim como sua aplicação e correção. A referida plataforma passa constantemente por atualizações e reformulações para que o processo que armazena e gera as informações relativas às avaliações nela armazenadas seja otimizado. Destacam-se, a seguir, as principais funções disponibilizadas por essa plataforma, assim como algumas orientações feitas pela RME/SP aos gestores para sua utilização.

O Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem (SERAp) é uma plataforma desenvolvida pelo NTA-SME/SP que, além de permitir a criação de provas, também auxilia os professores com intervenções pontuais de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois têm acesso individualizado às

notas dos alunos. Assim, as barreiras à aprendizagem podem ser mais facilmente identificadas.

Destaca-se que informação qualificada e registros sistematizados amparam avaliações externas e em larga escala. Nesse sentido, a plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem caracteriza-se como importante ferramenta de gestão de dados, uma vez que são disponibilizados pela SME/SP, com possibilidade de armazenamento e divulgação dos resultados das provas e das informações oriundas dos questionários de contexto, contribuindo para reflexão sobre o avanço das aprendizagens.

Importante destacar que o SERAp é integrado ao Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), ferramenta utilizada pelos professores no registro da trajetória do aluno e emissão do boletim, em uso nas unidades escolares de Ensino Fundamental do município de São Paulo.

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) é um sistema integrado ao Sistema Escola On Line (EOL) para otimizar e organizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes por seus responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais e pela própria SME/SP. Este sistema faz parte das iniciativas de Governo Aberto da Secretaria Municipal de Educação no eixo de Inovação Tecnológica, em que todos os sistemas e programas desenvolvidos no âmbito do Pátio Digital têm seus códigos disponibilizados no *GitHub* da Prefeitura de São Paulo, um repositório público de *software*. Esta iniciativa, realizada em parceria com a UNESCO, visa fomentar a pesquisa a partir da aproximação de acadêmicos com os problemas que desafiam a gestão municipal, de forma a contribuir com a melhoria da educação pública na rede municipal de ensino. A ação é baseada no conceito de Ciência Aberta na Educação, que parte de métodos abertos e colaborativos. Os temas de desafios propostos para os pesquisadores são Educação Integral, Avaliação do Aprendizado, Recuperação Paralela e Evasão e Absenteísmo docente. No Pátio Digital, os sistemas e programas desenvolvidos têm seu código aberto.

Com licença para livre modificação e compartilhamento, os *softwares* de código aberto seguem alguns princípios que contribuem de maneira efetiva para o avanço do uso das TICs na educação, dentre eles: a transparência, pois disponibiliza o seu código fonte, permitindo que a verificação do funcionamento do *software* seja mais

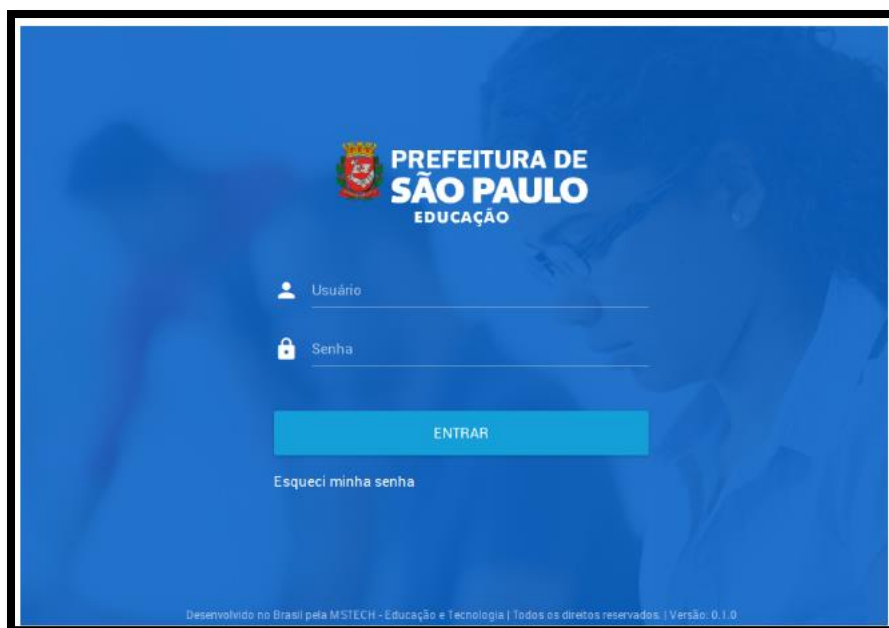
efetiva e que a gestão seja compartilhada com outras redes públicas de ensino, por exemplo; a colaboração, pois sendo abertos, os códigos permitem que sejam feitos estudos e modificações em suas estruturas, dessa forma, todos podem contribuir para a melhora dos *softwares*; a inovação, uma vez que fomenta e estimula à colaborativa na gestão do *software*, incentiva melhorias e amplia as possibilidades inovadoras para os códigos; e, por fim a interoperabilidade, pois esses *softwares* estão mais propícios a seguir padrões abertos, tornando sua capacidade de comunicação com outros sistemas ainda maior.

De acordo com os documentos levantados e analisados, as devolutivas das provas do sistema de avaliação da SME/SP são incluídas no Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp). No caso da *Prova São Paulo* (PSP) e *Provinha São Paulo*, as devolutivas são apresentadas por meio de relatórios pedagógicos que se propõem a ser um material de apoio às equipes escolares para a interpretação dos resultados obtidos pela escola. É, também, disponibilizado o boletim individual do estudante, que pode ser acessado pelo próprio aluno e seus responsáveis por meio do “Boletim Online”. No SERAp, os dados registrados permitem que professor e gestores comparem e analisem a proficiência de cada estudante nas últimas edições, em todas as áreas do conhecimento avaliadas.

Dentre suas funcionalidades o sistema permite o cadastrar e consultar de provas, gerar folha de resposta, solicitar anulação de itens, enviar folhas de respostas, exportar resultados, disponibiliza prova eletrônica, arquivos, resultados e relatórios, e um canal para auditorias. Para acessar o sistema gestores, professores e alunos dispõem de usuário e senha disponibilizados pela SME/SP conforme figura a seguir em site próprio²⁶:

²⁶ Disponível em <http://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso março de 2022
<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Manual-Novo-SGP.pdf>

Figura 6 – Interface do Sistema de Gestão da aprendizagem.



Para apoiar os usuários em 2021 a SME/SP publicou o *Manual do Novo Sistema de Gestão Pedagógica*²⁷, trata-se de um resumo das funcionalidades do Novo SGP onde estão descritas cada uma das tarefas do sistema para facilitar o entendimento e uso das novas funcionalidades.

Foi também disponibilizado um *manual*²⁸ para os usuários onde é possível encontrar informações sobre o Novo SGP, tais informações estão disponíveis também por meio de uma *Wiki*²⁹, na referida página as informações estão em formato de hipertexto o que pode facilitar a consulta. O objetivo destas publicações é facilitar o entendimento e uso do sistema, assim como ajudar em sua adaptação com as novas funcionalidades, e permitir e qualificar o registro pedagógico. Por tratar-se de um documento colaborativo a intenção é que todos os educadores da SME/SP, colaborem com a escrita deste documento sugerindo melhorias, correções e/ou novas funcionalidades para o sistema.

