

AVALI AÇÃO

NO CON TEXTTO

ESCO LAR

VICISSITUDES E
DESAFIOS PARA
(RES)SIGNIFICAÇÃO
DE CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Bruno Caetano

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Pedro Rubez Jeha

Chefe de Gabinete

**AVALI
AÇÃO
NO CON
TEXTO
ESCO
LAR** VICISSITUDES E
DESAFIOS PARA
(RES)SIGNIFICAÇÃO
DE CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli - Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE AVALIAÇÃO - NTA

Claudio Maroja - Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTA

Lenir Morgado da Silva
Luciano Guidorzi Giroto
Marcelo Rivelino Rodrigues
Marcia Paula de Almeida Oliveira Rodrigues
Ricardo Jesus da Corte
Rogério de Oliveira Santos
Simone Maria Metta
Thiago Fernando Ferreira Costa

ASSESSORIA E AUTORIA

Sandra Zákia Sousa - Coordenação
Paulo Henrique Arcas
Tufi Machado Soares
Valéria Virgínia Lopes

LEITORES CRÍTICOS

Cláudia Oliveira Pimenta (Fundação Carlos Chagas/FCC)
Mariana Calife Nóbrega (Doutoranda em Educação pela PUC-RJ)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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.

168 p. : il.
Bibliografia

1. Avaliação 2. Educação – Finalidades e objetivos
I. Título

CDD 371.26

Código da Memória Documental: SME30/2020
Elaborado por Roberta Cristina Torres da Silva - CRB-8/9245

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa - Projeto Gráfico e Ilustrações
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Simone Porfirio Mascarenhas



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Caros Educadores,

O presente documento, resultado do trabalho de especialistas em Avaliação Escolar ao longo dos anos de 2018 e 2019, objetiva ressignificar o olhar dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) sobre a avaliação educacional em suas diferentes vertentes – avaliação da aprendizagem, avaliação externa e em larga escala e avaliação institucional – igualmente responsáveis pela promoção do trabalho escolar.

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 cuidado ao tema desde o início dos anos 90, quando é implantado o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo e, a partir deste documento, o conceito de avaliação passa a ser entendido como atividade subsidiária ao planejamento e gestão, abarcando também aspectos administrativos e pedagógicos. Desse modo, 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 educacionais.

E, ainda ao final da mesma década, é pautado debate sobre avaliação institucional, com o intuito de promover a educação, criar um canal de atuação participativa e conseguir observar as múltiplas dimensões do trabalho escolar. No ano de 2013, é formalizada a implantação da avaliação institucional nas unidades de Ensino Infantil da cidade de São Paulo, culminando, em 2016, com a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, instrumento de autoavaliação institucional participativa. Para os Ensinos Fundamental e Médio, recomenda-se que este tipo de avaliação seja feita com a participação da comunidade educativa e dos sujeitos do seu território, levando em consideração, além de outras fontes, o documento Indicadores de Qualidade na Educação da RME/SP.

Instituído no ano de 2005, o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo fez com que as avaliações externas em larga escala passassem a integrar as normativizações da avaliação educacional em nossa rede. Em diferentes componentes curriculares, o instrumento objetivava não somente avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, mas também reconduzir políticas educacionais – apoiando equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Ensino e pro-

fissionais atuantes nas escolas – a fim de que fossem estabelecidas metas para o Projeto Político Pedagógico de cada unidade e atividades complementares aos estudantes que apresentassem dificuldade de aprendizagem.

Portanto, passadas três décadas, preocupação e cuidado com as avaliações educacionais se mantêm nesta Rede de Ensino. Buscando contínuo aprimoramento por meio do diagnóstico da situação e das condições de aprendizagem dos estudantes, debates sobre concepções e práticas avaliativas, reflexões sobre sucesso e fracasso dos estudantes e da escola, em face ao que tangenciam essas práticas, acredita-se que este trabalho será de enorme valia na medida em que mobilizará os conhecimentos e visões que os profissionais da RME/SP já têm e fomentará análises sobre as mesmas, motivando a construção de propostas, repensando práticas avaliativas e buscando novas intervenções para uma educação democrática, inclusiva e cidadã.

Boa leitura a todos!

Bruno Caetano

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Retrospectiva de proposições da RME/SP	10
Finalidades e abrangência da avaliação escolar	12
CAPÍTULO 1	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: aspectos conceituais e normativos	19
1.1. Noções introdutórias	20
1.2. Concepção de avaliação assumida no Currículo da Cidade	23
1.3. Diálogos entre proposições, concepções e práticas escolares	30
1.4. Dimensão ética da avaliação	40
1.5. Sugestão de atividades	41
CAPÍTULO 2	
AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: contribuições para o trabalho escolar	44
2.1. Noções introdutórias	45
2.2. Iniciativas em âmbito nacional	53
2.3. Iniciativas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	57
2.4. Sugestão de atividades	69
CAPÍTULO 3	
AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: interpretação e uso de seus resultados	71
3.1. Finalidades e aspectos formais	73
3.2. Testes cognitivos padronizados e as formas de pontuação	74
3.3. Qualidade das medidas produzidas	80
3.4. Escalas de proficiências e devolutiva dos resultados das provas	84
3.5. Análise de itens da Prova São Paulo, Prova Semestral e Diagnóstica	92
3.6. Sugestão de atividades	100

CAPÍTULO 4	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: subsídios para as escolas	103
4.1. Conceito e características principais	104
4.2. Dimensões e processos de implementação	109
4.3. Proposições de avaliação institucional	114
4.4. Aspectos normativos no âmbito da RME/SP	120
4.5. Sugestão de atividades	124
CAPÍTULO 5	
ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO: especificidades na/da avaliação?	127
5.1. Avaliação da Aprendizagem	128
5.2. Avaliação externa e em larga escala	139
5.3. Avaliação Institucional	147
5.4. Sugestão de atividade	150
CAPÍTULO 6	
AVALIAR A AVALIAÇÃO: diálogos necessários	153
REFERÊNCIAS	156
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS	161
LISTA DE SIGLAS	166

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A questão da avaliação na escola brasileira atual não pode ser examinada em profundidade sem um esforço no sentido de compreendê-la como um elemento, talvez o mais importante, de uma mentalidade pedagógica vigente. E as mentalidades são, na linguagem de Le Goff, objetos resistentes à mudança. (AZANHA, 1995, p.129-130)

Esta publicação resulta de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e visa dar continuidade aos estudos sobre avaliação educacional, desde há muito tempo presentes na Rede. Sua oportunidade decorre do reconhecimento de que é difícil mudar a abrangência, as finalidades e as maneiras de se conduzir a avaliação escolar, além de considerar a significativa renovação do quadro do magistério, ocorrida em anos recentes. Na escrita do texto assume-se como principais interlocutores os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais, tendo como parâmetro, para discussão do tema, os princípios de uma educação equitativa, integral e inclusiva, tal como afirmados nos documentos oficiais da Rede Municipal de ensino.

A discussão do tema avaliação, no âmbito escolar, usualmente se restringe a tratar de avaliação de aprendizagem dos estudantes, não abrangendo os demais sujeitos que interagem no contexto escolar – gestores(as), professores(as), funcionários(as) – e tampouco as condições e os processos de trabalho. Ainda, quando se trata de avaliação da aprendizagem, prevalece a compreensão de que suas principais finalidades são a classificação e a seleção dos estudantes. Essa visão dominante, associada na maioria das vezes a consequências punitivas, tende a se reproduzir diante de outras demandas que gradativamente são postas à escola, seja a da avaliação institucional, dos profissionais da educação, de programas, o que suscita a associação da ideia de avaliação à possibilidade de consequências negativas, resultando em resistências para análises de concepções e práticas vigentes.

De fato, por em questão pontos de vista sobre avaliação não é uma tarefa simples, pois conduz, no limite, ao confronto, como diz Azanha, com a “mentalidade pedagógica” que tem sido dominante na escola brasileira, o que supõe ir além da busca de aprimoramento de técnicas e de procedimentos avaliativos, mas, também, revelar os fundamentos que os alicerçam.

Veja-se que se fala em “mentalidade pedagógica” dominante. Certamente são diversas as concepções e práticas de avaliação vivenciadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) que, em 2018, somavam mais de 3.500 estabelecimentos escolares e aproximadamente 760.000 estudantes matriculados nas etapas e modalidades de ensino ofertadas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Inep/ Censo Escolar, 2018). No caso dos Centros de Educação Infantil há que se ter em conta não apenas aqueles de administração direta, mas, também, os conveniados, indiretos e parceiros, que se responsabilizam por 85% das matrículas.

Ainda há que se considerar que em cada um desses estabelecimentos convivem diferentes e divergentes posicionamentos em relação à avaliação, os quais precisam ser debatidos com vistas à construção de um projeto de escola com o qual se comprometam os seus diversos integrantes.

O modo de conceber e conduzir a avaliação reflete, no limite, concepções de educação, de escola e de sociedade que orientam o trabalho escolar. Avalia-se para afirmar valores, ou seja:

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 127).

Portanto, ter como perspectiva debater, aprimorar e/ou redirecionar concepções e práticas de avaliação em curso no contexto escolar impõe o desvelamento do projeto educacional e social vivenciado pela escola.

Espera-se que esta publicação estimule e subsidie os profissionais da escola nesse processo, por meio da difusão de contribuições da literatura e de documentos normativos elaborados pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O caminho a ser trilhado será específico em cada uma das escolas da Rede, pois estas têm uma história, trajetórias e dinâmicas próprias, que irão imprimir

interações diferenciadas com as concepções e proposições exploradas no decorrer dos capítulos deste livro, que tratam de algumas vertentes que integram o campo da avaliação educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação externa e em larga escala e avaliação institucional. A opção foi focalizar vertentes de avaliação que mais diretamente se fazem presentes no cotidiano escolar, dado que os destinatários desta publicação são os profissionais atuantes nas escolas.

Essa delimitação não deve significar a desconsideração da necessária relação entre as iniciativas que ocorrem nas várias instâncias da Rede – escolas, órgãos regionais e órgão central. Uma das decorrências desse entendimento é a de que os resultados das avaliações – aprendizagem, larga escala e institucional – devem balizar iniciativas dessas diversas instâncias, dentro de sua área de atuação, pois todas são igualmente responsáveis por promover a qualidade do trabalho escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os estudantes.

No âmbito da escola, é desejável que os estudos, reflexões e debates sobre essas vertentes da avaliação envolvam os diversos atores da comunidade escolar (profissionais da educação, estudantes, famílias), pois esse processo pode vir a se constituir em um caminho promissor para o aprimoramento do projeto político pedagógico da escola.

Quanto ao envolvimento de diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos e docentes nos processos avaliativos, o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da RME/SP. Em articulação com diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela SME/SP, a avaliação, no âmbito da escola, é tratada, neste decreto, como atividade que tem um sentido de apoiar e orientar desde a elaboração do projeto político pedagógico da Unidade Educacional, até os planos de trabalho da direção, da coordenação pedagógica e dos(as) professores(as), contemplando a participação dos estudantes e pais no processo de planejamento.

Retrospectiva de proposições da RME/SP

Em uma perspectiva histórica, pode-se dizer que as normas estabelecidas pela RME/SP, relativas à avaliação educacional, traduzem contribuições disponíveis na literatura da área, o que revela um contínuo movimento de atualização das orientações vigentes.

Sem a pretensão de uma retomada exaustiva e nem muito longínqua, vale demarcar alguns elementos que têm estado presentes em documentos da

Rede, desde quando fora implantado o Regimento Comum das escolas municipais¹, o qual registra concepções de avaliação educacional veiculadas desde o início dos anos 1990 e que se mantém em orientações vigentes.

Desde então, a avaliação é apresentada como uma atividade que apoia o planejamento e a gestão, abarcando aspectos administrativos e pedagógicos. Concebida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, espera-se que a atividade avaliativa forneça subsídios para a análise, o replanejamento e o aprimoramento do trabalho escolar. Em uma perspectiva de gestão democrática, é afirmada a importância dos diversos segmentos e instâncias da escola atuarem como sujeitos da avaliação.

Dentre os vários focos da avaliação escolar, recebem destaque as normatizações referentes à avaliação da aprendizagem, entendida como um meio de diagnóstico da situação de aprendizagem dos estudantes, tendo em conta o processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento.

Essa ênfase na avaliação da aprendizagem, presente nas proposições difundidas na Rede, não impediu que, já nos anos finais da década de 1990, fosse paulatino o debate sobre avaliação institucional, apontando-se o desafio da realização, de modo sistemático, da avaliação da escola como um todo e não apenas dos estudantes (SOUSA, 1999). Desde essa época até os dias atuais, as orientações e normas que vêm sendo emanadas da SME/SP reiteram ser a avaliação institucional um meio de promoção da melhoria da qualidade da educação, que deve se realizar de modo participativo e incidir nas diversas dimensões do trabalho escolar.

Uma iniciativa formalizada de implantação da avaliação institucional teve início em 2013 nas unidades de Educação Infantil do município, quando se desencadeou um processo de autoavaliação institucional participativa, que resultou, em 2016, na elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016a).

No Ensino Fundamental e Médio, como consta de 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 a consulta ao documento Indicadores de Qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2004), dentre outras fontes.

A partir de 2005, a avaliação externa e em larga escala passa a integrar as normatizações relativas à avaliação educacional da RME/SP, quando se instituiu o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal

1 O Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo foi instituído por meio do Decreto n. 32.892, de 23 de dezembro de 1992), tendo sido revogado em 24 de fevereiro de 1994, pelo Decreto n. 33.991. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1994/3399/33991/decreto-n-33991-1994-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias>, Acesso em: 25/10/2018.

de Ensino de São Paulo, implantado sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.²

Trata-se da avaliação do desempenho escolar dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em diferentes componentes curriculares, com o propósito de subsidiar a Secretaria Municipal de Educação na condução da política educacional do município e apoiar as equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e os profissionais atuantes nas escolas em decisões relativas ao planejamento escolar, à formação dos professores, ao estabelecimento de metas para o projeto político pedagógico de cada escola e o desenvolvimento de atividades complementares aos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Ainda, cabe notar que informação qualificada e registros sistematizados amparam avaliações. Nesse sentido, a SME/SP conta com o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP, integrando o Programa Mais Educação – São Paulo, que disponibiliza, por meio informatizado, dados que apoiam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo educativo, permitindo, como consta da Portaria nº 1.224, de 10 de fevereiro de 2014, “o 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”.