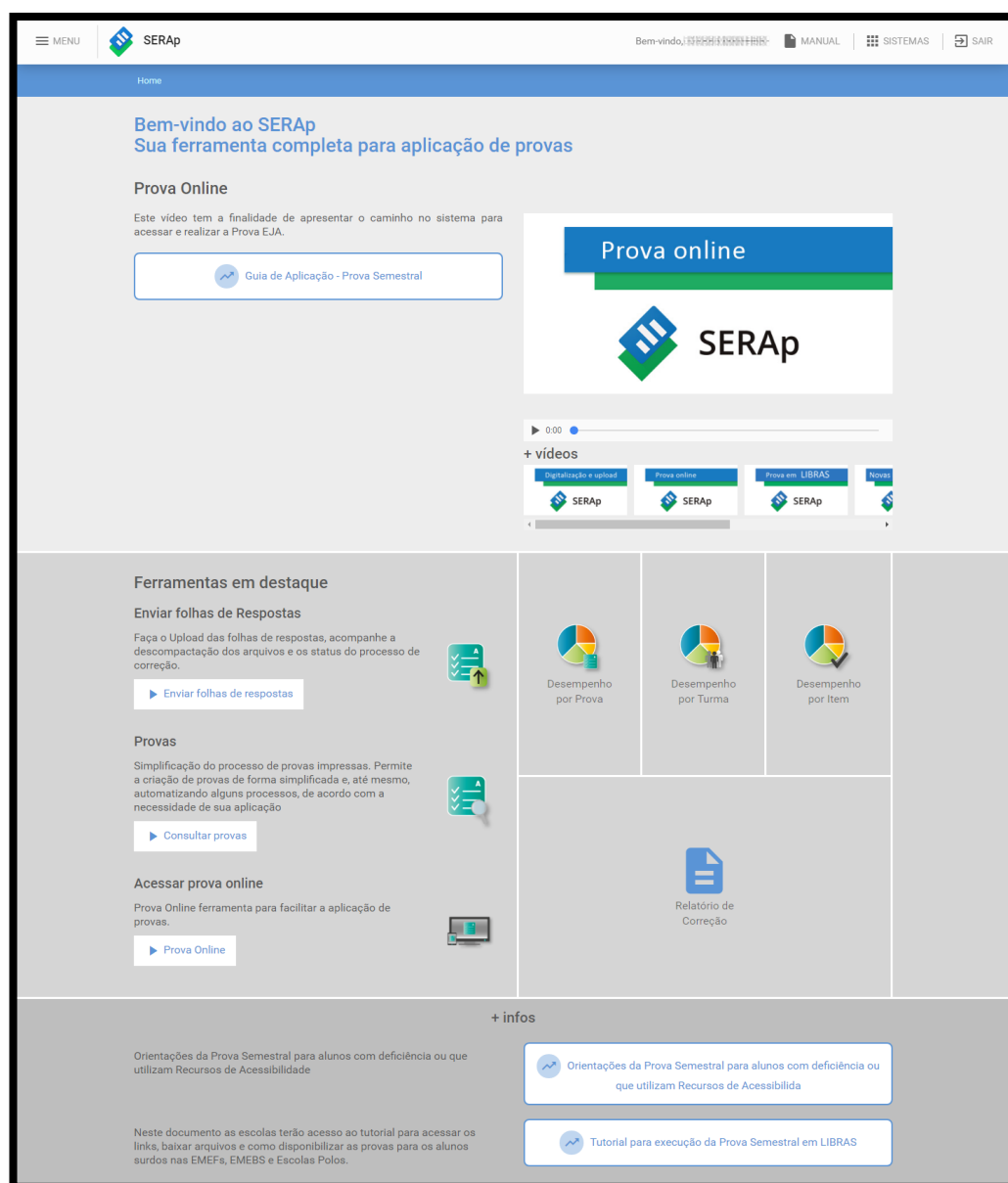
Conforme descrito anteriormente integrado ao SGP a SME/SP gerencia a e disponibiliza dados de aprendizagem por meio do aplicativo e da plataforma SERAp com o objetivo de apoiar o planejamento, facilitando o acompanhamento pedagógico

²⁸ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Manual-Novo-SGP.pdf> Acesso março de 2022

²⁹ Informações sobre o Novo SGP em: <http://wiki.sme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em abril de 2022.

dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores(as), gestores(as) das Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A seguir tela inicial do software:

Figura 7 – Interface do SERAp – Sistema de Gestão da aprendizagem.

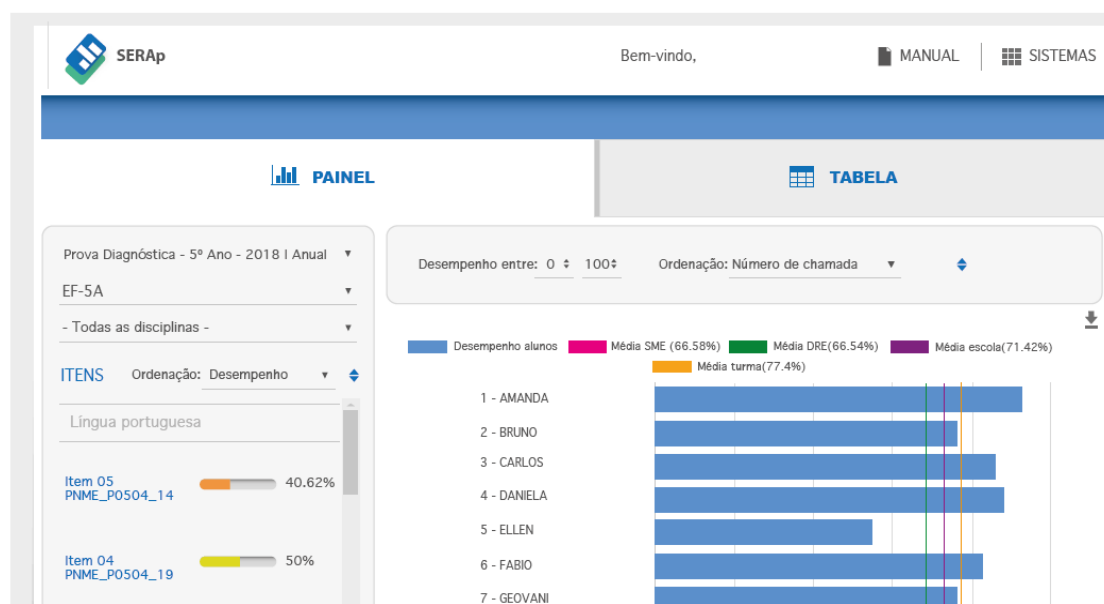


O botão menu, localizado ao lado esquerdo da página, conforme figura acima, é um meio de localização, para acessar as demais informações no sistema. Através dele o usuário tem acesso cadastro, itens, provas, arquivos, resultados, relatórios, parâmetros, entre outras funcionalidades.

No que se refere ao registros das avaliações, dentre elas a prova *Diagnóstica* e *Semestral*, o sistema, o sistema permite que o professor verifique o percentual de

acerto em cada um dos testes, para cada estudante de suas turmas, e faça a comparação com as médias da escola, da DRE e da SME/SP. Permite ainda ao docente analisar o desempenho de todo item por meio do percentual de estudantes que o acertaram. Como exemplo, tomaram-se os resultados obtidos no sistema para uma turma de uma escola para a *Prova Diagnóstica* do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apresentado na figura 1. Os nomes da escola, turma e estudantes foram omitidos para garantir o sigilo dos resultados.

Figura 1 – Fragmento extraído dos resultados da Prova Diagnóstica, 5º ano (2018)

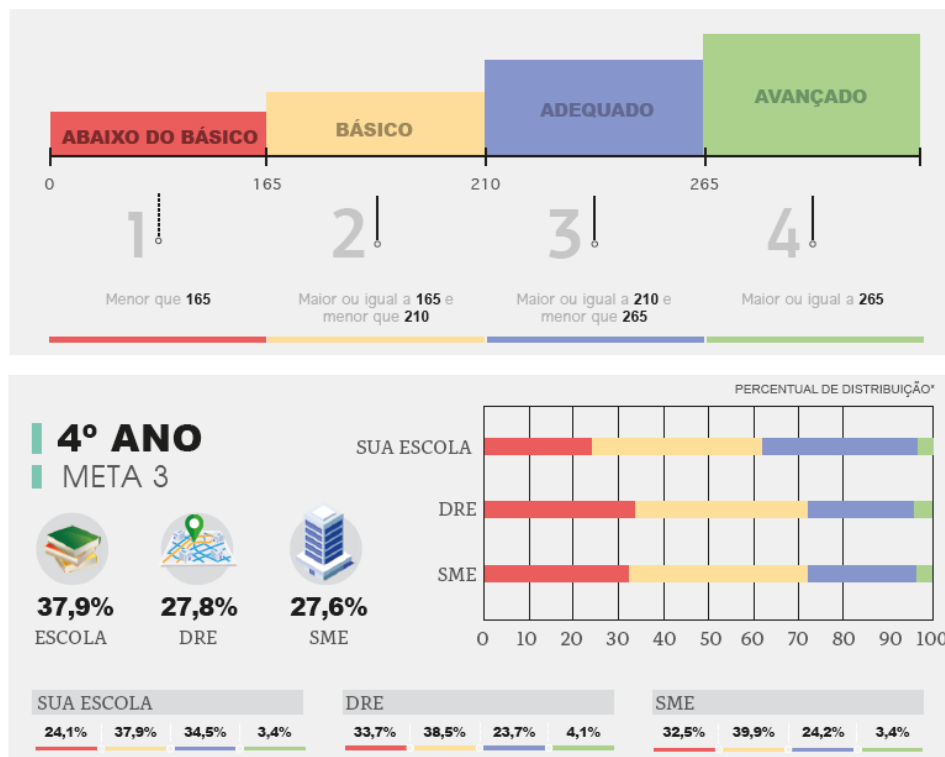


Fonte: SÃO PAULO (2020).³⁰

A plataforma também fornece aos gestores escolares, por meio do Boletim Pedagógico da escola da PSP, os percentuais de estudantes classificados por nível de proficiência colhidos nas avaliações externas. Na figura 2, apresenta-se, como exemplo, os resultados de Matemática de uma escola na PSP/2018:

³⁰ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas*. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Avaliacao_no_contexto_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 2 – Distribuição percentual dos estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental da Escola, da DRE e da SME/SP, por Nível de Proficiência em Matemática



Fonte: SÃO PAULO (2020).³¹

Como é possível observar nos Boletins Pedagógicos disponibilizados pela SME/SP, os gestores podem, para cada escola, analisar o percentual de estudantes classificados em cada um dos quatro níveis de proficiência, compará-los com os resultados da DRE e de toda a Rede, podendo ainda verificar a evolução dessa distribuição de percentuais ao longo dos anos, por meio dos boletins dos anos anteriores. Os professores possuem essa mesma informação para suas turmas no Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp).

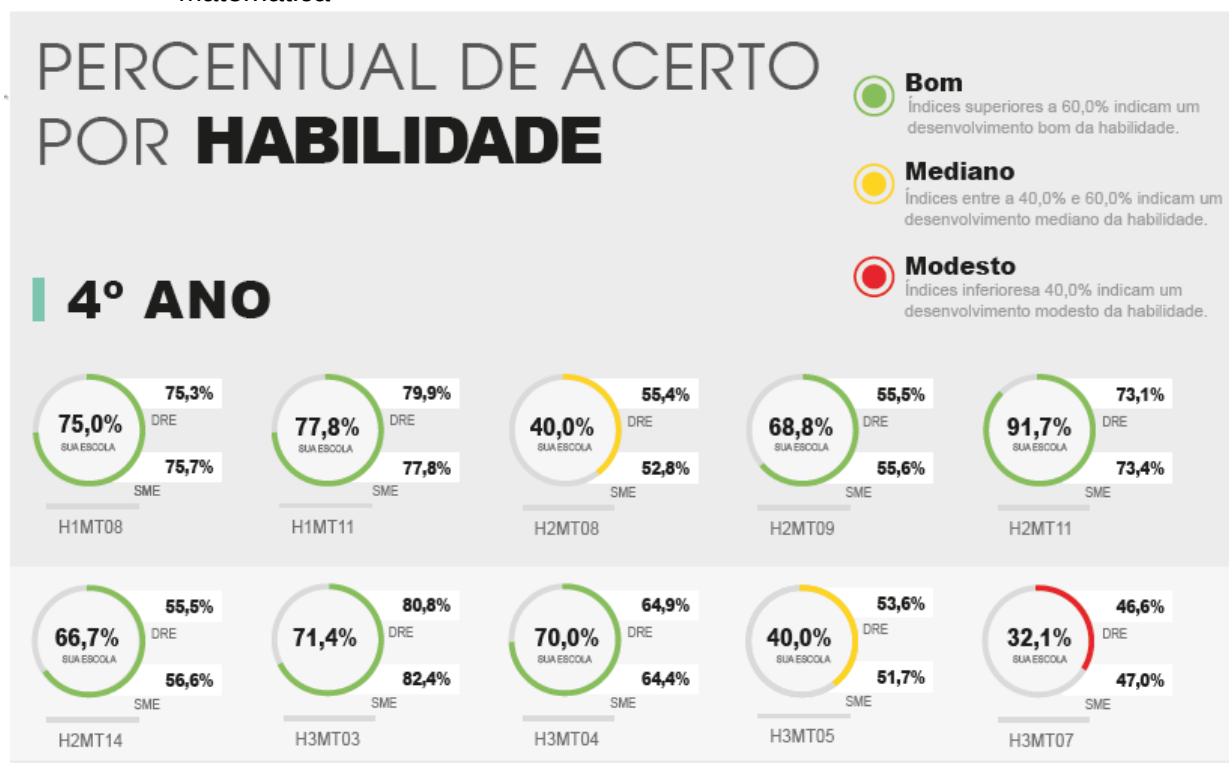
As informações obtidas por meio destes *softwares* e aplicativos visam apoiar a decisão de professores e gestores quanto à necessidade de proporcionar atividades pedagógicas com foco específico em algumas habilidades, tendo em vista a análise do percentual de acertos em cada habilidade da matriz de avaliação³², como

³¹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para ressignificação de concepções e práticas*. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Avaliacao_no_contexto_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

³² O Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) lançou em 2021 uma coleção de materiais chamada Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar. Os materiais foram distribuídos para as escolas municipais. Essas matrizes estão construídas a partir dos Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento presentes no

exemplificado na figura 3.

Figura 3 – Percentual de acertos do 4º ano do Ensino Fundamental por habilidade de Matemática



Fonte: São Paulo (2020).³³

O Boletim Pedagógico traz o percentual de acerto para cada habilidade da matriz de avaliação, possibilitando que a escola contextualize pedagogicamente os seus resultados e faça as intervenções necessárias.

Depois da aplicação das provas, os gabaritos preenchidos pelos estudantes são disponibilizados individualmente na plataforma SERAp. Além disso, as provas permanecem nas escolas, de modo que os(as) professores(as) possam trabalhar com os estudantes as questões respondidas e as eventuais dificuldades apresentadas por eles.

Além desses recursos, a plataforma conta também com instrumentos

Currículo da Cidade de cada área de conhecimento, e têm como função orientar a elaboração dos itens que estarão presentes nas avaliações. Ou seja, as questões das Avaliações Externas elaboradas pelo Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) como: Prova São Paulo, Prova Diagnóstica e Prova Semestral estão baseadas nas Matrizes de Referência. Sendo assim, elas devem auxiliar no planejamento da ação pedagógica de professores e coordenadores. São Paulo: SME/COPED, 2020

³³ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas*. – São Paulo: SME/COPED, 2020.

específicos para estudantes surdos e cegos/baixa visão, os itens para esses estudantes são selecionados no Banco Municipal de Itens (BMI) para a utilização nas provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Assim, aqueles destinados aos estudantes cegos/baixa visão apresentam a audiodescrição e, para os estudantes surdos, conta com vídeos com a tradução em libras.

Figura 4 – Exemplo de um item com audiodescrição, na plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp)



0:00 / 0:55

Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa#/media/Ficheiro:Mona_Lisa_by_Leonardo_da_Vinci_from_C2RMF_retouched.jpg. Acesso em 20 jul. 2020.

"O pintor é senhor de todas as coisas que podem passar pela cabeça do homem, porque se ele sente o desejo de Da Vinci, Tratado de la pintura. IN: MARQUES, A. D; BERUTTI, F. COSTA; FARIA, R.M. História Moderna através de textos. 7ed. - São Paulo. Contexto, 2001. (Adaptado).

A ideia de valorizar a criatividade humana, salientada no texto, está ligada ao período do

Alternativas **A+** **A-**

☐ A) Teocentrismo.

☐ B) Renascentismo.

☐ C) Mercantilismo.

☐ D) Feudalismo.

Fonte: SÃO PAULO (2020).³⁴

³⁴ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas*. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Avaliacao_no_contexto_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 5 – Exemplo de um item com tradução em Libras, na plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp)

Questão 1 A+ A- Prova Diagnóstica São Paulo SURDOS 7º ano História - História | Anual




Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa#/media:Ficheiro:Mona_Lisa_by_Leonardo_da_Vinci_from_C2RMF_retouched.jpg
 pg. Acesso em 20 jul. 2020.

"O pintor é senhor de todas as coisas que podem passar pela cabeça do homem, porque se ele sente o desejo de Da Vinci, Tratado de la pintura. IN: MARQUES, A. D; BERUTTI, F; COSTA, FÁRIA, R.M. História Moderna através de textos. 7ed. -São Paulo. Contexto, 2001. (Adaptado).

A ideia de valorizar a criatividade humana, salientada no texto, está ligada ao período do

Alternativas A+ A-

☐ A) Teocentrismo.

☐ B) Renascentismo.

☐ C) Mercantilismo.

☐ D) Feudalismo.

Fonte: SÃO PAULO (2021).

As Avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, para os estudantes cegos/baixa visão, são compostas por itens que estiveram presentes nas edições anteriores da PSP, elaborados a partir dos materiais *Trilhas de Aprendizagens*³⁵.

³⁵ Diante da necessidade de se pensar em práticas pedagógicas possíveis para o período de isolamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19, dentre outras práticas a Secretaria Municipal da Educação, criou a coleção de cadernos: "Trilhas de Aprendizagens" que foram enviados para as famílias com atividade de

7.1 Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar e a Avaliação por Competência.

De acordo com Zabala & Arnau (2010) a avaliação por competência, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Destacam que "a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais" (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 11).

Para Oliveira, Pontes e Marques, 2016, p. 14, "a avaliação pautada em competência vem sendo discutida nos últimos anos tanto na educação de base como na educação superior, propondo a criação de indicadores que demonstrem a trajetória da formação educativa do aluno, além do mero acúmulo de conhecimento memorizado." Reforçam ainda que

Há que se desenvolver processos avaliativos que consigam evidenciar a forma pelo qual ocorre a articulação teoria e prática, bem como indicadores de como as competências se constroem, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados (ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 447 apud OLIVEIRA, PONTES; MARQUES, 2016, p. 14).

As questões presentes nas Avaliações Externas elaboradas pelo Secretaria de Educação de São Paulo estão baseadas nas Matrizes de Referência São Paulo (2021)³⁶, que por sua vez foram construídas a partir dos Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade de cada área de conhecimento, e têm como função fundamentar o processo avaliativo, ao orientar a elaboração dos itens presentes nas avaliações, assim como orientar a elaboração das escalas de proficiência³⁷, responsável por especificar, entre outras funções, em quais níveis de aprendizagem encontra-se um estudante ou um grupo deles.

Além disso, as Matrizes de Referência auxiliam a aferir as habilidades desenvolvidas por cada estudante, auxiliando, com isso, o trabalho de avaliação e

acolhimento Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

³⁶ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Matriz_Av_LP-REV5-1-1.pdf Acesso março de 2022

³⁷ Escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

planejamento nas unidades escolares.