A menção, nesta introdução, a algumas iniciativas da Rede, implementadas há quase trinta anos, ilustram a importância que a temática da avaliação educacional vem ocupando nas orientações e normas do município. Na atualidade, são diversas as orientações e subsídios disponibilizados para os profissionais da Rede, que se constituíram em referências na escrita deste livro.

Finalidades e abrangência da avaliação escolar

A avaliação adquire especificidades no processo de sua implementação nos contextos escolares, materializando-se de diferentes maneiras e com distintos propósitos. Na maioria das vezes, os esforços se concentram em produzir instrumentos, nem sempre compreensíveis para os estudantes e nem sempre satisfatórios para os professores, visando identificar ou mapear as aprendizagens. Poucas vezes as escolas organizam modos de verificar as condições de planejamento e execução do trabalho pedagógico ou o desempenho e as necessidades formativas de seus profissionais.

2 Lei Municipal nº 14.063, de 14/10/2005, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007 e pela Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009, implementada pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008.

Pesquisas realizadas em diferentes contextos do país, que buscam descortinar concepções e práticas dominantes na escola, evidenciam que dentre as finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem é preponderante a de classificar estudantes, revelando processos de seleção ou, até mesmo, de exclusão escolar, negando a alguns o direito a educação. Nas práticas de sala de aula tendem a estar presentes maneiras e instrumentos que poucas vezes permitem compreender o que os estudantes sabem e como sabem, o que os distancia, assim como a seus professores, de atribuir sentido aos processos avaliativos.

Como alerta Sousa (2010, p. 106), é tal o peso que assume na escola a ideia de classificação dos estudantes e de promoção entre as séries, “que ela se transforma em uma estrutura seletiva, de base excludente, acolhendo a noção da repetência como ferramenta capaz de garantir qualidade do ensino”. Mesmo em redes que eliminaram a reprovação entre alguns anos escolares, mantêm-se cenários de seletividade e exclusão escolar.

Para ilustrar essa afirmação, vale lembrar que no Ensino Fundamental, embora venha sendo viabilizada a permanência de maior número de estudantes na escola, mantem-se alto o percentual de reprovação no Brasil, que se reflete na distorção idade-série, situação que se repete no Ensino Médio. Essa seletividade escolar é há muito tempo denunciada, mas ainda não superada. De acordo com os dados do Censo Escolar 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a taxa de reprovação no país chegou a atingir 11,7% no 6º ano do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio atingiu 15,4% na primeira série. Na tabela 1 estão registradas as taxas de reprovação por ano e série, em 2018.

Tabela 1 – Ensino Fundamental e Médio. Taxa de reprovação por ano e série. Brasil. 2018

Etapa	ANO/SÉRIE	TAXA DE REPROVAÇÃO
Ensino Fundamental	1º	1,2
	2º	2,2
	3º	9,4
	4º	6,3
	5º	5,6
	6º	11,7
	7º	10,5
	8º	8,4
	9º	6,9
Ensino Médio	1ª	15,4
	2ª	9,4
	3ª	5,4

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2018

Também, em redes de ensino que introduziram mecanismos que viabilizam a progressão dos estudantes em determinados anos escolares, nota-se elevação dos percentuais de estudantes retidos nos anos em que a reprovação é permitida.

No caso da RME/SP, há possibilidade de reprovação nos 3º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Em 2018, nestes anos do Ensino Fundamental o percentual de reprovação variou entre quase 3% e 6% do total de estudantes matriculados e, no Ensino Médio, de quase 9% a 16%. Na tabela 2 estão detalhadas as informações.

Tabela 2 – Ensino Fundamental e Médio. Taxa de reprovação por ano e série. RME/SP. 2018

Etapa	ANO/SÉRIE	TAXA DE REPROVAÇÃO
Ensino Fundamental	1º	0,7
	2º	0,6
	3º	5,7
	4º	0,7
	5º	0,8
	6º	5,7
	7º	5,7
	8º	5,6
	9º	2,6
Ensino Médio	1ª	16,0
	2ª	13,8
	3ª	8,6

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2018

Ao tempo em que os estudos denunciam existir na escola uma cultura avaliativa dominante, observam “que esta não se realiza sem conflitos” (SOUSA, 1995, p.48). A explicitação, discussão e análise desses conflitos, no interior da escola, se constituem em caminhos profícuos para a difusão de perspectivas de redirecionamento das finalidades da avaliação, vinculadas ao compromisso da inclusão escolar. Além de apontarem a necessidade de redirecionar o sentido da avaliação da aprendizagem, os estudos alertam que:

Avaliar o contexto escolar extrapola a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização escolar, como a atuação do professor e a de

outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade e até a própria sistemática de avaliação. Ou seja, implementar a avaliação institucional, tendo o projeto pedagógico da instituição como referência. (SOUSA, 2007a, p.3)

Tratar da avaliação institucional nos estudos do campo da avaliação educacional ampliou a perspectiva de análise do sucesso ou do fracasso escolar dos estudantes, que passam a ser interpretados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola, sendo os resultados da avaliação referenciados ao contexto em que são produzidos (SOUSA, 2006). Abrangendo a análise da escola como um todo, nas dimensões política, social, pedagógica e administrativa, a avaliação institucional tem como marco o projeto político pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da escola, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas e suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos. Em uma perspectiva democrática, a avaliação assume como preceito o conceito de “qualidade negociada”, tal como caracterizado por Freitas (2005, p. 924):

A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de “qualidade negociada”. A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se.

Essa visão remete a que a avaliação institucional venha a se apoiar em informações oriundas de autoavaliação e de avaliação externa. Supõe considerar, portanto, julgamentos do trabalho escolar realizados pelos integrantes da escola - professores, funcionários, estudantes e familiares ou responsáveis – com base em critérios por eles estabelecidos em articulação com julgamentos de

agentes ou entidades externos às escolas – integrantes da comunidade onde se situa a unidade escolar, de associações de bairro e até mesmo de empregadores de seus egressos, bem como profissionais da Rede de ensino lotados nas instâncias regional (DREs) e central (SME), como é o caso dos supervisores. Do mesmo modo, merecem ser consideradas, na avaliação, informações oriundas de censos educacionais e de bancos de dados, disponibilizadas por órgãos públicos, as quais podem integrar o processo de avaliação da escola.

Dentre essas informações há aquelas oriundas das avaliações externas e em larga escala, realizadas sob a coordenação do governo federal, de governos estaduais ou municipais, que se direcionam ao Ensino Fundamental e Médio. Essas iniciativas, usualmente, se concretizam por meio de provas que visam aferir a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, em alguns casos, acompanhadas de aplicação de questionários que visam coletar informações dos estudantes e do contexto escolar. As avaliações externas e em larga escala apresentam-se com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

No caso do governo federal e de alguns estados e municípios, os resultados das avaliações externas e em larga escala integram a composição de índices de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As sucintas alusões feitas, nesta introdução, à avaliação da aprendizagem, à avaliação institucional e à avaliação em larga escala serão aprofundadas nos capítulos que integram este livro, com um duplo propósito: por um lado, trazer contribuições de natureza conceitual que subsidiem iniciativas que caminhem no sentido de análise e aprimoramento de práticas vigentes, com vistas à promoção de uma escola de qualidade para todos os estudantes; por outro lado, realçar que a avaliação é um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para a garantia dessa finalidade.

Portanto, para além de propiciar referenciais de natureza técnica relativos à avaliação educacional, esta publicação pretende suscitar reflexões sobre suas finalidades no contexto escolar. Entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização da educação, como pode ser utilizada como ferramenta de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, podem servir a um ou a outro propósito (SOUSA, 1995).

Espera-se que os conteúdos explorados nos textos fomentem análises que remetam à mobilização de conhecimentos e visões que os profissionais da Rede já dispõem sobre o assunto, considerando sua prática profissional, nas diversas etapas e modalidades, quais sejam, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Há que se ter em conta a diversidade de formação desses profissionais no campo da avaliação educacional bem como reconhecer que estes têm conhecimentos acumulados neste campo de estudo. Daí a necessidade de que os textos promovam um diálogo entre contribuições teóricas oriundas da literatura, orientações e normas vigentes na Rede e tendências dominantes nas escolas concernentes a concepções e práticas de avaliação de seus profissionais.

Nesse sentido, este livro deve ser tomado como um produto inacabado, ao ser explorado, será enriquecido. Traz uma tarefa em aberto: suscitar o repensar das práticas avaliativas e motivar a construção de propostas, nos contextos escolares, que expressem o compromisso com intervenções que tenham como horizonte uma escola e, no limite, uma sociedade, menos desigual.

AVALIAÇÃO

DA APRENDIZAGEM:

aspectos conceituais e normativos

Neste capítulo aborda-se a avaliação da aprendizagem, compreendida como a avaliação realizada sob responsabilidade principal dos professores, com ênfase nas funções da avaliação destacadas no Currículo da Cidade, cujos documentos foram divulgados a partir de 2017. Também, foram considerados aspectos conceituais e diretrizes que norteiam a avaliação da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP).

Na primeira seção do texto buscou-se definir a avaliação com base em contribuições da literatura e em marcos normativos nacionais e municipais, explicitando o lugar da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na segunda seção, com o apoio em documentos norteadores do Currículo da Cidade e em orientações didáticas de cada componente do Ensino Fundamental, buscou-se evidenciar como as funções diagnóstica, formativa e cumulativa se articulam ao trabalho pedagógico, utilizando-se como estratégia de apresentação do conteúdo registros de hipotéticos diálogos entre profissionais de uma escola, ocorridos em reuniões pedagógicas realizadas em uma suposta escola da Rede.

Por fim, neste capítulo, são apresentadas sugestões de atividades para apoiar processos formativos, no âmbito das escolas da RME/SP, que remetem a um confronto entre proposições e práticas vigentes.

1.1. Noções introdutórias

O trabalho escolar compreende o processo por meio do qual se busca concretizar as finalidades da educação básica definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9394/1996, em seu artigo 22, quais sejam: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nas escolas de educação básica existem diversos profissionais que se encarregam de exercer o trabalho escolar e garantir a consecução de suas finalidades. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários da escola são incumbidos de organizar e favorecer condições para a realização do trabalho pedagógico, sendo que os professores têm como principal função “zelar pela aprendizagem dos alunos” (LDBEN, Art. 13, Inciso III).

Para zelar pelas aprendizagens dos estudantes, os professores exercem diversas atividades, tais como, elaborar planos de ensino e de aulas, selecionar estratégias e recursos didáticos, ministrar aulas e avaliar se as atividades planejadas estão propiciando o alcance dos objetivos previstos e se os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos e desenvolvendo as habilidades esperadas. Planejar, executar o plano e avaliar são ações inerentes à prática docente, que ocorrem de forma individual e coletiva e se pautam naquilo que prescrevem as leis, normas e demais documentos orientadores, elaborados pelos diferentes níveis da gestão educacional e das escolas. Portanto, não se pode pensar a avaliação educacional desconectada do processo de ensino e de aprendizagem, mas como parte inerente deste.

Etimologicamente avaliar significa dar valor a algo, determinar o valor ou mérito de um objeto, seja o que for que estiver sendo avaliado. Segundo Fernandes e Freitas (2007), a avaliação é uma das atividades que ocorre no processo pedagógico, o qual inclui outras ações como a formulação dos objetivos da ação educativa, a definição de seus conteúdos e métodos, entre outras.

Quando a avaliação se desconecta do ensino e da aprendizagem tende a tornar-se o centro das preocupações de professores e de estudantes, desvirtuando-se sua função, restringindo-se o foco de preocupação dos professores à aplicação de instrumentos para atribuir notas ou conceitos e ao cumprimento de exigências administrativas e burocráticas do sistema de ensino. Além disso, os estudantes passam, usualmente, a se preocupar em conseguir as notas para serem promovidos no final do ano letivo, com frágil engajamento com os seus processos formativos.

Quando a avaliação se traduz em procedimento de verificação e atribuição de notas, Luckesi (1999, p. 93) nos alerta que não houve efetivamente uma avaliação, mas apenas a verificação, pois, segundo ele, “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a atribuição de notas ou conceitos continua sendo uma exigência da maioria dos sistemas de ensino para sintetizar os resultados do processo avaliativo. Contudo, essa síntese deve ser o resultado do processo de avaliação da aprendizagem e não o seu objetivo. Sendo assim, uma pergunta essencial é: Para quê avaliamos?

A resposta a essa indagação remete ao objetivo da própria escola, a sua função social, como explicitado no artigo 22 da LDBEN, mencionado no início deste capítulo. Se o propósito da educação escolar é proporcionar a todos os estudantes a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer os conhecimentos necessários para a atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade, a avaliação permite obter informações se essas aprendizagens estão ocorrendo no tempo e com a qualidade esperados. Serve para que o(a) professor(a) e o(a) estudante compreendam o processo de aprendizagem, identifiquem as dificuldades e busquem formas para resolvê-las.

Para avaliar, os professores utilizam instrumentos (provas, trabalhos, exercícios, portfólios, fichas etc.), atribuem notas ou conceitos, conforme determinam os sistemas de ensino, mas a avaliação somente se concretiza na emissão de um juízo de valor que serve para a tomada de uma decisão. Essa decisão diz respeito ao trabalho pedagógico que foi realizado, ou seja, ao ensino, às estratégias selecionadas para ensinar determinado objeto do conhecimento, à escolha dos materiais didáticos utilizados, inclusive sobre a própria forma como se deu a avaliação.

Uma educação comprometida com a democratização do ensino, numa perspectiva inclusiva e que vise garantir a aprendizagem de todos os estudantes, concebe a avaliação como “um mecanismo subsidiário do planejamento e da (sua) execução. [...] Ela só faz sentido na medida em que serve



Antes: precede a ação de formação, é diagnóstica, permite ajustes no programa, no plano de ensino e de aula e sua adaptação às necessidades dos estudantes.

Durante: produz informações úteis à regulação do ensino e da aprendizagem, retroalimentando e redirecionando a ação pedagógica.

Após: faz um balanço das aprendizagens no final do processo, possibilitando um “novo” diagnóstico para a continuidade da trajetória ou, nos casos de terminalidade (final de ciclo, etapa, curso) para progressão escolar e certificação.

para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar na melhoria dos resultados” (LUCKESI, 1999, p. 150).

Em consonância com esse entendimento da avaliação, numa lógica democrática e inclusiva, é que a LDBEN determina que a avaliação seja “contínua e cumulativa do desempenho do(a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDBEN, Art. 24, Inciso V). Ao definir a avaliação como contínua e cumulativa, a LDBEN indica que esta deve ser processual, não se limitando a momentos específicos e priorizando os aspectos qualitativos, deslocando a ênfase predominante na mensuração e na atribuição de notas para destacar os processos que permitam intervenções dos professores em apoio às aprendizagens dos estudantes.

Ao propor outras possibilidades de organização do ensino e da progressão escolar (Art. 23), rompendo com a rigidez da escola seriada e da promoção anual, a LDBEN também favorece a mudança na finalidade da avaliação, de meramente classificatória para a de orientação da ação pedagógica. Nessa perspectiva, Lüdke (2001, p. 30) afirma que

A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão permitir uma variedade de soluções e estratégias que levarão ao percurso mais adequado às necessidades de cada aluno. O fator tempo, há muito reconhecido como um dos mais influentes componentes do complexo processo ensino-aprendizagem, fica menos rígido e impositor e muito mais próximo do ritmo real de cada criança. Mas é preciso aproveitar esse tempo redefinido pelo ciclo, com iniciativas condizentes com esse ritmo e adequadas ao percurso de cada aluno. Aqui, entram as contribuições da avaliação e da orientação nela baseada.

Como integrante do processo pedagógico, a avaliação deve estar presente em diferentes momentos, desde a formulação dos objetivos da ação educativa, a definição de seus conteúdos e métodos, a proposição de experiências que atendam às necessidades individuais e do conjunto de estudantes que constituem uma turma, portanto, não apenas ao final do processo.

1.2. Concepção de avaliação assumida no Currículo da Cidade

Villas Boas (2006, p. 78) explicita que, de acordo com as funções que a avaliação desempenha e os usos que são feitos dos resultados, ela pode ser somativa ou formativa. Desse modo, a avaliação somativa “é empregada para ‘medir’ o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os(as) estudantes; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos”, enquanto que a avaliação formativa é aquela “pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos(das) estudantes, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que seja reorganizado o trabalho pedagógico”.

A avaliação formativa está presente no planejamento e na sua execução, portanto é contínua e processual. A coleta de dados visa compreender a relação entre ensino e aprendizagem, fornecendo informações que permitam diferenciar o ensino de acordo com as características do desenvolvimento dos estudantes. O diagnóstico das dificuldades dos estudantes, a compreensão do erro numa perspectiva construtiva e a reflexão dos professores sobre sua ação favorecem uma postura investigativa, o que possibilita orientar a intervenção didática para promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Em um dos seus livros, Depresbiteris (2011, p. 75) analisa casos para apresentar conceitos e práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem. Um dos casos utilizados pela autora é o seguinte:

A mãe olhou o caderno do filho e se desesperou.

– Minha nossa, Felipe, quanto vermelho na sua redação! Como você consegue errar tanto? Acho que o professor gastou uma caneta vermelha só para você.

– Mãe, ele disse para eu copiar 50 vezes cada palavra que eu errei. Eu já fiz isso da outra vez, mas continuo errando algumas palavras.

– Também, você não presta atenção, não pensa. E em Matemática, como você está indo? Onde está a prova do mês que eu ainda não vi?

– Mãe, em Matemática o meu professor é muito legal! Ele não põe vermelho, ele diz assim: “Por que você não pensa melhor sobre esse problema? Vamos conversar sobre o que você fez”.

– Eu até estou gostando mais de Matemática!

O caso é ilustrativo da convivência de duas concepções e práticas diferentes de avaliação da aprendizagem. Na conversa entre Felipe e sua mãe se pode perceber claramente que a professora de Língua Portuguesa, pelos procedimentos utilizados ao corrigir a redação e pelas decisões tomadas a partir dos resultados, possui uma concepção de avaliação que basicamente indica os erros cometidos pelo estudante, demonstrando uma dicotomia entre ensino e aprendizagem, colocando o foco da avaliação nos erros cometidos. A atitude da professora revela que a responsabilidade pela aprendizagem recai apenas no estudante e a orientação dada a ele para resolver suas dificuldades indica uma concepção de ensino baseada na memorização e na repetição.

Por outro lado, o professor de Matemática apresenta uma atitude que diverge da sua colega. Um primeiro aspecto a ser observado é o do diálogo entre professor e estudante. Numa perspectiva formativa da avaliação, que possivelmente é a assumida pelo professor de Matemática do caso em questão, a relação é fundamentalmente horizontal: o professor assume o papel de mediador e promove a reflexão conjunta e o diálogo com o estudante a respeito dos erros e dificuldades apresentadas. Esse diálogo estimula o estudante a refletir sobre seu processo de aprendizagem, mas também permite que o professor analise sua prática, reorienta seu planejamento e pense em estratégias que contribuam para enfrentar as dificuldades identificadas.

Ao propor ao estudante que ele reflita sobre o que fez, o professor de Matemática compreende a aprendizagem como um processo e utiliza acertos e erros como caminho que leva à aprendizagem. A descoberta sobre as causas do erro são a chave para a superação das dificuldades que os estudantes apresentam. Para Vasconcellos (1998, p. 25)

Trata-se de uma hipótese na construção do conhecimento, portanto, um excelente material de trabalho para o professor, que não é simplesmente 'certo' ou 'errado', mas tentar acompanhar e compreender o que o educando entendeu que o fez chegar àquele resultado [...]

Essa perspectiva do professor de Matemática demonstra uma concepção de avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que se coloca a serviço das aprendizagens, que não se restringe a atribuir notas, a classificar os estudantes e a definir se serão aprovados ou não ao final de um período, semestre ou ano letivo. Desse modo, a avaliação se vincula a concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que redefinem o papel do(a) professor(a), que passa a investigar as causas das dificuldades dos estudantes e a analisar sua prática visando planejar ações que garantam a aprendizagem de todos.

Quanto aos estudantes, a avaliação formativa permite que eles tenham maior compreensão do processo de ensino, clareza sobre suas dificuldades de aprendizagem, o que os ajuda a pensar sobre o que precisam fazer, com apoio e orientação do(a) professor(a), para superá-las, favorecendo que se conscientizem sobre o seu processo de aprendizagem e redirecionem seus percursos. De acordo com Perrenoud (2004, p. 115):

A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o perturba, interessa-o ou o aborrece etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno.

Sendo assim, a avaliação formativa pressupõe uma articulação entre ensino e aprendizagem, pois estando articulada a esse processo, ela contribui para a garantia de que todos os estudantes adquiram os aprendizados fundamentais e possibilita dar maior atenção aos que apresentam dificuldades, ajustando as estratégias de ensino aos ritmos de aprendizagem.

No caso da RME/SP, observa-se que os documentos que normatizam o processo educativo, assim como os documentos que orientam a organização curricular, evidenciam a existência de um alinhamento entre a teoria e a legislação educacional e indicam que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os estudantes.

As Diretrizes Gerais para a elaboração dos Regimentos Educacionais das Unidades Escolares (Portaria 5941/13) explicitam uma concepção de avaliação democrática e inclusiva, ao indicar que:

A avaliação da aprendizagem deve desenvolver-se de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados, cumprindo as funções de diagnosticar, retroinformar o processo educativo e favorecer o desenvolvimento individual do estudante, o que estimula seu crescimento e promove a capacidade de se autoavaliar. (SOUSA, 1997, p. 44)

Art. 39 - A avaliação, como parte do processo de ensino e aprendizagem, contribuirá para tornar o educando e seus responsáveis conscientes de seus avanços e de suas necessidades, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, para redimensionar as ações na direção do alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, observadas as devidas especificidades.

Esta preocupação se reflete na forma como a RME/SP organiza o ensino, pois desde 1992 adota a organização em Ciclos no Ensino Fundamental. A implantação do Currículo da Cidade, em 2017³, manteve essa forma de organização, cujo propósito “é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada Ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e suas características de natureza sociocultural” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019a, p. 40).

Na RME/SP o Ensino Fundamental encontra-se organizado em três Ciclos, a saber:

- **Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)** – possibilita a construção de saberes de forma contínua, respeitando os ritmos das crianças, seus modos de ser, pensar, agir e se expressar.
- **Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano)** – visa à integração dos saberes básicos constitutivos do Ciclo de Alfabetização, possibilita o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e a passagem do 5º para o 6º ano de forma mais tranquila, favorecendo o envolvimento dos estudantes e minimizando as diferenças entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental.
- **Ciclo Autoral (7º ao 9º ano)** – visa a ampliação dos saberes dos estudantes, promovendo a reflexão sobre a realidade vivida, suas contradições e as possibilidades para sua superação. Como os estudantes são adolescentes, este Ciclo enfatiza o protagonismo juvenil e a solução de problemas reais por meio de projetos.

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019a, p. 50) apresenta a avaliação da aprendizagem como uma “ação formativa, reflexiva e desafiadora”. Além disso, explicita que a avaliação deve contribuir, elucidar e favorecer “o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas”.

Na parte introdutória do Currículo da Cidade, comum a todas as áreas e componentes, a avaliação da aprendizagem é compreendida na concepção formativa, servindo para o(a) professor(a) planejar e replanejar as atividades de ensino, cumprindo, portanto, uma função de regulação das aprendizagens e concebendo o ensino como processo, como explicitado nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018a, p. 18).

O Currículo da Cidade articula três funções essenciais da avaliação, apresentando suas características de acordo

3 Em 2019, uma versão atualizada do Currículo da Cidade foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, para cada disciplina. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao>, acesso em 24/06/2019.

com o momento em que ela se realiza: avaliação diagnóstica, avaliação cumulativa e avaliação formativa.

Ao planejar as atividades de ensino para desenvolver o currículo escolar, o(a) professor(a) deve realizar uma avaliação diagnóstica que lhe fornecerá dados sobre o desenvolvimento dos estudantes e a familiaridade que eles possuem sobre o que será ensinado. Isso permitirá ao(à) professor(a) identificar estudantes que ainda não dominam conhecimentos prévios ou não desenvolveram habilidades esperadas para o ano/Ciclo/série em que estão, sendo necessário planejar atividades que se adequem às necessidades de cada estudante e grupo.

Essa perspectiva de diagnóstico está presente nas Orientações Didáticas específicas para cada componente curricular. Esse processo de levantamento de informações iniciais acerca das aprendizagens dos estudantes, no caso de alguns componentes, como Língua Portuguesa, se traduz em sondagens realizadas a respeito da aquisição da leitura e das hipóteses de escrita das crianças do Ciclo de Alfabetização. As Orientações Didáticas de Língua Portuguesa explicitam que “a sondagem é um recurso de caráter diagnóstico que permite conhecer o que as crianças, ainda não alfabetizadas, sabem e pensam sobre o sistema de escrita, configurando-se como uma condição imprescindível para a organização do trabalho pedagógico” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018b, p. 101).

A avaliação cumulativa no Currículo da Cidade se dá na perspectiva da avaliação somativa, pois seu objetivo é verificar o que os estudantes aprenderam ao final de etapas do trabalho escolar – sequência didática, bimestre, ano escolar e/ou Ciclo. No decorrer do processo de escolarização seus resultados podem ser utilizados em um sentido formativo.

A avaliação formativa no Currículo da Cidade é entendida em seu caráter contínuo e processual, pois visa acompanhar as aprendizagens dos estudantes e ocorre durante o desenvolvimento dos estudos de um dado objeto de conhecimento, servindo ao(à) professor(a) para realizar ajustes no processo de ensino e aos estudantes para a identificação de suas aprendizagens.

Nas Orientações Didáticas de cada componente curricular, o planejamento dos objetos de conhecimento apresenta estratégias metodológicas para seu desenvolvimento, assim como procedimentos e instrumentos para a realização das três funções assumidas pela avaliação.

Ao conceber a avaliação numa perspectiva articulada ao planejamento e replanejamento das atividades de ensino, o Currículo da Cidade reforça o sentido da avaliação de subsidiar a tomada de decisões pelos(as) professores(as) na condução do trabalho pedagógico, decisões estas que envolvem não somente

o docente, como responsável pela ação de planejar e replanejar, mas também os estudantes e a equipe gestora da escola.

Além de destacar as três funções que a avaliação deve ter em cada momento do planejamento e do desenvolvimento da ação pedagógica, o Currículo da Cidade enfatiza a importância da devolutiva, do feedback, que pode ser compreendido tanto no planejamento de novas situações de ensino que visem favorecer a aprendizagem e promover o avanço de todos no seu percurso, como numa mudança nas relações entre professor(a)/estudante e entre estudantes.