Para a constituição da Matriz de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar, documento basal para a elaboração da Prova São Paulo, o procedimento inicial foi a análise das habilidades do componente curricular presentes no Currículo da Cidade e em outros documentos oficiais, como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Matrizes anteriores da RME. E, a partir daí, foram extraídas as tarefas cognitivas passíveis de serem consideradas em uma matriz de avaliação e, sobretudo, de materializá-las nas questões. Reconhecer, identificar, relacionar, compreender, distinguir, comparar, analisar, entre outros, são alguns desses exemplos. Por outro lado, habilidades com tarefas cognitivas, como participar, compor, explorar, debater, discutir e outras, dada a dificuldade de transformá-las em questões de múltipla escolha, não foram incluídas nesta proposta. (São Paulo, 2021b p.8).

Tendo por base o estudo das habilidades constantes no Currículo da Cidade, dos referenciais das avaliações internacionais da Taxonomia de Bloom Revisada, estão definidas, no documento *Matrizes de Referência São Paulo - 2021*, as tarefas cognitivas que definem os objetivos educacionais a serem avaliados em larga escala. São eles: reconhecer, analisar, avaliar e produzir.

De acordo com Ferraz e Belhot, (2010) taxonomia é um termo bastante usado em diferentes áreas e, segundo a Wikipédia (2006), é a ciência de classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado e que tem como resultante um *framework* conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação.

Ainda de acordo com os autores, no âmbito educacional, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educativo de modo a promover mudanças de pensamentos, ações e condutas. Tal estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo.

Quadro 5 – Descrição das tarefas cognitivas

DESCRIÇÃO DAS TAREFAS COGNITIVAS	
Reconhecer	Essa tarefa cognitiva relaciona-se à busca, à distinção e à seleção de uma determinada informação relevante para a construção do conhecimento. Nesse sentido, há uma priorização de detalhes e de aspectos específicos, tais como: elementos constitutivos, características, categorias, funções, recursos, padrões, valores, finalidade, usos e mecanismos.
Analisar	Essa tarefa cognitiva relaciona-se ao entendimento sobre a inter-relação existente entre as partes, com a finalidade de apreender a estrutura final do objeto de conhecimento, bem como de reconhecer os princípios organizacionais envolvidos. Deverá primar pela comparação de informações ou elementos constitutivos; análise de emprego de recursos, mecanismos ou estratégias; análise de organização, relação e produção; distinção de fatos, inferência de informações, valores e sentidos produzidos; interpretação de características, formas e estilos; contraposição de perspectivas.
Avaliar	Essa tarefa cognitiva relaciona-se à realização de julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos para atendimento de um determinado objetivo. Nesse sentido, há a possibilidade de estabelecer julgamentos, críticas, justificativas e recomendações.
Produzir	Essa tarefa cognitiva relaciona-se à criação textual a partir de conhecimentos e habilidades de escrita previamente adquiridos, tendo por base o desenvolvimento de ideias. Estão previstas, como etapas da produção escrita, a generalização, o planejamento, o desenvolvimento e a edição. Esses elementos estarão presentes no âmbito das práticas de produção de texto.

Fonte: FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

7.2 Instrumentos de coleta de dados da Prova Diagnóstica São Paulo

São considerados instrumentos de coleta de dados da *Prova Diagnóstica*, São Paulo (2020) para análise de desempenho: os cadernos de prova dos estudantes do 4º ao 9º ano, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais; os cadernos de prova dos estudantes surdos e cegos/baixa visão do 4º ao 9º ano, em Libras e em audiodescrição, respectivamente, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais; e as respostas fornecidas pelos participantes aos testes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais. As provas foram compostas por itens selecionados do Banco Municipal de Itens (BMI) pela equipe do NTA-SME/SP, para cada componente curricular avaliado.

As Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar³⁸ da SME/SP foram os documentos norteadores na elaboração dos itens da *Prova Diagnóstica*, São Paulo (2020).

Nas avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, a SME/SP faz uso da metodologia Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação dos resultados obtidos na *Prova Diagnóstica* São Paulo – 2020 com os resultados das *Provas São Paulo* (PSP), aplicada em anos anteriores, permitindo o acompanhamento e a evolução dos indicadores de qualidade da educação ao longo dos anos. Já no componente de Ciências Humanas, foi utilizada a metodologia Teoria Clássica dos Testes (TCT), em razão de esse componente não ter sido avaliado nas edições anteriores da PSP. A seguir apresenta-se o quadro 5, comparativo entre as estruturas da *Prova São Paulo* e a *Prova Diagnóstica* São Paulo – 2020.

Quadro 6 – Comparativo entre a *Prova São Paulo* (PSP) e a *Prova Diagnóstica* São Paulo (PDSP) – 2020 (por componente curricular)]

Público-Alvo	PSP	PDSP
	2º ao 9º ano do Ensino Fundamental	4º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Blocos Incompletos Balanceados (BIB)	Sim	Não
Quantidade de cadernos	13	1
Itens por caderno	32	32 ³⁹
Itens calibrados	Sim	Sim ⁴⁰
Prova Impressa	Sim	Não
Prova Digital	Não	Sim
Produção de texto	Sim	Não
Análise de fatores associados ao desempenho escolar	Sim	Não
Itens Audiodescritos	Sim	Sim
Itens em Libras	Sim	Sim
TRI	Sim	Sim ⁴¹
Uso para a composição do IDEP	Sim	Não
Resultados por SME/SP	Sim	Sim
Resultados por DRE	Sim	Não
Resultados por estudante	Sim	Não

Fonte: SÃO PAULO (2020)⁴².

³⁸ As versões atualizadas das Matrizes estão disponíveis em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/nta>. Acesso em: 19 nov. 2021.

³⁹ Nas provas de Ciências Humanas, houve 20 itens por caderno.

⁴⁰ Os itens de Ciências Humanas não foram calibrados.

⁴¹ Nos itens de Ciências Humanas, foi utilizada a metodologia TCT.

⁴² Quadro construído com base em: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo Técnico de Avaliação. *Prova diagnóstica São Paulo 2020: relatório*. – São Paulo: SME/COPED/NTA, 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/RELATORIO-PROVA-DIAG-SP-2020_rev5_compressed-1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

No acima, é possível observar que para composição do IDEP apenas a PSP é utilizada.

7.3 Recuperação da aprendizagem: ações de retomada das atividades presenciais

Tal qual muitas redes e sistemas de educação em todo o país, a RME/SP iniciou 2021 ainda com incertezas e com muitos desafios. O ano letivo se iniciou de um jeito diferente, ainda sem o convívio presencial com todos no ambiente escolar. Prevvia-se que, neste período, já seria possível retomar a normalidade conhecida antes da pandemia, em vez disso, gestores, educadores se depararam com muitos outros desafios, entre eles, o ensino híbrido e a necessidade de garantir aprendizagens que não ocorreram no ano que se passou.

Com base nos documentos, foi possível constatar a preocupação da RME/SP com a recuperação das aprendizagens e a proposição, por parte da COPED, de ações voltadas a esses desafios. Ações formativas com foco no ensino híbrido e nos processos de recuperação das aprendizagens foram traçadas, além de dar continuidade às ações de implementação do Currículo da Cidade e de produção de materiais de orientações didáticas.

O retorno às aulas presenciais foi motivo de grande debate na Rede Municipal de Ensino e, considerando a necessidade de redescoberta do espaço escolar, ações foram realizadas para mitigar os efeitos do longo distanciamento das atividades presenciais. Destacam-se, aqui, algumas ações relativas à Priorização Curricular e Avaliação da Aprendizagem. Foram analisadas cinco pautas formativas com tema “Avaliação externa” que estão organizadas no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Reuniões e ações formativas com a temática avaliação

TEMA	CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS DA PROPOSTA
Avaliação dos ambientes de aprendizagens: evidências no cotidiano para ressignificação das ações pedagógicas - com a palavra - Profa. Dra. Eliana Bhering (assessora em avaliação da SME/SP)	2h30	- Retomar e analisar as avaliações institucionais e a documentação pedagógica produzidas pelas(os) educadoras(es) e demais profissionais, ao longo dos anos letivos, contribui para os ajustes e alinhamentos das práticas educativas. - Identificar quais os maiores desafios vivenciados para a escrita dos relatórios individuais de aprendizagem.
Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e Práticas	50 horas	- Reforçar a parceria entre os núcleos centrais da Secretaria Municipal de Educação, os gestores e os docentes, a fim de mitigar ideias acerca das avaliações externas, bem como reforçá-las enquanto instrumento democrático de inclusão escolar e de garantia da melhoria na qualidade do ensino público municipal paulistano, de acordo com os artigos 3º, 4º, 5º e 6º, presentes no decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008.
(Re)construindo o percurso pedagógico por meio das escalas de proficiência no ensino	20 horas	- Compreender que a análise e interpretação dos dados obtidos por meio das avaliações, sejam elas internas ou externas, são de fundamental importância para o planejamento e replanejamento das proposições pedagógicas das(os) professoras(es), de modo a promover a consolidação

Fundamental		e avanço das aprendizagens das(os) estudantes. Esta prática torna-se ainda mais importante neste momento, considerando o período pandêmico vivido, o que levou à suspensão das aulas presenciais por um longo período, demandando das(os) professoras(es) ações e intervenções para a recuperação das aprendizagens das(os) estudantes, no contexto do progressivo retorno do atendimento presencial. Analisar as escalas de proficiências, que derivam das matrizes de referência para avaliação, que, por sua vez, assentam-se nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de São Paulo, estabelece um ponto de partida para verificar quais aspectos ainda precisam ser desenvolvidos para consolidar o avanço das aprendizagens.
-------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as pautas formativas propostas pela RME/SP, foi possível observar a preocupação em discutir, analisar e aprofundar os conhecimentos relativos aos dados obtidos por meio das avaliações externas e das documentações pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de proporcionar a utilização dos resultados coletados na criação de estratégias e ações administrativas e pedagógicas que impactem positivamente no ensino dos professores e na aprendizagem dos estudantes.

7.4 Proposições de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações

A partir da análise apresentada nos relatórios divulgados pela SME/SP, propõe-se que as UEs intensifiquem suas intervenções pedagógicas junto aos estudantes, indicando ações, como: identificação das questões nas quais os estudantes apresentaram maiores dificuldades a partir das análises geradas nos boletins pedagógicos; o mapeamento dos fatores que possam ter interferido na aprendizagem dos estudantes e, desta forma, proposição de intervenções pedagógicas pertinentes; a construção de instrumentos próprios de avaliação (sondagem ou avaliação diagnóstica, dentre outros), a fim de identificar se as dificuldades dos estudantes estão relacionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes no Currículo da Cidade, específicos do componente ou se tais dificuldades se vinculam à compreensão leitora, o que possivelmente inviabilizou a compreensão do texto-base ou da tarefa cognitiva proposta.

As UEs são orientadas também, de posse dessas informações, a planejar o acompanhamento e a recuperação das aprendizagens de seus estudantes pautados no Currículo da Cidade; assim como propor ações de Recuperação Contínua, realizadas pelos docentes das classes/turmas e, por fim, a encaminhar, quando

necessário, os estudantes para a Recuperação Paralela, realizada no contraturno escolar, por meio do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP).

7.5 As avaliações externas durante o período de suspensão das aulas presenciais na SME/SP

No dia 18 de março de 2020, foi oficialmente decretado pela SME/SP a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial. Tal alteração dos modos de viver e de trabalhar, que ocorreram de modo abrupto, transportou as atividades que eram realizadas na escola, de forma presencial, interacional e social para as telas dos computadores e *smartphones*, caracterizando-se em uma mudança sem precedentes aos profissionais da educação. O trabalho remoto, da perspectiva dos professores, “mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital”, exigindo um esforço muito maior do que o trabalho presencial (BÔAS; UNBEHAUM, 2020, p. 2).

Assim como para todos os educadores, as redes e sistemas de ensino precisaram se adaptar à condição duramente imposta pela pandemia, nos aspectos relacionados à avaliação. Neste sentido, a pandemia de COVID-19 também acelerou tendências importantes, uma delas foi a avaliação *on-line*. Assim, pela primeira vez, a Secretaria Municipal de Educação aplicou a *Provinha* e a *Prova São Paulo 2021* no formato 100% digital, utilizando cerca de 439 mil *tablets* distribuídos aos estudantes da rede municipal.

Para saber o nível de aprendizado dos estudantes durante o período de isolamento social, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma grande ação de avaliação diagnóstica. Em dezembro de 2020, após nove meses do início do ensino remoto emergencial, os alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental realizaram avaliações de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. Ao todo, mais de 1,4 milhão de avaliações foram realizadas, de forma totalmente *on-line*.

Para garantir a ampla participação dos estudantes, àqueles que não possuíam acesso, na ocasião, foi oportunizada a utilização dos computadores das Unidades Educacionais, com horário previamente agendado, mantendo atenção às normas de

segurança sanitária vigentes para o controle da pandemia de COVID-19.

Os estudantes tiveram acesso à plataforma Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), por meio do *login* e senha. Para os que não tinham acesso à internet ou possibilidade de fazer, as escolas permaneceram abertas por um horário determinado para recebê-los para realização das provas no Laboratório de Educação Digital. Nesses casos, foi necessário fazer contato com a unidade para orientação quanto ao agendamento.

Nesse primeiro momento, foram avaliados os ciclos interdisciplinares (4º ao 6º ano) e aural (do 7º ao 9º ano). Importante destacar que todas as provas do Ensino Fundamental contaram com tradução para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e transcrição em áudio e audiodescrição para atendimento aos estudantes cegos e com baixa visão.

Além da prova, foi aplicado um questionário para traçar um panorama sobre as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes. Neste ano, as perguntas tiveram como foco a pandemia, para avaliar o impacto social causado pelo coronavírus entre as famílias. Foram três tipos diferentes de questionários: voltados para alunos; famílias/responsáveis; professores e gestores.

Os resultados das avaliações foram divulgados às Diretorias Regionais de Educação (DREs) e Unidades Educacionais por meio do Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), facilitando o acompanhamento das aprendizagens ocorridas durante o período de Ensino Remoto, de modo que pudessem promover ajustes no processo de ensino e das aprendizagens, colaborando para o (re)planejamento de ações e encaminhamentos considerados necessários.

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Ideb representou um grande marco da Educação brasileira desde que foi criado em 2007, teve, portanto, papel importante na promoção de avanços significativos na educação do país. O seu cálculo é aparentemente de fácil compreensão: uma multiplicação da taxa de rendimento escolar (aprovação) com as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que faz com que seja amplamente utilizado pelas redes de ensino do país como um norte de qualidade.

No entanto, o indicador possui importantes limitações, dentre elas atraso na divulgação dos resultados de seus resultados; as características amostrais do Saeb, que limitam o desenvolvimento de políticas que possam acomodar as especificidades da rede e das escolas; e a necessidade de facilitar as avaliações anuais, uma vez que é um índice divulgado a cada dois anos. Como acentua Silva, (2015):

No tocante às dificuldades técnicas, vimos que as principais são a ausência de suporte técnico especializado, que deveria ser garantido pela SEE/AC, a linguagem excessivamente técnica presente nos materiais impressos para a divulgação dos resultados e a publicação, comumente tardia, dos resultados. Quanto às resistências, a escola vive, atualmente, um estágio de avançada superação desses entraves, uma vez que já consolidou, junto às equipes pedagógica e docente, a compreensão de que a apropriação e utilização dos resultados na sua gestão pedagógica se fazem oportunas e produtivas para o sucesso da escola. Sobre os riscos, o principal deles, o estreitamento curricular, é reconhecido e tratado pela escola, quando esta decide trabalhar todos os campos das matrizes curriculares, não priorizando apenas aqueles cujos temas são explorados pelas avaliações externas. (SILVA, 2015, p.126)

Pelas razões acima citadas, um indicador mais contextualizado e adequado a realidade de cada rede, a criação de matrizes de avaliação baseadas em competências tornam-se um elemento importante para o aprimoramento dos sistemas de avaliação. Desta forma, podemos afirmar que as instituições escolares que passam por processos avaliativos sérios e participativos descobrem sua identidade e avançam nas reflexões acerca da importância de uma avaliação para promoção e superação das dificuldades, como reforça Fernandes (2002):

Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. (FERNANDES, p. 140, 2002)

A análise documental e bibliográfica realizada permitiu evidenciar que tais reflexões, estão gerando mudanças na proposta de ensino em torno da concepção ampliada da política pública da avaliação em larga escala, compreendendo os dados como informações importantes para (re)planejar o projeto educativo. A afirmação de Fernandes (2002) vem de encontro também a hipótese assumida nesta dissertação de que o uso apropriado dos resultados das avaliações pelos gestores escolares, a implementação de um sistema de gerenciamento de dados e a criação de um indicador de desempenho podem ajudar a melhorar o trabalho de todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Da mesma forma que, o acompanhamento próximo e sistematizado traz retornos mais rápidos dos resultados de desempenho educacional, o que pode favorecer a construção de estratégias mais efetivas para melhoria das aprendizagens dos estudantes para que alcancem os níveis mais avançados de proficiência.

Um dos grandes desafios para a avaliação em larga escala no Brasil passa pela utilização, padronização, harmonização e alinhamento de métodos e técnicas conduzidas de forma otimizada por órgãos governamentais dentre eles as secretarias municipais e estaduais de educação, universidades e escolas, tendo como objetivo único a melhoria da qualidade do ensino. A este despeito Dias Sobrinho (2000, p. 103), aponta que:

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises e reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais.

Evidencia-se, por meio da documentação analisada que o processo contínuo para a obtenção de informações, análises e interpretações da ação educativa, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) tem dedicado especial atenção ao tema, evidenciando que o conceito de avaliação passa a ser entendido como atividade subsidiária ao planejamento e gestão, abrangendo também aspectos administrativos e pedagógicos. Desse modo, é possível asseverar que o novo conceito visa à ampliação da ideia ora vigente na medida em que propõe, à ação avaliativa, o fornecimento de elementos para análise, replanejamento e aprimoramento nas unidades escolares.