A reflexão sobre a aprendizagem, sobre o caminho percorrido, as dificuldades sentidas, os avanços realizados devem pôr em diálogo constante professor(a) e estudantes. Apesar de cada estudante aprender no seu tempo e no seu ritmo, o processo educativo na sala de aula não se dá de forma isolada, mas coletivamente. Portanto, a interação entre estudante e professor(a) e entre estudantes é apresentada nas Orientações Didáticas destinadas a cada componente curricular como algo inerente e importante ao processo avaliativo, cabendo ao(a) professor(a), de acordo com os objetos de conhecimento, lançar mão de procedimentos e instrumentos de avaliação que possibilitem avaliar da melhor forma possível o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse processo de avaliação e de planejamento das ações pedagógicas, o papel da equipe gestora é essencial tanto no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes como no apoio e orientação aos professores, principalmente por parte da coordenação pedagógica, que possui, dentre suas atribuições, segundo as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 28) a função de

“orientar os processos de ensino da escola, por meio do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes” e “traçar processos de aprendizagens personalizados para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho nas avaliações”, além de ser o responsável pela formação continuada dos professores no contexto escolar.

Os propósitos e funções da avaliação elencados no Currículo da Cidade e nas Orientações Didáticas de cada componente curricular estão em consonância com os objetivos que devem estar presentes nos Regimentos Escolares, pois, segundo as Diretrizes Gerais para a elaboração dos Regimentos Educacionais das Unidades Escolares (Portaria 5941/13, Art. 43), os objetivos da avaliação são:

Nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Educação Física (2018g, p. 71-72), esse envolvimento de todos nos processos avaliativos é afirmado quando se enfatiza que “estudantes, outros professores e equipe pedagógica também devem participar da construção e do acompanhamento do processo”, ou seja, a avaliação da aprendizagem dos estudantes não é um ato isolado e solitário, deve ser compartilhado e resultado de uma reflexão coletiva.

Art. 43 - São objetivos da Avaliação:

I - diagnosticar as situações de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento da ação pedagógica;

II - verificar os avanços, dificuldades e necessidades dos educandos no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, para o alcance dos objetivos de aprendizagem;

III - fornecer aos professores e à equipe gestora elementos para reflexão sobre a gestão da aula, visando ao seu redimensionamento, considerando:

- a) os critérios para seleção e organização dos conteúdos;
- b) as estratégias para o desenvolvimento da ação educativa;
- c) a relação estabelecida entre educandos e professores, para a criação de vínculos que favoreçam a aprendizagem;
- d) a organização do espaço, a gestão do tempo e formação dos agrupamentos para a realização das atividades;
- e) a potencialização do uso dos recursos didáticos da Unidade Educacional;
- f) a elaboração e utilização de instrumentos de avaliação que permitam acompanhar o desenvolvimento de aprendizagens dos educandos, considerando suas especificidades;

IV - facilitar ao educandos, aos pais ou responsáveis a participação e o envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento;

V - orientar a tomada de decisão quanto à promoção dos educandos, quando for o caso.

No caso da Educação Infantil é importante ressaltar o papel de destaque que a documentação e o registro assumem no sentido de propiciar aos docentes e aos familiares das crianças um referencial para acompanhar o seu desenvolvimento e também no planejamento das atividades a serem propostas, como indicado no Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019b, p. 145):

[...] a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e

comunidades. Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente.

O que se observa na concepção e nas funções atribuídas à avaliação nos documentos orientadores da RME/SP é que eles trazem uma compreensão que articula ensino, aprendizagem e avaliação, colocam a avaliação a serviço da orientação e reorientação da ação pedagógica e pressupõem uma prática avaliativa que visa à democratização do ensino e à aprendizagem de todos os estudantes, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

1.3. Diálogos entre proposições, concepções e práticas escolares

Para refletir sobre as funções da avaliação no Currículo da Cidade, explorem-se, nesta seção, as Orientações Didáticas de cada componente curricular, por meio do relato de excertos de atas de reuniões de trabalho coletivo, que tratam de situações fictícias vivenciadas em uma escola municipal. Algumas manifestações dos(as) professores(as), supostamente constantes das atas, são reprodução de textos oficiais e, nestes casos, são incluídos na forma de citação, entre aspas, resguardando a origem do texto.

Registro de situações vivenciadas em uma escola

A coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) iniciou um trabalho de acompanhamento das aprendizagens de todos os estudantes da escola. Para tanto, passou a analisar o planejamento das atividades elaboradas pelos(as) professores(as) dos diferentes anos e a observar as práticas avaliativas desenvolvidas, pois uma de suas funções é a de acompanhar “os momentos de planejamento do ensino e das avaliações da aprendizagem, verificando avanços e investigando incongruências nessas ações”, em acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 82).

Nas reuniões pedagógicas, no acompanhamento das atividades em sala de aula, nas conversas informais, a coordenadora identificou que os(as) professores(as) possuíam concepções e práticas avaliativas muito diferenciadas entre si. Alguns avaliavam de acordo com o que determinam os documentos normati-

vos e orientadores do Currículo da Cidade, outros tentavam seguir essas orientações, mas encontravam dificuldades para fazê-lo e, ainda, havia um grupo que desconhecia e não seguia o que prescrevem estes documentos.

Esse cenário passou a preocupar a coordenadora, pois ela sabia que essa situação dificultava a realização de um trabalho coletivo e alinhado com concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação presentes nas normativas da Rede Municipal, com reflexos na qualidade do ensino ofertado na escola. Ciente de sua tarefa como “responsável pela formação docente e pelo acompanhamento das aprendizagens”, (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 17), a coordenadora, além de orientar a elaboração do Projeto Especial de Ação (PEA) e acompanhar sua implementação na sala de aula, decidiu realizar, na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), um processo de discussão sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da escola.

Ao planejar esses encontros de formação, a coordenadora considerou que seria produtivo estimular o debate entre os professores ao invés de ela desenvolver uma exposição sobre as funções da avaliação. O debate entre os professores, mediado pela coordenação, possibilitaria o intercâmbio de experiências a partir das quais emergiriam elementos das práticas de avaliação desenvolvidas na escola. Por meio desse diálogo, o grupo poderia discutir como tais práticas se articulam com o que determinam os documentos normativos e orientadores do Currículo da Cidade.

Como tema dos encontros formativos, a coordenadora utilizou a seguinte pergunta norteadora, extraída das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, do caderno da Coordenação Pedagógica: “como são concebidos, organizados e realizados os processos avaliativos da escola?” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 79). Para organizar o trabalho, planejou três reuniões; em cada qual seria promovida uma discussão relacionada às funções que a avaliação deve cumprir, de acordo com o Currículo da Cidade: diagnóstica, cumulativa e formativa.

- **Primeira reunião: Função diagnóstica da avaliação**

O primeiro encontro de formação tratou da função diagnóstica da avaliação e a coordenadora exerceu o papel de mediadora nas discussões realizadas entre os(as) professores(as). Para estimular o debate, propôs que os(as) professores(as) falassem sobre a ideia de avaliação diagnóstica em suas práticas, relacionando com os materiais do Currículo da Cidade.

Nas falas dos professores do Ciclo de Alfabetização ficou explícito que a avaliação diagnóstica é muito comum, principalmente para conhecer as hipóte-

ses das crianças não alfabetizadas a respeito do sistema de escrita. Identificar o que as crianças sabem e pensam sobre o sistema de escrita é fundamental para organizar o trabalho pedagógico. Nas Orientações Didáticas de Língua Portuguesa (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018d) esse diagnóstico sobre o sistema de escrita é chamado de sondagem. Porém, em outros componentes curriculares também são realizadas sondagens, como exemplo, pode-se citar o trabalho realizado em Geografia, quando em uma roda de debate o professor indaga aos estudantes sobre o que eles imaginam que irão estudar em relação aos mapas. Outra estratégia possível nesse trabalho de sondagem em Geografia, principalmente quando os estudantes ainda não estão alfabetizados, é solicitar que façam desenhos, realizem a leitura de imagens e mapas, nas quais o diálogo com e entre eles é fundamental (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018e).

No componente de Arte, a função diagnóstica da avaliação remete ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, sempre que se introduz um novo objeto de conhecimento. Nas Orientações Didáticas de Arte (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018a, p. 9) o levantamento de conhecimento se realiza por meio de “situações de aprendizagem que permitam ao professor diagnosticar o estágio (conhecimento prévio) de seus estudantes, frente aos objetivos e valores estéticos e culturais do Currículo que favoreçam o planejamento, adequação ou replanejamento dos percursos”.

Esse levantamento de conhecimento prévio, ou seja, a avaliação diagnóstica realizada em Arte, também pode ser chamado de sondagem. O diagnóstico de aprendizagens em Arte pode ser realizado de forma criativa e diversa, partindo, inclusive, da análise de registros e produções dos estudantes. Na reunião, a professora de Arte deu um exemplo com base no objeto de conhecimento dança, relatando que solicitou aos estudantes que representassem corpos em movimento dançante nos cadernos, criando uma imagem estática que demonstrasse movimento.

Feita esta primeira parte, numa roda de conversa, os estudantes mostram suas produções e a professora explora como eles resolvem o desafio proposto, ou seja, dar movimento à imagem. O objetivo dessa roda de conversa, segundo a professora de Arte, foi identificar semelhanças e diferenças entre as produções, sem atribuir juízo de valor, pois a função da atividade era levantar conhecimentos prévios sobre o objeto de conhecimento, como indicado nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Arte (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018a).

No caso de Ciências, a professora comentou que não estava familiarizada com a função diagnóstica da avaliação. Em sua opinião, nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral esse diagnóstico dificulta o trabalho docente, pois o currículo define o que deve ser ensinado a cada ano e ao identificar aquilo que os estu-

dantes sabem e pensam sobre os objetos de conhecimento pode-se encontrar lacunas na formação, ou seja, aprendizagens que deveriam ter ocorrido nos anos anteriores e que os estudantes demonstram não ter domínio.

Sobre esta opinião da professora de Ciências, os professores enfatizaram que “os instrumentos diagnósticos permitem que o professor tenha mais clareza sobre os conhecimentos que cada estudante já possui, seus processos internos de aprendizagem e o que precisa ser aprendido” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018b, p. 16-17 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Matemática – Vol. I). Sendo assim, o propósito da avaliação diagnóstica é o levantamento de conhecimentos prévios para identificar não apenas o que sabem e o que pensam sobre o tema abordado, mas, também, identificar as necessidades de aprendizagem.

O exemplo dado por uma professora de Língua Portuguesa do Ciclo Interdisciplinar ajudou a mostrar como isso ocorre na prática. Segundo ela, quando planeja uma sequência didática para o trabalho com gêneros discursivos, desenvolve uma série de oficinas que incluem o “levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero que será estudado por meio de uma produção inicial”, permitindo-lhe selecionar os aspectos que ainda necessitam ser aprendidos e planejar atividades que ampliem e aprofundem os conhecimentos, visando melhorar a proficiência dos estudantes (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018d, p. 26 - , Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa).

A coordenadora pedagógica interveio em vários momentos durante a reunião, procurando lembrar que, de acordo com as concepções e os conceitos que embasam o Currículo da Cidade, os currículos não são lineares, são processos permanentes e não produtos acabados e devem estar centrados nos estudantes. A gestão curricular, portanto, implica que os professores “avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018f, p. 51 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: História). Nisso reside a importância da função diagnóstica da avaliação. A coordenadora lembrou, ainda, que os professores podem desenvolver atividades diagnósticas que sirvam para vários componentes, fortalecendo o trabalho interdisciplinar.

No caso do Currículo de Educação Física, para o objeto de conhecimento dança, por exemplo, pode-se realizar sondagens e levantamento de conhecimentos prévios que contribuam para planejar atividades em Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, componentes curriculares que são da mesma área,

além de permitir o diálogo com a área de Ciências Humanas. Partindo daquilo que os estudantes conhecem, é possível identificar “experiências ricas, considerando a diversidade presente nas escolas da rede. Desse levantamento podem surgir possibilidades de trabalho com danças e brincadeiras musicais tradicionais dos estudantes da própria escola, que precisam ser aprofundadas” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018g, p. 55 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Educação Física).

No Ciclo de Alfabetização, a estrutura do Currículo de Ciências “permite o desenvolvimento contínuo e progressivo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, como consequência, o desenvolvimento da Alfabetização Científica entre os estudantes” e, além disso, “considerando a progressão do conhecimento, um mesmo objeto de conhecimento pode aparecer em diferentes anos da escolarização”, o que ressalta a importância da função diagnóstica da avaliação (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019e, p. 71-72).

Aproximando-se do final da primeira reunião, os professores haviam compreendido a importância da função diagnóstica da avaliação. Porém, uma preocupação surgiu no grupo, sobre o que fazer ao se identificar que vários estudantes apresentam uma grande defasagem nas suas aprendizagens.

A coordenadora pedagógica tranquilizou o grupo afirmando que o propósito da avaliação diagnóstica é justamente promover escolhas que levem a um planejamento adequado, selecionando estratégias, textos, materiais didáticos que estimulem os estudos. Ao perceber que numa turma existe uma diversidade grande de saberes e de domínios sobre o tema tratado, ou que alguns estudantes trazem defasagens de anos anteriores que precisam ser consideradas, os professores poderão recorrer a estratégias de agrupamento dos estudantes e atividades que contemplem essa diversidade.

O importante da função diagnóstica é seu propósito de apoiar o professor na elaboração de atividades que considerem as “possibilidades de agrupamentos produtivos” e de “avaliar como organizar a turma para potencializar os saberes que circulam na classe.” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019d, p. 123 - Currículo da Cidade - Ensino Fundamental: Geografia). Também, dependendo do que for diagnosticado, servirá para a proposição de atividades de recuperação dos estudantes que demonstrarem maior defasagem.

Em síntese, a função diagnóstica da avaliação, de acordo com o Currículo da Cidade, tem como finalidades: obter dados para o planejamento das atividades de ensino; identificar a necessidade de se retomar ou não o objeto de conhecimento a ser estudado e promover ajustes nas propostas de ensino e nos processos de aprendizagem.