No caso da SME/SP, observa-se que os documentos que normatizam o processo educativo, assim como os documentos que orientam a organização curricular unificam e propõem um alinhamento entre a teoria e a legislação educacional, do mesmo modo, indicam que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os estudantes

Assim sendo, nesse momento de reformulação do Saeb onde as matrizes de referência dos testes cognitivos estão sendo reformuladas, conforme a portaria INEP nº 250⁴³, de 05 de julho de 2021, para se alinhar às habilidades e competências definidas pela BNCC e pelas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – MEC), e aos estudos técnicos sobre os currículos estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e tendo em vista o grande número de avaliações realizadas pelas diversas instancias públicas, cada um com suas particularidades, as comparações entre resultados são muitas vezes conduzidas sem as devidas considerações.

Observa-se neste sentido, ao analisar o sistema de avaliação do município de São Paulo, a busca em levantar sugestões para contornar a situação descrita acima, e até mesmo uma proposta para a reestruturação das práticas avaliativas na rede municipal para que possam servir de exemplo a outras esferas administrativas, partindo da premissa de que as avaliações conduzidas pelo Inep e pelos Estados são de características transversais, ou seja, caracterizam-se pela coleta periódica de dados em algumas séries da educação básica e que praticamente inexistem estudos longitudinais.

Uma pesquisa realizada contexto brasileiro por Soares, Sátyro e Mambrini (2000) a respeito dos fatores relacionados à eficácia escolar assenta que uma escola eficaz tem uma equipe de professores qualificados e dispensa tempo e recursos no treinamento dessa equipe. Além disso, os referidos pesquisadores consideram que o aprendizado do professor está diretamente ligado ao aprendizado dos alunos.

Além disto outros estudos feitos nos sistemas educacionais brasileiros (Fletcher, 1998; Barbosa & Fernandes, 2001) considerando a estrutura de agrupamento "alunos em escolas" expuseram que a variabilidade do desempenho

⁴³ Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3574/portaria-inep-n-250> Acesso maio de 2022

escolar intraescola é exponencialmente maior do que a variabilidade entre escolas. Não obstante, Barbosa e Fernandes (2001) mostram que controlando as características individuais dos alunos é possível determinar os fatores que estabelecem a diferenciação entre escolas (e turmas), assinalando assim as características e práticas escolares que tornam algumas escolas mais eficazes do que outras na promoção do sucesso escolar e que ajudam o aluno a ultrapassar o efeito da desvantagem social.

Fletcher (1998), assevera que como de interesse dos profissionais e gestores da educação, é aquela em que os fatores que contribuem para sua excelência estão sob o controle da própria escola por meio de suas políticas administrativas e pedagógicas. Tal escola poderia ser encontrada em um contexto muito desfavorável, mas demonstrando um grande efeito sobre o rendimento do aluno por causa da dedicação e talento dos administradores e docentes. As características que descrevem a escola eficaz pesquisadas no atual estudo foram as que estão contempladas pelos instrumentos do SAEB, as quais serão detalhadas a seguir.

Franco e Alves (2008), afirmam que os sistemas de avaliação deveriam incluir três componentes principais:

- a) **estudos transversais:** indicadores do desempenho do sistema.
- b) **estudos longitudinais;** possibilidade de realizações de estudos de valores agregados, ou seja, o que a escola está acrescentando de aprendizado ao aluno, levando-se também em consideração análises contextuais, mediante estudos de análises multiníveis.
- c) **censos escolares anuais:** informações sobre a infraestrutura das escolas, formação dos professores.

Deste modo, observa-se que os processos avaliativos devem ser manipulados, utilizando-se métodos quantitativos e qualitativos, a fim de se obter uma análise ampla e profunda de seus dados. Objetivando assim uma análise conjunta dos componentes e técnicas. A avaliação da aprendizagem, portanto visa a informar tantos professores(as) quanto estudantes sobre as aprendizagens realizadas e dificuldades identificadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, como explicita o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental:

Nesta perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. [...] Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento [...], regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação. (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019f, p.53)

Ademais, no documento publicado pela SME/SP em 2017, intitulado “Avaliação Diagnóstica São Paulo: reflexões possíveis, compreensão dos dados e ações necessárias” , foram discutidos alguns aspectos relativos ao processo avaliativo, o qual tem por finalidade identificar o que estudantes já sabem, ou o que ainda precisam saber, para traçar intervenções por isso, o documento evidenciava que a diagnose deve ser realizada com muita atenção. De modo precípua o documento evidenciava que não basta, conhecer os dados: é necessário compreendê-los para melhor intervir sobre eles. Assim, a reflexão acompanha o fazer docente uma vez que, é por meio dela que o trabalho ganha contornos e encara a realidade de cada sala de aula, de cada turma, dada a diversidade que é característica de uma cidade-metrópole como São Paulo.

Contudo, há uma cultura implícita às práticas escolares, que é o de pensar a Avaliação Diagnóstica apenas em inícios de ano letivo. É preciso, portanto, dar luz a essa prática em todos os momentos de interação, ainda que não seja de maneira sistematizada.

A avaliação educacional é uma ferramenta útil para melhorar o sistema educacional, fornecendo informações que permitem aos educadores determinar quais práticas promovem resultados desejados e quais não (Sanders & Horn, 1995). Ela deve prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com a finalidade de detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas (Soares, Cesar & Mambrini, 2001).

O que se propõe portanto é o inverso de uma prática pedagógica não-reflexiva. Dito de outro modo, refletir é criar condições para que a aprendizagem faça sentido para os envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, a Prova Semestral,

aplicada duas vezes ao ano, não é – em sua essência – diagnóstica, mas é mais um instrumento para que a escola continue dando passos rumo à reflexão, à compreensão e à ação, com vistas a garantir com que estudantes continuem aprendendo. Isso significa dizer que não são as avaliações externas (do sistema) que definirão o que eles devem ou não aprender, uma vez que elas avaliam o que os estudantes já deveriam saber.

Tal movimento realizado pela SME/SP municipal traz ao sistema avaliativo da rede um caráter estudo longitudinal possibilitando reflexões e estudos e análises mais profundas em relação ao aprendizado dos alunos, levando-se também em consideração análises contextuais, mediante estudos de análises multiníveis.

Portanto, as Avaliações do Sistema assumem caráter de grande importância para todos que se preocupam com a maneira e com o que os alunos têm aprendido. Ainda que não revelem o todo, como dito exaustivamente em documentos institucionais desta Secretaria, elas contribuem para: “identificar as dificuldades no processo, verificar a qualidade do ensino, reorientar os planejamentos para os anos subsequentes” (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

Como destacado na literatura aqui apresentada, os sistemas de avaliação instalados no contexto atual carecem de um amplo debate para superar e abordar equívocos na utilização dos resultados da avaliação externa, o que pode gerar riscos como o estreitamento do escopo do currículo, da formação dos alunos e das responsabilidades dos professores e gestores. Essas medidas tendem a superestimar o desempenho de alunos e professores e não levam em conta ou obscurecem outros determinantes que são igualmente ou mais relevantes para medir a qualidade educacional.

Por conseguinte, nessa reorganização permanente observou-se, conforme explicitado no *Currículo da Cidade*⁴⁴, o esforço em fazer com que as escolas criem uma cultura avaliativa que se paute por uma perspectiva formativa, que se traduza no levantamento cotidiano de informações, de cada estudante e do grupo como um todo, que apoie o planejamento e o replanejamento de intervenções, visando a superação

⁴⁴ O Currículo da Cidade de São Paulo foi criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais.

das dificuldades apresentadas pelos estudantes, assim como sua reflexão sobre o seu percurso escolar.

Justifica-se assim, a importância da integração de métodos quantitativos e qualitativos para a análise dos sistemas educacionais, pois, em linhas gerais, os métodos quantitativos localizam, por exemplo, o que acontece no interior das escolas, porém, para explicar o porquê, é necessária a utilização de métodos qualitativos.

Como resultado constata-se que o aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados qualitativos contribui de modo significativo para a melhoria do planejamento e o replanejamento de intervenções, observou-se a este respeito da importância da utilização de ferramentas digitais para otimização da coleta, análise e tratamento de dados educacionais.

Do mesmo modo, a partir das observações e análises feitas podemos constatar que, em se tratando de ferramentas tecnológicas a serviço da educação o *Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)* é uma ferramenta potente para a organização das informações que são produzidas pelas diferentes instâncias que trabalham nas Unidades Escolares e para o acompanhamento das aprendizagens de nossos estudantes.

Conforme descrito anteriormente, o SGP surgiu em 2014 pela necessidade de racionalizar e dinamizar o processo de registro, leitura e análise das informações pedagógicas por Professores, Equipes Gestoras das Unidades Educacionais, equipes das DREs e da SME Para que essas ações ocorram (organização e acompanhamento), toda a estrutura do novo sistema está pautada nos princípios e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade.