- **Segunda reunião: Função cumulativa da avaliação**

A coordenadora pedagógica iniciou as atividades explicitando aos professores que o momento em que se realiza a avaliação cumulativa é ao final do processo de ensino de determinado objeto de aprendizagem e que o intuito dessa função é identificar o que os estudantes aprenderam após um determinado período.

Os professores de Língua Portuguesa presentes na reunião enfatizaram que, assim como na função diagnóstica, os resultados da avaliação cumulativa servem tanto para o professor analisar as aprendizagens realizadas pelos estudantes ao final de uma sequência didática, como para que os estudantes coloquem “em prática o conhecimento produzido ao longo da realização das atividades desenvolvidas” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018d, p. 26 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa).

Na discussão, explicitou-se que a função cumulativa permite aos estudantes sistematizar os conhecimentos adquiridos e relacioná-los a outros conhecimentos, visando sua utilização em diferentes contextos. Tanto em Língua Portuguesa, como em outros componentes curriculares, essa avaliação final pode ser realizada, por exemplo, por meio da produção de textos.

No Ciclo Intermediário, ao trabalhar o componente curricular Geografia, os professores exemplificaram com o relato de como desenvolvem uma sequência didática que parte do estudo das bacias hidrográficas do estado de São Paulo. Após estudar o tópico, solicitam aos estudantes que levantem temas de interesse sobre os rios brasileiros, sistematizam as respostas e, ainda, pedem que, organizados em grupos, pesquisem sobre as principais bacias hidrográficas do país. A avaliação final desse trabalho ocorre por meio de uma exposição na qual são apresentados os resultados das pesquisas, comenta-se sobre os rios estudados, suas características e seus principais problemas. (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018e – Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia).

Durante a reunião alguns professores questionaram se esses procedimentos relatados em relação ao componente Geografia não tratavam de duas funções da avaliação: da diagnóstica, ao solicitar aos estudantes o levantamento de temas de interesse sobre os rios brasileiros; da cumulativa, por meio da apresentação dos resultados das pesquisas.

Na discussão, foi esclarecido que o levantamento de temas de interesse sobre os rios brasileiros visou despertar o interesse dos estudantes, a curiosidade em saber mais sobre os rios de São Paulo, não se caracterizando como uma avaliação diagnóstica. Quanto à função cumulativa da avaliação, na estratégia utilizada em Geografia, se concretiza na organização da exposição, pois possibi-

lita avaliar a apropriação do objeto de conhecimento e o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, além de mobilizar outros conhecimentos e linguagens, próprios da Geografia, de outras áreas e, ainda, se articular com os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), principalmente aqueles relacionados ao planeta e às pessoas.

O que ficou claro para a maioria dos professores é que a função cumulativa tem um caráter terminal, marcando o final do trabalho que foi realizado. Alguns professores recordaram que essa ideia de terminalidade não é a mesma que existia na época em que alguns estudaram, quando os professores avaliavam no final do mês ou bimestre com uma prova que abrangia todo o conteúdo trabalhado. No caso do Currículo da Cidade, a proposta é de uma avaliação no final do processo de ensino de um determinado objeto de conhecimento, mas que não coincide, necessariamente, com o final do mês ou bimestre. Portanto, diz respeito ao final de uma sequência didática, de um conjunto de atividades que foram planejadas para desenvolver um determinado objeto de aprendizagem.

As professoras que trabalham no Ciclo de Alfabetização, principalmente no 1º e 2º ano, explicitaram que, muitas vezes, dependendo do desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos estudantes, pode-se lançar mão de estratégias que permitam avaliar se as aprendizagens em componentes como Ciências, Geografia e História, por exemplo, estão ocorrendo independente do domínio da lecto-escritura. O trabalho com imagens e mapas é um exemplo disso.

Nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Geografia se propõe, por exemplo, que no 2º ano do Ensino Fundamental, como atividade de avaliação final de um objeto de conhecimento, seja feita a produção de um texto de legenda para imagens observadas. Como alguns estudantes podem ainda não ter domínio da leitura e da escrita, a professora cumpre a função de escriba, registrando o que vão falando. Finaliza-se com uma roda de conversa para retomar a experiência a partir das produções que foram feitas (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018e).

O grupo reunido compreendeu que a função cumulativa da avaliação consiste em “avaliar a evolução dos estudantes no processo de compreensão dos conceitos trabalhados, analisando os produtos elaborados em cada etapa do processo e o produto final elaborado coletivamente” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018e, p. 91 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia). Essa estratégia permite aos professores ir retomando as aprendizagens construídas no desenvolvimento das atividades, realizando registros que são revistos coletivamente, promovendo a reflexão individual de cada um sobre sua aprendizagem. Ainda, o grupo destacou que a função cumulativa pode estimular os estudantes a refletirem sobre suas aprendizagens e, portanto, se auto avaliarem.

Uma professora de Arte assinalou que, na sua prática, elabora portfólios como instrumentos para avaliar o processo do desenvolvimento dos estudantes, mas que ainda não os utiliza ao finalizar uma sequência didática. Observou que as discussões da reunião contribuíram para que compreendesse que pode usá-los como instrumentos para a realização da avaliação cumulativa.

Procurando sistematizar as discussões realizadas pelo grupo, a coordenadora pedagógica interveio recordando que a avaliação cumulativa pode se dar a partir de um instrumento utilizado no final de uma etapa de trabalho, mas também a partir dos registros construídos no percurso. Essa reflexão deve ser feita tanto pelos professores como pelos estudantes, o que permite que identifiquem as aprendizagens realizadas e tenham clareza das dificuldades que ainda persistem. Os professores do Ciclo Autoral destacaram, ainda, que a avaliação cumulativa possibilita uma visão global do percurso, das escolhas feitas, do que funcionou ou do que poderia ser realizado de outro modo.

Ao encerrar a segunda reunião, a coordenadora observou a relevância da avaliação cumulativa tanto para o professor como para os estudantes e informou que a continuidade da discussão trataria da avaliação formativa, oportunizando o aprofundamento dos estudos sobre a articulação entre as funções da avaliação e o planejamento didático.

- **Terceira reunião: Função formativa da avaliação**

O terceiro encontro teve como centro a análise da função formativa da avaliação. A coordenadora iniciou a reunião tecendo considerações sobre as relações entre as diversas funções da avaliação e buscou canalizar o debate para explorar o tema em destaque. Um professor leu no Currículo da Cidade (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019d, p. 54) que a avaliação formativa é aquela que:

[...] possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento.

Neste momento, a professora de História do 8º ano lembrou ao grupo que o Artigo 24 da LDBEN diz que a avaliação deve ser contínua e questionou se a função formativa da avaliação, explicitada no Currículo da Cidade, seria essa avaliação contínua.

Alguns professores opinaram que se a função formativa da avaliação ocorre durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, como indicava a citação do Currículo da Cidade que foi lida pela professora, ela seria contínua. Contudo, é muito importante não esquecer que as funções que a avaliação assume, segundo o Currículo da Cidade, não se definem apenas pelo momento em que elas ocorrem. Além de quando são feitas, deve-se levar em conta os seus objetivos.

No caso da função formativa, ela possibilita ao professor identificar se as atividades desenvolvidas estão atingindo seus propósitos e se os estudantes estão aprendendo. Por isso, deve ser compreendida como contínua e processual, sendo que sua importância reside em fornecer informações ao professor para que ele possa corrigir rumos, ajustar atividades, modificar estratégias e retomar aspectos que não foram plenamente atingidos pelos estudantes.

Nesse sentido, o grupo foi entendendo que a função formativa da avaliação é como uma bússola que vai orientando o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de tal forma que os professores não se percam nesse processo, que levem o seu grupo de estudantes ao lugar que pretendem chegar. Ao encontrar obstáculos no percurso, o plano traçado inicialmente poderá não se realizar da forma prevista. Nesse caso, a função formativa possibilita aos professores identificarem o que é necessário mudar, qual rota seguir, desvios e atalhos a tomar ou mesmo fazer um percurso mais longo; tudo para não deixar ninguém para trás.

Nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: História (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018f, p. 21) é destacado que “o resultado da avaliação indicaria se a aprendizagem dos estudantes foi satisfatória e, também, se as escolhas didáticas do professor foram bem-sucedidas”.

Embora reconhecendo a importância da função formativa da avaliação, alguns professores manifestaram ter dificuldades para executá-la, considerando o grande número de turmas para as quais lecionam, as poucas aulas de determinados componentes curriculares e o número alto de estudantes por turma.

A coordenadora pedagógica não discordou da fala dos professores, afirmando que algumas condições realmente podem dificultar a realização do trabalho, como as que foram mencionadas. Entretanto, o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas trazem aspectos que ajudam a encontrar alternativas para viabilizar o trabalho, contornando alguns desses obstáculos. A função formativa contribui para que o uso dos resultados das avaliações ajude os professores a diversificar as estratégias e variar as formas de agrupar os estudantes.

Nesse momento da reunião, algumas professoras do Ciclo de Alfabetização alertaram sobre a importância de, no momento do planejamento, pensar e

propor instrumentos que ajudem a realizar a avaliação processual, inclusive os de registro de observações feitas no dia a dia da sala de aula. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de Matemática – Vol. I (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018b, p. 17) explicitam que:

[...] para cada objeto de conhecimento, o professor pode organizar um instrumento adequado para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e verificar os diferentes níveis entre eles para formar os agrupamentos produtivos, o que pode permitir também que os próprios estudantes acompanhem o avanço de seus conhecimentos.

Além disso, lembraram que “o professor avalia o estudante em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas” (SÃO PAULO; COPED; SME, 2018e, p. 79) e destacaram que os resultados das observações realizadas durante as aulas, desde que comunicados aos estudantes, permitem que eles conheçam suas dificuldades e os avanços que têm alcançado.

Neste momento da reunião, uma professora do 4º ano trouxe como exemplo uma situação planejada de avaliação em que, numa das atividades desenvolvidas em Geografia, foi feita uma exposição dialogada sobre a água como agente externo da modificação do relevo. Após a exposição, a professora pediu que os estudantes respondessem a uma série de questões, como: “De onde vem a água do rio principal de nossa cidade? É sempre a mesma água? Os rios de São Paulo mudam ao longo do tempo? Por quê? Onde nascem os rios do município de São Paulo?” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018e, p. 77 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia).

A partir das respostas dadas, a professora foi percebendo se os estudantes haviam compreendido o tema da exposição feita e pôde complementar e reforçar alguns pontos em que demonstraram ter dificuldades. Como a professora havia planejado este momento, pensado nas perguntas que faria e na interação com os estudantes, pôde colocar o foco nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade enfatizam que “o planejamento da avaliação não deve considerar apenas as estratégias escolhidas para avaliar, mas também a análise sobre o porquê de serem utilizadas determinadas estratégias pela sua relação com os objetivos planejados para o ensino”. (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 49). Isso revela a importância da articulação entre o currículo, a avaliação e o planejamento do ensino. Nesse sentido, quando se tem clareza dessa articulação, tanto se pode fazer uma avaliação processual

menos formal, ou seja, sem um instrumento com questões elaboradas previamente, quanto mais formal, isto é, com um instrumento previamente elaborado para recolher informações sobre as aprendizagens dos estudantes.

No encerramento da reunião, a coordenadora pedagógica salientou a importância dos registros de todo o processo de planejamento do ensino e da avaliação, considerados essenciais para a gestão do trabalho pedagógico, pois permitem o acompanhamento das aprendizagens de todos os estudantes pelos professores e pela equipe de gestão escolar.

Além disso, ao finalizar o trabalho reafirmou a necessidade de se intensificar e aperfeiçoar o uso do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), pois nele devem estar registrados os “dados do desempenho dos estudantes e sínteses de acompanhamento pedagógico” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 85 - Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica). Realçou que a análise dos dados registrados no SGP é essencial para o acompanhamento das aprendizagens, não somente no ano que cada professor atua, mas para se ter uma visão do desenvolvimento do estudante em cada Ciclo e em sua trajetória escolar.

1.4. Dimensão ética da avaliação

O propósito principal deste capítulo, anunciado na introdução, foi tratar da avaliação da aprendizagem com base em contribuições da literatura e nos marcos normativos nacional e municipal. Explicitou-se que essa avaliação, realizada na sala de aula e sob a responsabilidade dos(as) professores(as), deve servir tanto para orientar e reorientar o trabalho docente como para a reflexão dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem.

Foram enfatizadas as funções diagnóstica, cumulativa e formativa da avaliação, por meio de referências teóricas e normativas vigentes na Rede. Em síntese, de acordo com o que apresenta o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas, o papel da avaliação é o de subsidiar o planejamento, proporcionando dados para:

- elaborar atividades de acordo com os conhecimentos prévios e as necessidades dos estudantes (função diagnóstica);
- fornecer elementos sobre como está se desenvolvendo o ensino e sobre as aprendizagens realizadas (função formativa) e

- possibilitar compreensão e síntese dos resultados obtidos ao final de um percurso (função cumulativa).

Como subsidiária do planejamento, o importante é que a avaliação se coloque a serviço da aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade sinaliza para uma dimensão ética da avaliação, indicando que, nas três funções discutidas:

[...] a ética deve estar presente, no sentido de garantir, efetivamente, o direito à aprendizagem a todos os estudantes, quaisquer que sejam os seus saberes iniciais, considerando tanto as suas necessidades de aprendizagem em função da proficiência pretendida, quanto as suas possibilidades específicas de aprender nos diferentes momentos do processo. A avaliação, nesse sentido, funciona como dimensionadora dessas necessidades e possibilidades, bem como indicadora das aprendizagens efetivamente realizadas, oferecendo pistas para a reorganização do ensino". (Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa, 2018d, p. 101).

Nesse processo, de permanente reflexão sobre o trabalho escolar, para além do envolvimento dos profissionais da educação, há que se reconhecer os estudantes como sujeitos da avaliação, sendo promovida e valorizada sua participação, seja por meio de autoavaliação, individual ou da turma, que permite a eles pensarem em seu processo formativo, seja por meio de heteroavaliação, que possibilita a interação e confronto de diferentes e divergentes apreciações, iniciativas essas capazes de mobilizá-los para contribuir com o estabelecimento de propostas de ação que favoreçam suas aprendizagens.

A autoavaliação consiste em cada estudante avaliar o próprio desempenho, seus avanços, bem como suas dificuldades em determinados momentos do processo de aprendizagem. Já a heteroavaliação implica em cada um participar da avaliação dos diversos integrantes do grupo, com base em objetivos estabelecidos coletivamente. (Sousa, 2018a, p. 111)

1.5. Sugestão de atividades

1. Ler os documentos Currículo da Cidade e Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de seus respectivos componentes curriculares, procurando identificar os conceitos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação cumulativa. Se você é professor(a) do Ensino Médio utilize as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum. A partir dos elementos identificados nos textos, preencher o quadro que se

segue, com exemplos de como vem se concretizando cada um desses tipos de avaliação em suas práticas docentes.

Funções da Avaliação	Currículo da Cidade*	Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*	Práticas avaliativas
Diagnóstica			
Formativa			
Cumulativa			

* No preenchimento destes campos você poderá copiar e colar os conceitos identificados nos documentos, indicando a página onde se encontram.

2. Analisar a pertinência das informações registradas no quadro, relativas a cada conceito, e identificar convergências e divergências entre as práticas dominantes na escola, em grupos mistos por áreas/componentes curriculares ou ano/série/Ciclo.

AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: contribuições para o trabalho escolar

As escolas públicas do país, desde os anos 1990, têm convivido com a aplicação de provas aos seus estudantes, elaboradas pelo governo federal, por governos estaduais e/ou municipais, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a aplicação de provas para estudantes do Ensino Fundamental e Médio, sob a coordenação do governo federal. No município de São Paulo, por iniciativa própria, diversas provas são realizadas: a Prova São Paulo, a Provinha São Paulo, a Prova Semestral, a Prova EJA, a Avaliação Diagnóstica e o Simulado ENEM.

Avaliações externas e em larga escala não são recentes, mas ainda é um desafio o uso de seus resultados para aprimoramento de políticas educacionais e, também, para repensar de projetos e ações das escolas. Para isso, um passo inicial é compreender quais as finalidades dessas avaliações, que aportes podem trazer para a melhoria da educação e quais são os seus limites.

Este capítulo explora possíveis contribuições desses tipos de avaliações externas para o trabalho escolar. A questão central a ser respondida pelos diversos profissionais que atuam na escola é: essas avaliações podem ter desdobramentos que signifiquem um ponto de apoio para o sucesso de todos os estudantes?

Com o propósito de subsidiar a exploração desta indagação, este texto trata de apresentar noções sobre avaliação externa e em larga escala, como ponto de

partida para analisar características das avaliações que são aplicadas na Rede Municipal. Em maior detalhe, trata da Prova São Paulo e sua interface com o currículo.

Vale lembrar que as avaliações conduzidas pelos órgãos externos à escola cumprem finalidades específicas, que não substituem a necessidade dos(as) professores(as) e demais profissionais da escola assumirem a condução da avaliação da aprendizagem de seus estudantes, condição essencial para garantir o sucesso escolar de todos. Como discutido no capítulo anterior, a avaliação da aprendizagem é um dos principais mecanismos internos da escola capaz de promover a democratização da educação.

Nevo (1998), mesmo reconhecendo que muitas das avaliações externas estão inseridas em políticas educacionais que ignoram em suas formulações os contextos escolares, trabalha com a necessidade e a possibilidade de “diálogo” entre as avaliações externas e internas. Para o autor, cada uma dessas avaliações possui potencialidades e limitações, ressaltando, entretanto, que esse diálogo deve ser baseado na escola, indicando com isso que o ponto de partida e de chegada dos processos avaliativos deve ser a escola e seus interesses e necessidades.

Daí a importância dos atores escolares se apropriarem de estudos e debates que tragam subsídios para uma interação participativa nesse “diálogo” entre avaliações externas e internas.

2.1. Noções introdutórias

Acompanhando iniciativas internacionais, as avaliações externas e em larga escala passaram a ser desenvolvidas de modo sistemático no país a partir de ações do governo federal, que se disseminaram para estados e municípios. Elas estão presentes nas escolas brasileiras e são objeto de discussões, reflexões e controvérsias, em reuniões pedagógicas e em conversas informais entre professores(as), gestores(as) escolares e estudantes.

Antes de se apresentarem alguns dos principais pontos de discussão identificados na literatura sobre essas avaliações, convém explicitar quais são suas características.

A avaliação externa, embora muito associada aos testes padronizados, pode acontecer por meio de diferentes procedimentos, como por exemplo, análises feitas por supervisores de ensino sobre o trabalho pedagógico a partir de informações coletadas na/da escola; consulta a empregadores sobre o desempenho de egressos de uma determinada

Avaliações externas, porque elaboradas por agente externo às escolas (governo federal, estadual, municipal, empresas ou instituições) e em larga escala, porque realizadas por meio de testes padronizados, aplicados de forma amostral ou censitária, abrangendo redes ou sistemas de ensino.

escola para emitir um juízo sobre os impactos da formação no exercício profissional; consultas à comunidade escolar sobre suas opiniões e percepções relativas ao trabalho pedagógico, visando compor uma avaliação institucional, entre outros meios. Isso quer dizer que a avaliação externa é aquela realizada por agentes que não integram a equipe escolar.

Também o termo “larga escala” pode ser aplicado a diferentes situações, desde que se refira a grandes quantidades, como a produção em larga escala ou a pobreza em larga escala, por exemplo.

A associação dos termos “avaliação externa” e “em larga escala”, na educação, caracteriza as avaliações que, usualmente, utilizam testes padronizados para coletar evidências do desempenho de estudantes, elaborados e aplicados por agentes externos às escolas (instâncias de governo, empresas ou instituições); pela opção, em alguns casos, de metodologia que permite estabelecer comparações dos resultados (entre diferentes grupos de estudantes e em diferentes momentos); pela produção de escalas de proficiência e por serem aplicadas de forma amostral ou censitária. Quando aplicadas de forma amostral são selecionados grupos, com determinadas características, representativos do conjunto da população que se quer avaliar; quando censitárias são aplicadas a toda a população e não apenas a subconjuntos.

Assim, a avaliação externa e em larga escala é aquela realizada por agente externo à escola e com alcance sobre redes ou sistemas de ensino. Os resultados dessas avaliações podem servir à formulação, manutenção, revisão ou fortalecimento de determinadas políticas públicas, programas ou projetos e mesmo para iniciativas pedagógicas, quando utilizados por profissionais da educação que atuam nas instâncias de decisão: central, intermediária e escolar.

Destina-se a subsidiar a elaboração e a monitorar a implementação de políticas públicas em todas as etapas e instâncias da educação, por meio da aferição de sua qualidade. Esta finalidade relaciona-se à dimensão política da avaliação. Grego (2013, p.15), sintetiza a diferença entre uma apreciação técnica e uma apreciação política na avaliação educacional:

[...] o foco é na eficiência e na eficácia, é em saber se se fazem certo as coisas (aquelas coisas que estão pré-determinadas para serem feitas). Em contraposição, em uma avaliação comprometida com a justiça social o foco é na compreensão dos valores sociais, culturais, econômicos e políticos que os diferentes grupos expressam em um determinado programa ou processo educacional, inclusive em desvelar as pressuposições subjacentes a determinados

programas educacionais ou mesmo projetos de avaliação. O foco é em saber se as coisas certas estão sendo feitas.

Embora tendo seus resultados voltados a “calibrar” as políticas públicas, explicitando a situação que se tem e possibilitando escolher iniciativas que possam contribuir para se chegar à situação desejada, as avaliações externas adentraram as escolas e, algumas vezes, seu sentido é questionado pelos educadores, mesmo quando sua força se apresenta na prática. Afinal, quem está em sala de aula sabe que a avaliação em si não melhora a qualidade da educação, apenas informa sobre ela, mas sabe, também, qual o poder da avaliação na regulação das relações pedagógicas. Portanto, os resultados de uma avaliação devem convocar uma ação, no sentido de intervir para alterar a qualidade verificada.

A definição do que seja a qualidade na educação é complexa e objeto de vários estudos e proposições. Debater sobre o que é a qualidade em cada escola da RME/SP e estabelecer um consenso, ainda que provisório, pode ser um bom desencadeador para o diálogo com as avaliações externas e seus resultados.

As diretrizes do Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME-SP) indicam o que é a educação de qualidade na RME:

“A avaliação não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade por aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo.” (SOUSA, 2018b, p. 66).

[...] superação do analfabetismo; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção da educação integral em tempo integral; promoção da educação em direito humanos; valorização dos profissionais da educação; autonomia da escola; promoção da educação em sustentabilidade socioambiental; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município; difusão dos princípios de equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência; fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam; desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão, e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando a continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos”.

Muitas pesquisas em educação vêm contribuindo para que a qualidade possa ser expressa a partir de consensos mínimos. Estudo realizado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), sob encomenda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), analisou noções de qualidade na educação exploradas em estudos e pesquisas, documentos de organismos multilaterais e, também, na visão de Ministérios da Educação dos países da Cúpula das Américas.⁴ Embora esta produção já tenha mais de uma década, sua abrangência relativa à identificação de fatores associados à qualidade na educação segue atual. Vale, aqui, registrar a síntese desses fatores, organizada em dimensões extra e intraescolares:

- **Nível do espaço social** – a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos: trata-se do reconhecimento das desigualdades de natureza econômica, social e cultural das famílias e da necessidade de enfrentamento dessas desigualdades pelo acolhimento da diversidade, pela promoção do desenvolvimento integral das pessoas e pela criação de situações de engajamento com os estudos.
- **Nível do Estado** – a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias: trata-se do entendimento da educação como um direito; da garantia do acesso e da permanência; da definição de padrões mínimos de qualidade; da definição de diretrizes nacionais para etapas e modalidades de ensino; da implementação de sistema de avaliação voltado a apoiar a gestão educativa e da existência de programas suplementares de apoio pedagógico (livro didático, merenda, transporte, recursos tecnológicos, segurança etc.).
- **Nível de sistema** – condições de oferta do ensino: trata-se da garantia de instalações adequadas; de ambiente apropriado às atividades escolares (ensino, lazer, recreação, reuniões, atividades de esporte e cultura); de equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso; de biblioteca compatível com o tamanho da escola (acervo, espaço para leitura, estudo e pesquisa individual); de laboratórios e brinquedoteca; de serviço de orientação aos estudantes; de acessibilidade para deficientes; de segurança para toda a comunidade escolar; de programas de combate às violências e de definição de custo estudante/ano.

4 Antígua e Barbuda; Argentina; Bahamas; Barbados; Belize; Bolívia; Brasil; Canadá; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; Dominica; El Salvador; Equador; Estados Unidos da América; Granada; Guatemala; Guiana; Haiti; Honduras; Jamaica; México; Nicarágua; Panamá; Paraguai; Peru; República Dominicana; Saint Kitts e Nevis; Santa Lúcia; São Vicente e Granadinas; Suriname; Trinidad e Tobago; Uruguai; Venezuela.

- **Nível de escola** – gestão e organização do trabalho escolar: trata-se da garantia de realização de planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos em desenvolvimento; de circulação adequada de informação e da comunicação entre toda a comunidade escolar; da gestão democrática e participativa; de perfil adequado do dirigente escolar; da existência de projeto pedagógico elaborado coletivamente; da disponibilidade de docentes para a realização de todas as atividades escolares; da definição de planos curriculares adequados; do uso da avaliação para a identificação, o monitoramento e a solução de dificuldades de aprendizagem; de planejamento coletivo do trabalho pedagógico; de ampliação de jornada; de mecanismos de participação dos estudantes e de valorização da escola pela comunidade escolar.
- **Nível do(a) professor(a)** – formação, profissionalização e ação pedagógica: trata-se da existência de docentes com perfil desejado (titulação, vínculo de trabalho, dedicação a uma só escola, valorização e carreira); de políticas de formação continuada; de razão adequada entre estudantes/docentes; de garantia de carga horária para atividades de planejamento, estudo e reuniões; de ambiente motivador e solidário e de disponibilidade para atenção aos estudantes.
- **Nível do(a) estudante** – acesso, permanência e desempenho escolar: trata-se da efetivação de condições de acesso e permanência; das condições para o engajamento dos estudantes; de avaliação focada no seu desenvolvimento; da percepção positiva sobre o processo de ensino, de aprendizagem e das condições educativas; e de projeção de sucesso em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

É claro que se podem acrescentar ou detalhar ainda mais essas dimensões, visando aprofundar a definição de qualidade da educação, mas estes itens parecem ser um bom começo para estabelecer essa noção. Foram listados aqui, assim como no PME-SP, aspectos da qualidade que são de responsabilidade das escolas e outros que se referem a instâncias e fatores externos a elas. O debate no coletivo escolar poderá ajudar a propor iniciativas para o enfrentamento de dificuldades relativas a fatores internos, sobre os quais a ação intencional de seus profissionais e estudantes pode incidir e, ainda, contribuir para a organização de demandas a outras instâncias do sistema.

A associação entre avaliações externas e qualidade na educação é amplamente reconhecida, mas a explicitação do que se entende por qualidade é objeto de debates. Segundo Sousa (2014a, p. 408)

[a] avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação - alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros - o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte.

Trata-se de admitir que a qualidade não é algo dado a priori, mas algo que está em relação ao seu contexto. Assim, para identificar a qualidade almejada pelas avaliações externas e em larga escala será necessário compreender como essas avaliações funcionam e quais usos se fazem de seus resultados.

O foco dessas avaliações tem sido o desempenho dos estudantes e este, certamente, é um dos elementos da “qualidade”. Entretanto, como alertam Sousa e Oliveira (2010, p. 818), o desempenho do estudante precisa ser “interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares”.