Verifica-se também a preocupação em enfatizar a importância que todos os usuários compreendam que o SGP não é apenas mais um fazer burocrático, mas sim um o ambiente virtual onde constam informações dos estudantes, suas vivências, seus percursos formativos, ou seja, seu verdadeiro histórico escolar possibilitando um acompanhamento aprendizagem e do rendimento escolar de forma progressiva e longitudinal.

O referido sistema foi construído a partir das críticas e sugestões dos usuários, em reuniões com os Administradores do Sistema e em oficinas realizadas com

diferentes representantes da rede. Portanto, a construção e o uso desse sistema, exige a corresponsabilização de todos os servidores que lidam diretamente com a aprendizagem dos estudantes. Observa-se também o investimento em ações formativas para que esse seja funcional e que seu registro esteja organizado é um compromisso de toda rede.

Integrado ao SGP o Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp) tornou-se uma solução que permite criar, aplicar e corrigir avaliações em diversos formatos, inclusive nos padrões estabelecidos para avaliações de larga escala, possibilitando o cadastro de matrizes e a criação de um banco de itens. O sistema fornece indicadores de desempenho e possibilita uma gestão mais efetiva da aprendizagem.

A ferramenta fornece informações em diversos níveis de acesso de acordo com perfil de cada usuário: Perfil SME, Perfil DRE, Perfil Escola, possibilitando um acompanhamento da aprendizagem em rede. Percebe-se, um movimento constante para que se amplie a compreensão da importância da compreensão, por parte dos usuários que o SGP não seja apenas mais um fazer burocrático, mas sim um o ambiente virtual onde constam informações dos estudantes, suas vivências, seus percursos formativos, configurando-se assim em verdadeiro histórico do percurso escolar.

Passadas um pouco mais de três décadas, do início da implementação das avaliações em larga escala no Brasil ao analisar o sistema de avaliação do município de São Paulo, foi possível observar a certa preocupação e cuidado com que são tratados os assuntos referentes as avaliações educacionais nesta Rede de Ensino.

Visto que a SME/SP, busca um contínuo aprimoramento por meio do diagnóstico da situação e das condições de aprendizagem dos estudantes, promovendo debates sobre concepções e práticas avaliativas, reflexões sobre sucesso e fracasso dos estudantes e da escola, em face ao que tangenciam essas práticas, produzindo de materiais, formações e documentos orientadores de extrema qualidade, que são de enorme valia na medida em que mobiliza os conhecimentos e visões dos profissionais da rede, do mesmo modo que fomenta análises sobre as mesmas, motivando a construção de propostas, repensando práticas avaliativas e buscando novas intervenções para uma educação democrática, inclusiva e cidadã.

Perrenoud (1999, p.173), salienta que “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”, trazendo a questão a lógica classificatória e seletiva que subjaz à organização de seu trabalho, sustentada, em grande parte, pelo modo como se realiza a avaliação escolar. Esse entendimento leva-nos a intencionar que a avaliação deva ser posta em questão em suas dimensões técnicas e políticas. Essa perspectiva, para sua efetivação, demanda esforço, envolvimento e participação dos profissionais do sistema educacional, dos estudantes e seus familiares.

À vista disso, ressalta-se a importância de propostas reflexivas coletivas na escola e sobre a escola, seus propósitos e sua função social que também é evidenciada por Libâneo (2003, p. 132) que assevera que as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada, coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas por todos os agentes do processo.

Consequentemente, espera-se que a avaliação institucional se caracterize por um processo contínuo, e tenha como principal função inventariar, harmonizar, apoiar, orientar, fortalecer e corrigir os aspectos avaliados, incorporando-se à ação educativa e integrado à atividade formativa, caracterizando-se como um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino.

Reforçando a importância de melhorias nos processos avaliativos que visem garantir o monitoramento das aprendizagens essenciais expressas na Base Nacional Comum Curricular por meio de avaliações que induzam o desenvolvimento de competências e não de “trenos para prova”. Os mecanismos de avaliação, devem, portanto, sistematizar as aprendizagens alinhado à BNCC, e ajudar a garantir mais alunos nos níveis adequados de proficiência, de acordo com o esperado para as etapas da escolaridade.

Como vimos, após a aplicação, os resultados da *Prova São Paulo* eram fornecidos às escolas na forma de relatórios sobre o desempenho dos alunos evidenciando a principal diferença da avaliação em larga escala aplicada pelo Governo Federal, que envia um relatório com média de notas/ano em vez de relatórios individuais dos estudantes. As avaliações no âmbito municipal permitem a avaliação de cada estudante assim como a geração boletins e resultados individuais. De acordo

com Bonamino e Souza (2012), os boletins são um mecanismo de transparência dos resultados de aprendizagem para os alunos e a comunidade escolar e podem oferecer às escolas subsídios para melhorias.

Por fim, olhar para esses estudos e documentos permite-nos constatar que o setor educacional está cada vez mais empenhado em aprimorar seus sistemas de avaliação, o que traz aspectos positivos, como o uso de dados para a proposição de políticas públicas e a possível análise dos resultados para tomada de decisão a curto prazo nas escolas, uma vez que são fornecidos de modo mais rápido aos gestores e comunidade escolar. No entanto, aponta para uma reflexão necessária, por exemplo, envolvendo rankings escolares baseados em mensuração de resultados, o uso efetivo de dados em (re)planejamento por professores e treinamentos de longo prazo envolvendo temas relacionados à avaliação externa e ao processo avaliativo atual nas escolas e redes de ensino.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Reformas do Estado, iniciadas na final década de 1980 e início da década de 1990, provocaram mudanças no cenário educacional brasileiro, em vários aspectos sobretudo no que se refere às avaliações externas e em larga escala. Estas novas práticas representam concepções inovadoras sobre o papel do Estado em relação à oferta educacional, com maior presença de concepções advindas do mercado e da iniciativa privada.

Apesar disto, mesmo já existindo uma cultura de avaliação há três décadas no Brasil, é possível afirmar que os indicadores educacionais ainda fazem pouco pela promoção da equidade. Dessa forma, é urgente que as divulgações do Ideb passem a retratar as desigualdades educacionais vigentes que precisam ser combatidas, sobretudo as relacionadas à condição socioeconômica dos estudantes, sua cor/ raça, localização, gênero, entre outras. Portanto o Ideb e outros indicadores criados a nível nacional, estadual ou municipal devem assinalar a preocupação da sociedade com uma educação inclusiva e que promova a diversidade;

Conhecer e compreender esses elementos é imprescindível, no entanto, não é suficiente para que sejam analisadas e, eventualmente, revistas e transformadas as práticas de avaliação tal como tendencialmente vivenciadas nas escolas, tendo como

horizonte a ruptura com uma avaliação que sirva a um projeto educacional excludente. Nesse sentido, Sousa (2007b) assinala que o parâmetro deve ser colocado em termos de mudança da prática, pois não basta se apropriar de discussões teóricas sobre avaliação ou, até mesmo, concordar com as críticas que a literatura apresenta em relação ao caráter autoritário que tende a estar presente nas práticas escolares. A autora enfatiza que a transformação de concepções e práticas de avaliação escolar supõe um longo processo de ação-reflexão-ação; não acontece “de uma vez”, seja com um curso ou com a leitura de um texto.

O consenso em favor do uso de avaliações externas como instrumento para melhorar a qualidade da educação continua a colocar o desafio de fazer essas avaliações em suas múltiplas capacidades, que vão além dos níveis de proficiência, englobando também informações importantes sobre os fatores intra e extraescolares que influenciam a aprendizagem.

É um processo lento, pois pressupõe movimentos de análise, revisão e, muitas vezes, de reconstrução das bases que ancoram o trabalho escolar, ao desnudar e pôr em disputa processos e relações que coexistem na realidade escolar, de adesão e resistência a um projeto de educação inclusiva.

Observamos no caso do Município de São Paulo, a execução de propostas em que caminham, em essência, na busca de elementos que definam uma escola eficaz e explique quais fatores propiciam uma escola ter desempenho superior nos testes padronizados mesmo com situações parecidas. Assim como propõem uma prática participativa de compreensão das relações entre os processos e os resultados. Observa-se também o esforço para a transformação de dados sobre a percepção do funcionamento da escola em um índice de clima escolar que é divulgado relacionado ao índice socioeconômico e ao rendimento dos alunos em uma prática que pode ser indutora de comportamentos e ações de gestão, na medida em que define como atingir a meta proposta pelo IDEP.

Ao longo desta pesquisa, procurou-se o enfoque aos elementos que mais indicaram o potencial de inovação proposto pela SME/SP, por meio do IDEP e de seus sistemas de gestão de dados, mais especificamente pelo Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp).

Uma vez que o exercício de conclusão reside sobre uma política que, devido

aos impactos da pandemia, cujo prazo para alcance das metas traçadas (2023) ainda não fora concluído, as quais estão sendo revistas em virtude da necessidade de recuperação das aprendizagens, almeja-se que a este estudo somem-se outros que enfoquem a avaliação externa e em larga escala, à medida que o IDEP e os recursos de gerenciamento de dados amadureçam e sigam seu processo de implementação.