Estudos e pesquisas, ao longo dos anos, desde o início da implantação da avaliação externa e em larga escala, no Brasil, produziram inúmeras críticas à vinculação entre estas e a melhoria da qualidade na/da educação. Uma boa parte dessas críticas se dirige aos dois elementos indicados anteriormente: o modo como essas avaliações funcionam e, sobretudo, aos usos de seus resultados.

Para começar a organizar as ideias e possibilitar o debate que precisa ocorrer nas escolas da RME/SP, retoma-se estudo de Bonamino e Sousa (2012) que analisa o que as autoras chamam de “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil”. Segundo elas, a primeira geração se volta para o monitoramento das políticas públicas, visando sua reorientação e “são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375); a segunda geração dá início à publicização dos resultados, o que teria “como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (IDEM, p. 375); e a terceira geração é a que resulta em “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (IDEM, p. 375). É certo que essas “gerações” da avaliação externa convivem, sendo que podem predominar uma destas perspectivas em determinados lugares e situações.

Em cada uma dessas “gerações”, que podem ocorrer simultaneamente, estudos indicam diferentes compreensões do papel da avaliação externa em sua associação com a qualidade. Todas as compreensões podem ser temas de debate nas reuniões pedagógicas com a finalidade de refletir coletivamente

para viabilizar o diálogo entre as avaliações externas e o direito à educação, que é de todos.

Algumas dessas implicações recaem sobre o currículo, no sentido de sua redução, pela reunião de esforços nas disciplinas que são objeto das avaliações externas, em detrimento das demais, seja na oferta de reforço escolar, seja no aumento da carga horária destinada a essas disciplinas (SOUSA, 2003; SOUSA e OLIVEIRA, 2010; BONAMINO e SOUSA, 2012; FREITAS, 2013 e 2014; ESTEBAN e FETSNER, 2015). A afirmação de Sousa (2003, p. 187-188) ilustra essa questão:

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Ainda mais severas são as considerações de Freitas (2014, p. 1100):

Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica sonegação de conhecimentos que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe.

O currículo é um dos principais temas de debate coletivo nas escolas, pois é organizador do planejamento e das práticas docentes. Debater os reflexos das avaliações externas no currículo escolar é parte do processo de apropriação dessas avaliações. Será que privilegiar o ensino da língua portuguesa permite que os estudantes sejam mais proficientes nas provas? Admitindo que a proficiência em língua portuguesa demanda repertório proveniente de outras disciplinas do currículo (escrever é sempre sobre algo), como organizar o currículo, a distribuição dos tempos dedicados a cada uma das disciplinas e a interlocução entre seus diferentes objetos de estudo poderá contribuir para a proficiência dos estudantes?

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL; MEC, 2017), prevista desde a LDBEN 9394/96 e, em 2019, já utilizada como referência para a produção de itens do Saeb para o Ensino Fundamental e como referencial para a elaboração do Currículo da Cidade também demanda das escolas o debate curricular.

Há, também, estudos que destacam efeitos das avaliações externas sobre as práticas pedagógicas, com responsabilização, em alguns casos, de docentes e gestores escolares pelos resultados obtidos pelos estudantes (BROOKE, 2006; AFONSO, 2009; BAUER, 2012; ALAVARSE, MACHADO e ARCAS, 2017; CARVALHO e MACEDO, 2010).

Nessa breve aproximação com pesquisas e discussões que atravessam permeiam e são atravessadas pelas avaliações externas e em larga escala, reforça-se a necessidade de que este tema venha a ser debatido nas reuniões pedagógicas das escolas da RME/SP. Identificar coletivamente quais são as decorrências das avaliações externas para as práticas pedagógicas e didáticas, de modo organizado, poderá ajudar a rever as práticas, atribuindo a elas mais sentido.

Os estudos aqui mencionados, dentre outros disponibilizados na literatura nacional, trazem contribuições para a identificação de efeitos da avaliação externa nas políticas públicas de educação e nas práticas escolares. Há concordância sobre a importância da avaliação para o planejamento, tal como se dá na avaliação das aprendizagens, no entanto, questiona-se o uso de seus resultados.

Por fim, uma ideia “antiga”, mas essencial: Sousa, a propósito da avaliação da aprendizagem, diz, em 1997 (e lá se vão mais de 20 anos):

O desafio é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confundem com “provas” e atribuições de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento em uma dimensão educativa. (SOUSA, 1997, p.134)

Será possível assumir essa concepção também para a avaliação externa e em larga escala? Nesse caso, será necessário compreender, debater e utilizar os resultados dessas avaliações com as lentes da sala de aula.

2.2. Iniciativas em âmbito nacional

Retoma-se aqui, brevemente, avaliações externas e em larga escala implementadas pelo governo federal, visando destacar algumas de suas características. Em especial aborda-se o Saeb, bem como a utilização de seus resultados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por sua importância e seus impactos em todo o país, inclusive na RME/SP.

Com o propósito de monitorar a qualidade e informar a tomada de decisões para as políticas públicas de educação, as avaliações externas e em larga escala tiveram início no Brasil com o Saeb. Além do Saeb, o governo federal realiza, na educação básica, outras avaliações externas e em larga escala: a) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde 1998, é um exame de adesão voluntária, utilizado para acesso ao ensino superior, público ou privado, e a programas de financiamento e apoio estudantil; b) o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), destinado a aferir competências e habilidades de jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica na idade esperada.⁵

Essas avaliações vêm ocorrendo de modo sistemático desde o início dos anos 1990 e têm foco nas aprendizagens dos estudantes. O Saeb também coleta, por meio de questionários destinados a diferentes públicos da comunidade escolar, dados que permitem alguma aproximação com o contexto das escolas (espaços, equipamentos, segurança e perfil de diretores e docentes) e dos estudantes (situação de vida em casa, presença dos pais, trajetória escolar, condições e valorização dos estudos).

Desde sua criação, o Saeb sofreu modificações em sua metodologia, em sua abrangência e nas disciplinas e séries avaliadas, mas manteve seus objetivos, que são, nas palavras do Inep: “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”⁶

Em relação às mudanças, destaca-se que as primeiras edições (1990, 1993 e 1995) avaliaram, de forma amostral, a proficiência dos estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Redação. O uso da Teoria de Resposta ao Item – TRI (a ser abordada no próximo capítulo) foi introduzido no Saeb 1997 que, por meio de uma matriz de referência, permitiu a comparabilidade entre

5 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>, acesso em 13/05/2019.

6 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>, acesso em 13/05/2019.

os resultados. Além disso, foram criados questionários para o levantamento de dados contextuais para escola, diretor(a), professor(a) e estudantes, além de avaliar, também, escolas privadas.

Em 2005, o Saeb passou a se realizar por meio de duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.⁷

Mais uma mudança ocorreu em 2013, quando o Saeb passou a realizar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada a identificar o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento (leitura e escrita) e em matemática.

No ano de 2019, alterações foram estabelecidas por meio da Portaria nº 366, de 29 de abril. Em relação aos objetivos do Saeb:

I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (Art. 2º)

7 Idem nota 6.

As provas serão amostrais, com exceção para 5º e 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática e deverão abranger:

- 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência a BNCC para Língua Portuguesa e Matemática;
- 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a utilização de Matriz de Referência do Saeb para Língua Portuguesa e Matemática;
- 9º ano tendo como referência a BNCC para Ciências da Natureza e Ciências Humanas;
- 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, utilizando a Matriz de Referência do Saeb para Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme a referida Portaria, creches e pré-escolas da Educação Infantil serão avaliadas pela utilização exclusiva de questionários contextuais, com exceção para os questionários de estudantes. Esses instrumentos, para todas as escolas participantes da amostra, serão preenchidos por secretários estaduais e municipais de educação, por diretores escolares, professores e estudantes das turmas selecionadas na amostra.

O Saeb é a mais importante avaliação externa e em larga escala do governo federal, por serem seus resultados um dos componentes do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Também vinculado à qualidade, o Índice, criado em 2007, estabelece metas nacionais, para estados, municípios e escolas a partir da combinação de dois indicadores: a pontuação média dos estudantes na Prova Brasil⁸ (Saeb) e a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.⁹ Segundo o Decreto 6.094, de abril de 2007:

Art.3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

8 Com as mudanças encetadas no Saeb, em 2018, a partir de 2019 as provas não serão mais nomeadas, portanto, as nomenclaturas Prova Brasil e ANA deixarão de existir.

9 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>, acesso em 13/05/2019.

Tal como registrado no documento “Ideb: definições e sugestões para estudos nos horários coletivos de formação”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), em 2018:

O Ideb dos anos iniciais considera a taxa de aprovação referente às turmas de 1º ao 5º ano e o desempenho dos estudantes de 5º ano. Para os anos finais, o desempenho escolar refere-se às turmas de 9ºs anos e a taxa de aprovação considera os dados do Censo Escolar, referentes aos estudantes do 6º ao 9º ano. No Ensino Médio, o Ideb considera o rendimento dos estudantes da 3ª série e o fluxo escolar referente a todas as séries que compõem essa etapa. (SÃO PAULO; SME, 2018, p. 7)

A definição das metas do Ideb partiu dos resultados do Saeb 2005. Naquele ano foram identificados os índices do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e do Ensino Médio, cada um deles chamado “Ideb observado”. A definição da meta foi calculada levando em conta o índice observado e uma compatibilização entre as proficiências do Saeb e do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Valores do Ideb observados em 2005 e metas para 2021 - Brasil

Etapa do Ensino	Ideb observado em 2005	Meta do Ideb para 2021
Ensino Fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino Fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino Médio	3,4	5,2

Fonte: Resumo Técnico: Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 8)

O documento “Ideb: definições e sugestões para estudos nos horários coletivos de formação” ainda informa sobre a definição das metas intermediárias:

As metas intermediárias do Ideb foram calculadas pelo Inep considerando o estágio de desenvolvimento educacional que a unidade considerada (escola, município, estado e país) estava em 2005. Assim, propôs-se uma trajetória para cada unidade, de maneira que, no conjunto, o país alcance a sua

10 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>, acesso em 13/05/2019.

meta ao final do período considerado [...]. Como as trajetórias são diferentes para cada unidade considerada, os esforços também serão distintos. (BRASIL, 2017, p. 7)

No referido documento, além de explicações detalhadas sobre o cálculo do Ideb, apresentam-se a evolução e a situação das escolas da RME/SP. O que se verifica é que o *Ideb Alcançado* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde 2007, é superior às metas estabelecidas, com exceção para 2011 e, ainda, que a meta para 2019 foi alcançada em 2017. Nos anos finais dessa etapa da escolarização, ao contrário, as metas nunca foram alcançadas. No caso do Ensino Médio da RME/SP, no ano de 2017 ocorreu a primeira edição da prova, não havendo meta definida.

As orientações da publicação revelam a expectativa de que as escolas venham a interpretar os resultados do Ideb em articulação com os seus contextos específicos, como um dos elementos que subsidiem suas decisões e ações, expressando que:

os dados obtidos a partir desse indicador só contribuirão para a melhoria da qualidade da educação, se analisados pela equipe escolar, à luz das especificidades de cada Unidade Escolar, com vistas à tomada de decisão e garantia da aprendizagem dos estudantes. (SÃO PAULO, SME, 2018, p.15)

Destaca-se que ao final deste texto estão registradas questões que remetem à análise da evolução do Ideb da unidade escolar e orientam os debates coletivos sobre resultados de desempenho e fluxo nas escolas da RME/SP.

2.3. Iniciativas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborou iniciativa própria de avaliação externa e em larga escala em 2005, com a criação do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SAAE-SP)¹¹, com os seguintes objetivos:

I - desenvolver um sistema de avaliação do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e médio que subsi-

11 Lei Municipal nº 14.063, de 14/10/2005, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007 e pela Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009, implementada pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. Para conhecer detalhadamente a implementação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de São Paulo consulte Fratelli, 2018.

die a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Município;

II - verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e às unidades educacionais informações que subsidiem:

- a) a política de formação continuada dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;
- d) a orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Ações de Apoio Pedagógico, inclusive nas Salas de Apoio Pedagógico - SAPs das unidades escolares, com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem.

Verifica-se que, além de subsidiar a tomada de decisões para as políticas públicas da educação no município, pretendeu-se que as avaliações externas fossem referenciais, também, para os projetos político pedagógicos das escolas e para a atuação de docentes em sala de aula. Essa amplitude na intenção de uso de resultados parece estar de acordo com o que alguns autores vêm defendendo, conforme indicam Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1370):

é premente a apropriação aprofundada, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida. Assim, os professores precisam se apropriar de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula.

No ano seguinte à criação do SAAE-SP foi instituído o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), atualmente Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), responsável por coordenar, gerenciar e supervisionar todas as iniciativas de avaliação internas e externas na RME/SP. (Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. Art. 3º, 4º, 5º e 6º)

Conforme análise de Chappaz e Alavarse (2017, p. 96-97), a criação de um núcleo na SME/SP,

[...] firma a importância que a temática das avaliações externas passava a ter dentro da SME-SP. Ademais, com o desenvolvimento de ações de formação pontuais para o NAE, que tinham uma composição que abrangia servidores da própria Rede, contribuíram para formar servidores que eram da RME-SP e que, pelo vínculo estatutário, mesmo diante de mudanças políticas ou interrupções e alterações nas políticas de avaliação, permaneceriam na Rede. Esse aspecto distingue a política de avaliação externa na Rede em face de outras redes nas quais as avaliações externas praticamente são desenvolvidas por empresas contratadas e que não são acompanhadas por equipes próprias dessas redes, o que não resulta em capacitação de quadros das mesmas.

A primeira edição do SAAE-SP aconteceu em 2007 e, até 2012, provas foram realizadas anualmente, com a denominação de Prova São Paulo, avaliando Língua Portuguesa e Matemática, com a inserção de Ciências da Natureza a partir de 2011. As provas foram interrompidas entre os anos de 2013 e 2016, período em que ficou estabelecido que apenas a Prova Brasil (Saeb) seria aplicada.