O desafio é grande e entende-se que o IDEP tem potencial para ser um vetor de melhoria da qualidade da educação em São Paulo e, quiçá, em outras secretarias em todo o Brasil. No entanto, o caminho para que isso aconteça passa, primeiro, pela continuidade e avanço das políticas educacionais implementadas ao longo dos anos, pela garantia de escuta de todos os atores envolvidos no processo educativo, inclusive com o retorno à voz da comunidade escolar e, por fim, pela correta utilização dos resultados, de forma que voltem para sala de aula como força motriz para melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, vale destacar que as possíveis implicações da avaliação externa e as expectativas nela depositadas requerem verificação de sua validade consequential que, de acordo com a visão de Viana (2003):

As avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter, necessariamente, validade consequential. A expressão pode determinar controvérsias, necessitando, portanto, ser plenamente esclarecida. A validade consequential não se refere a distinções, prêmios e/ou bônus, e muito menos a rankings e menos ainda a comparações. É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração escolar. (VIANA, 2003, p. 23)

Nesse sentido, a utilização de avaliações externas pode e deve ser mais abrangente, exigindo um conjunto coerente de atividades em diferentes níveis e direções, com base nas características de cada secretaria de ensino.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das Políticas Educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais: o caso brasileiro. In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Zaragoza, Espanha. 2012.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 48. p. 67-79, jan./abr. 2015.

ALAVARSE, O.; MACHADO, C. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-416, abr./jun. 2014.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*. [s. l.], v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n.1, p. 1-30, 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

BARRETO, E. S. S.; A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 55, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kTmJXZHH8fkWBG68HvhrFbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 9-39

BAUER, A. *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800/37029>. Acesso em: 30 maio 2022.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. *Revista @mbiente educação*, Vol. 5, nº 1. p. 7-31, jan./jun. 2012a.

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

BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: o que apontam os estudos acadêmicos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Portugal. *Anais...* Portugal, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/AdrianaBauer_GT2_integral.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013.

BAUER, A.; PIMENTA C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3207/3073>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BECKER, R. F. da. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(1), 1-10. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5311751>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BÔAS, L. C.; UNBEHAUM, S. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores(as) da Educação Básica: informe 1. *Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final. Acesso em: 6 nov. 2021.

BONAMINO, A. C; SOUSA, S. Z. 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, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.792, de 27 de dezembro de 1994. Institui o Saeb. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20767-68, 28 dez.1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> p. 84-90. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. O Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino *Diário Oficial da União*. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. *Prova Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. *Relatório Saeb (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década*. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <http://www2.prefeitura.sp.gov.br/indique>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Resultado IDEB*. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. INEPDATA. *Painel Educacional Municipal*. Quadro Geral do Município de São Paulo. Brasília: MEC/INEPDATA, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL-INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 26 maio 2022.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n.148. São Paulo, jan./abr. 2013.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil* – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores. Ciclo de Debates, v. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estudos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Ed.). *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Vol. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 17-79. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BROOKE, N.; REZENDE, W. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. *Pesquisa e Debate em Educação*. Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1343-1370, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31220>. Acesso em: 12 set. 2021. Acesso em: 12 jun. 2022.

CUQUE, LUCIA ; MATTAR, Joao . Design thinking e o desenvolvimento de competências dos profissionais do século XXI. RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 10, p. e31210514949-1, 2021. p. 02

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro, 2007.

CASASSUS, J. *Fundamentos da Educação Emocional*. Brasília: Liber Livros, 2009.

CHIRINEA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

ESTADÃO. A extinção da Prova São Paulo. São Paulo. 30 abr. 2013. *Caderno Opinião*. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-extincao-da-prova-sao-paulo-imp-,1026992>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP/CEDES, 2011.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREITAS, P. F. *Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

GAME - GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final*. Belo Horizonte: Game/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

GARCIA, R. S. *Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas: apropriação e uso dos dados pela escola estadual Maria Calderaro*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Escola Pública). Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

GATTI, B. A. A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. *Série Pesquisa*, v. 1, Brasília, 2007.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Revista Série-Estudos*, [s. l.], n. 33, p. 29-37, 2012.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GODOI, C. K.; MELLO, R. B. de; SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 19 mar. 2022.

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

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Gestão de Escola e Tecnologia**: administrativo e pedagógico, uma relação complexa. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

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

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991. 128 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2010). *Sistema IBGE de recuperação automática: SIDRA*. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022

KAILER, E. Z. *Programa avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.

LIMA, E. S. *O diretor e as avaliações na escola*. Brasília: Editora Kiron, 2012.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *RBPAE* - v. 31, n. 3, p. 667-680 set./dez. 2015

MACHADO, C.; FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.

MOURA, E. C. L. *A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional*. 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

OLIVEIRA, A. P. S. B.; PONTES, J. N. A.; MARQUES, M. A. O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por competência. *Pleiade*, 10(20): 12-22, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267029296.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

PERBONI, F. Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros. *Repositório UNESP*. Presidente Prudente: [s.n], 2016 XVIII, 268 f.

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

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PIMENTA, C. O. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

QUERIDO, P. H. de A. *Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2016.

SANTOS GUERRA, M. Á. *Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa da escola*. Porto: ASA Edições, S.A., 2003.

SÃO PAULO (Município). Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. São Paulo, n. 34, 24 fev. 2005a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2005/suplemento/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/fevereiro/24/pag_0001_6E7A5PLQGVHBMENCUQDIAQPJTK.pdf&pagina=1&data=24/02/2005&caderno=Suplemento%20%20Di%20C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=10001. Acesso em: 21 set. 2021.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 14063, de 14 de outubro de 2005. Institui o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. São Paulo. 15 out. 2005b. Disponível em: <http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/806118/lei-14063-05>. Acesso em: 20 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. São Paulo. 15 set. 2006. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092006D%20476830000. Acesso em: 11 set. 2021.

SÃO PAULO (Município). Portaria n.º 2912 de 22 de maio de 2009. Dispõe sobre a realização da Prova da cidade nas unidades educacionais da Rede Municipal de ensino, no período de 25 a 29 de maio de 2009. 2009. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2912-de-22-de-maio-de-2009>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 1224 de 10 de fevereiro de 2014. Institui o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São

Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2014a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1224-de-10-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em: 04 jul. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Prova de São Paulo*. São Paulo: SME, 2014b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=14>. Acesso em: 20 set. 2021.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo e define suas diretrizes. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 20 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). SERAp: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem. Boletim que orienta os processos reflexivos para tomada de decisões em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Xxxx. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/40039.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Indicadores-dequalidade-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-Paulistana-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 2.639 de 10 de março de 2017. Orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2017a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2639-de-10-de-marco-de-2017>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). *Avaliação Diagnóstica São Paulo 2017: Reflexões Possíveis, Compreensão dos Dados e Ações Necessárias*. São Paulo: SME, 2017b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/39705.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *IDEP: Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana*. São Paulo: SME, 2019a. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/IDEP_2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 58.839 de 3 de julho de 2019. Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana, com o objetivo de monitorar a evolução dos indicadores do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2019b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58839-de-3-de-julho-de-2019>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa de 31 de outubro de 2019. Normativa que dispõe sobre a Reorganização do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens, sobre a função de Professor de Apoio Pedagógico – PAP, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2019c. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-32-de-31-de-outubro-de-2019/detalhe>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO (Município). Decreto Nº 59.660 de 4 de agosto de 2020. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. 2020a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas*. São Paulo: SME/SP/COPED, 2020b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Trilhas de aprendizagens: Ensino Fundamental. 4º ano. Vol. 2*. São Paulo: SME/SP/COPED, 2020c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas*. São Paulo: SME/COPED, 2020d. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Avaliacao_no_contexto_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portal Institucional. *Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo*. São Paulo (SP): SME, 2021a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/card/demanda/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar*. São Paulo: SME/SP, 2021b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo Técnico de Avaliação. *Prova diagnóstica São Paulo 2020: relatório*. São Paulo: SME/COPED/NTA, 2021c. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/RELATORIO-PROVA-DIAG-SP-2020_rev5_compressed-1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). *Coordenadoria Pedagógica – COPED*. SME Portal Institucional. São Paulo: SME, 2022.

SHADISH, W.; COOK, T.; LEVINTON, L. Introduction. In: *Foundations of program evaluation: theories of practice*. [S.l.]: Sage, 1991.

SILVA, M. J. A. *Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais*. 242 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de processos*. Florianópolis: Insular, 2013, p. 61-86. v. 2.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Dossiê Educação. *Revista Adus*, janeiro, 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, set./dez. 2010, p. 793-822.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 23(53), 14–36. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae235320121913>. Acesso em: 20 maio 2022.

VIANNA, H. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, jul./dez. 2003. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. p. 23-38.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1963/1939>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 67:19-38. jan. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333514591_Gestao_democratica_da_escola_no_Brasil_desafios_a_implementacao_de_um_novo_modelo

WERLE, F.O.C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

YIN, R. K. *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZABALA,A.; ARNAU,L. Como aprender e ensinar competências.Porto Alegre:
Artmed,2010.197 p.11