Desde o início de sua aplicação, a Prova São Paulo foi acompanhada de questionários para estudantes, suas famílias e profissionais das escolas, visando identificar aspectos internos às Unidades Escolares, como a gestão, a infraestrutura e, ainda, a situação socioeconômica e cultural de estudantes.

Em 2017, a Prova São Paulo foi retomada pela Portaria Nº 2.639, de 10 de março. O Sistema de Avaliação Escolar da RME/SP, neste mesmo ano, passa a ser composto também pela Provinha São Paulo¹² para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova e a Provinha São Paulo são destinadas a avaliar o Ensino Fundamental, com exceção do 1º ano, sendo censitária para todos os anos. A partir de 2017 avaliam o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos), Matemática e Ciências da Natureza. Seus objetivos estão descritos no Art. 50, da referida portaria:

I - reorientação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental regular, de modo a aprimorá-la;

12 <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7862-de-03-de-outubro-de-2017>, acesso em 13/05/2019.

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 alunos que necessitam de reforço na aprendizagem.

As provas, para os estudantes do 3º ano em diante, são acompanhadas de questionários para: i) estudantes; ii) famílias; iii) professores das disciplinas avaliadas; iv) coordenadores pedagógicos; v) diretores e assistentes de direção; vi) agentes escolares (merenda, portaria e zeladoria) e vii) auxiliares técnicos de educação.

Destaca-se, na regulamentação vigente na RME/SP, a preocupação com a divulgação das datas de provas para as famílias e do estímulo à participação de todas as crianças.

Visando apoiar as equipes escolares na compreensão da elaboração das provas e da medida, e também nas reflexões sobre o uso de seus resultados, a secretaria elaborou, em 2018, um conjunto de cadernos, denominado Revista Pedagógica Provinha/Prova São Paulo. São três revistas para cada disciplina avaliada - Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza -, contendo orientações comuns e específicas para os Ciclos de Alfabetização (2º e 3º anos), Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos). Além disso, as Revistas, acessadas apenas via SERAp, disponibilizam informações e dados coletados na realização da Prova/Provinha São Paulo por escola.

Matriz de Referência é um conjunto de temas ou tópicos curriculares que devem evidenciar as aprendizagens esperadas em diferentes momentos da escolarização. Esses temas ou tópicos são oriundos dos conteúdos escolares e se desdobram em itens que descrevem (descritores) conhecimentos e habilidades específicos.

As orientações comuns abordam os significados da avaliação, seus objetivos e funções; apresentam passos de elaboração da Matriz de Referência da Avaliação e a metodologia da avaliação externa e em larga escala adotada. Também se apresentam o alinhamento do Currículo da Cidade com a BNCC, as informações contidas no Sistema Educacional do Registro da Aprendizagem (SERAp)¹³ e orientações gerais para a elaboração de plano de ação pedagógica.

As orientações específicas dizem respeito aos objetos de estudo em cada um dos três Ciclos, apresentando exemplos do que se verifica nas provas, informando o que é considerado em

13 Aplicativo no qual são armazenados e divulgados os resultados das provas e as informações oriundas dos questionários de contexto.

cada uma das classificações, permitindo às equipes escolares uma melhor compreensão dessas avaliações, com sugestões de trabalho pedagógico para o alcance de patamares mais elevados de aprendizagem e desempenho. Para todos os anos do Ensino Fundamental, a escala de resultados da avaliação se organiza em quatro níveis de classificação: abaixo do básico, básico, adequado e avançado e são apresentados quais resultados correspondem a cada nível.

As informações contidas nos questionários de contexto, a partir de 2017, foram tratadas de modo a caracterizar os grupos respondentes, contemplando três agrupamentos: nível socioeconômico, clima escolar e violência na escola.

A título de ilustrar possibilidades de uso das informações dos questionários, que não são poucas e podem contribuir na definição de planos de trabalho em todas os âmbitos dos projetos político pedagógicos das escolas, destacam-se algumas delas, todas disponíveis com dados gerais da SME, de cada DRE e por escola: se as crianças se sentem aprendendo, se já foram agredidas, ofendidas ou ameaçadas por colegas, se sentem-se acolhidas na escola, se conflitos são resolvidos, se participam das diferentes atividades promovidas pela escola, se consideram as aulas interessantes, se se sentem valorizados na escola, se gostam da escola, quais materiais e equipamentos utilizam, dentre outras. Sobre os profissionais, é possível conhecer suas percepções sobre sua autonomia de trabalho, a escuta de suas opiniões, os cuidados com os estudantes, os projetos desenvolvidos para melhorar as aprendizagens, o acompanhamento de suas atividades, o uso de avaliações e de seus resultados e o uso que fazem de materiais e equipamentos, dentre outras informações.

O tratamento dado ao conjunto de informações coletadas subsidia o planejamento escolar e permite identificar fatores associados ao desempenho dos estudantes, dando a esses questionários o destino anunciado na legislação¹⁴:

II - elaborar proposta e supervisionar o estudo dos seguintes fatores associados ao desempenho dos alunos:

- a) fatores pessoais: hábitos de estudo, expectativas e valores;
- b) fatores familiares: renda familiar, nível de escolaridade e participação;
- c) equipe docente: formação, experiência e práticas docentes;
- d) equipe técnico-pedagógica: formação, experiência e prática de gestão;
- e) relações da escola com a comunidade: conselho de escola, associação de pais e mestres e outras organizações comunitárias;

14 Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-47683-de-14-de-setembro-de-2006/>, acesso em 13/05/2019.

- f) instalações físicas: conservação, limpeza e organização;
- g) projetos e programas complementares da escola;

III - analisar e interpretar os resultados das avaliações e as correlações entre os resultados obtidos e os fatores associados;

Tanto as orientações comuns, quanto aquelas apresentadas para cada um dos Ciclos, indicam um tratamento pedagógico dos resultados, caracterizando-se como um convite às equipes escolares para a reflexão.

Além da Prova/Provinha São Paulo, a SME realiza outras avaliações externas. Desde 2017, são elas: a Avaliação Diagnóstica São Paulo, a Prova Semestral, a Prova da Educação de Jovens e Adultos ou “Prova EJA” e o Simulado do Exame Nacional do Ensino Médio ou “Simulado Enem SP”.

A Avaliação Diagnóstica São Paulo é uma prova censitária, aplicada aos estudantes de 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental por seus(suas) professores(as) e que avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no início do ano letivo. São dez questões para cada uma das disciplinas, elaboradas a partir da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Após a 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.

Para orientar o trabalho pedagógico, a partir da leitura dos resultados da prova, a SME lançou o documento “Avaliação Diagnóstica São Paulo: reflexões possíveis, compreensão dos dados e ações necessárias” (SÃO PAULO; PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2017a). Nele encontram-se as habilidades selecionadas para composição da prova em cada um dos anos avaliados, questões problematizadoras para o debate coletivo na escola, sugestões de leitura para apoiar os debates e questões específicas indutoras para a definição de iniciativas por parte das escolas, visando reverter resultados insatisfatórios.

A Prova Semestral também é censitária, ocorre ao final do primeiro semestre, destinada aos mesmos anos do Ensino Fundamental e é organizada com base na matriz do Saresp. Seu principal objetivo é fornecer dados para que as escolas “(re) visitem os percursos”, revendo estratégias e buscando caminhos para efetivar a aprendizagem dos estudantes. As provas para os estudantes de 3º, 4º e 5º anos se concentram nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade e são aplicadas em dois dias. Para os estudantes de 6º, 7º, 8º e 9º anos as provas são sobre Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas e se realizam em três dias.

Também visando apoiar o trabalho pedagógico nas escolas, a SME disponibilizou, em 2017, o documento “Prova Semestral: da aventura de aprender – sempre um (re)começo” (SÃO PAULO; PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2017b), que apresenta as habilidades comuns entre aquelas demandadas pela Avaliação Diagnóstica e pela Prova Semestral, por ano, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim como as orientações para o trabalho a partir da Avaliação Diagnóstica, o documento sobre a Prova Semestral apoia as escolas no debate coletivo e na leitura e problematização dos resultados por turma, indicando possibilidades de intervenções pedagógicas.

Em estudo sobre os impactos das Avaliações Diagnósticas e das Provas Semestrais no trabalho formativo que a SME/SP desenvolve junto às escolas, Fratelli (2018, p. 122) identificou que “todas as reuniões e/ou formações realizadas pela Divisão Pedagógica das Diretorias Regionais de Educação (DIPED), com professores e equipe gestora, trazem a avaliação como parte da pauta de discussão.” No entanto, o estudo registra a necessidade de potencialização das ações da SME/SP, por meio de arranjos mais colaborativos entre os departamentos e entre Diretorias Regionais de Educação e a SME/SP, seja no investimento nos estudos e análises dos resultados das escolas, seja na produção de documentos que dialoguem “direto com os professores, com indicações mais pedagógicas para subsidiar o trabalho na escola” (IDEM, p. 124). Ao que parece, os desafios registrados nas conclusões deste estudo vêm sendo perseguidos pela SME/SP, como ilustram as iniciativas de publicação deste livro, dos documentos orientadores para a leitura e debate da Avaliação Diagnóstica e da Prova Semestral e a elaboração das Revistas Pedagógicas.

A Prova EJA é aplicada ao final de cada semestre letivo, obrigatória e disponibilizada para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, inclusive para aqueles matriculados em instituições que ofertam educação básica e profissional de forma articulada, realizada nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). As questões referem-se às áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com base na Matriz de Avaliação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A prova é digital e realizada no ambiente do SERAp.

O Simulado Enem é uma prova semestral, destinada aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio e tem suas questões elaboradas a partir da Matriz de Referência do ENEM, avaliando as áreas do conhecimento que organizam o Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). O simulado é realizado em parceria com a Fundação Getúlio Vargas.

Destaca-se que as provas realizadas pelos estudantes nas avaliações da Prova/Provinha São Paulo, na Avaliação Diagnóstica, na Prova Semestral, na prova EJA e no Simulado Enem são acessíveis para pessoas com deficiência visual e auditiva. No caso da prova em Libras, esta é apresentada em vídeo, com exceção do texto-base em Língua Portuguesa. Para os estudantes com deficiência visual são oferecidos Áudio-Descritores e cadernos em Braille.¹⁵

Provinha/Prova São Paulo e o Currículo da Cidade

Identificar aproximações, convergências ou divergências entre o Currículo da Cidade e a Matriz de Referência da Prova e da Provinha São Paulo pode ser uma atividade promissora no sentido da apropriação das avaliações externas e em larga escala pelas equipes escolares.

Para dar início ao breve exercício que vai se iniciar aqui e que se pretende seja aprofundado nas escolas, convém tomar a leitura da apresentação do Currículo da Cidade, por meio da citação de alguns trechos:

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes”.

[...]

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. (Grifos do documento original)

¹⁵ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Avaliacoes-da-Rede-Municipal-de-Ensino-de-Sao-Paulo>, acesso em 13/05/2019

Ainda que se admita que sempre há distância entre as ideias e as práticas, entre a formulação e a execução, aquilo que está registrado é a diretriz, é o norte para onde se deve mirar na elaboração dos planos de trabalho, na condução das aulas e no acolhimento às crianças e adolescentes em sua diversidade.

Para dar conseqüências a essas ideias é preciso debate coletivo. Realizar o que se anuncia como intenção requer traduzir em operações, práticas cotidianas, sempre, o que usualmente não está pronto, não está dado. Significa atribuir sentidos.

Seria muito rico se as equipes escolares revisitassem seus projetos político pedagógicos à luz das referências apresentadas no Currículo da Cidade. Será que esse projeto favorece que se alcancem os objetivos de garantir o que diz a LDBEN em seu artigo 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”? Será que esse projeto se concretiza a partir das concepções anunciadas no documento curricular? Será que esse projeto está voltado para os direitos de cada uma das crianças e de cada adolescente (direito de aprender, de conhecer, de brincar, de argumentar, de discordar, de errar, de ser como é)? E ainda, se sim para tudo, como fazer mais e melhor? Destaca-se que entre as páginas 50 e 51 dos exemplares do Currículo da Cidade apresentam-se itens a serem considerados no planejamento de uma unidade didática ou de uma aula, que podem, também, apoiar a avaliação do projeto político pedagógico.

Considerando que a Matriz de Referência da Avaliação é “um recorte do currículo, do objeto que será avaliado, que apresenta relevância e pode ser aferido”¹⁶ e que ela não deve ser confundida com a matriz curricular¹⁷, pode ser significativo para as equipes escolares “checar” se os recortes correspondem ao que se espera desenvolver com os estudantes.

O Currículo da Cidade se organiza em Eixos, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A Matriz de Referência da Avaliação obedece a mesma organização em relação aos Eixos e, na formulação das Habilidades, articula-se com os Objetos de Conhecimento e com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Vejamos um exemplo, no quadro a seguir. Trata-se do Currículo e da Matriz de Referência da Avaliação em Língua Portuguesa para crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, no Eixo Prática de Produção de Textos Escritos, sendo apenas para ilustrar, pois recomenda-se que a escola prossiga o exercício para cada uma das disciplinas e anos dessa etapa da escolarização.

16 Revista Pedagógica Provinha/Prova São Paulo, p. 20, em orientações comuns a todos os ciclos.

17 Idem, p. 24.

Quadro 2 – Ilustração da articulação entre o Currículo da Cidade de LP, a Matriz de Avaliação de LP e item de prova

Currículo da Cidade		Matriz de Referência da Avaliação	Exemplo de avaliação apresentado na Revista Pedagógica Provinha/Prova São Paulo para o 3º ano, segundo a classificação (SÃO PAULO, 2018, p. 65)
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Habilidade	
Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do narrar.	(EF03LP11) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	(H3LP05) Reescrever texto lido, considerando o tipo de narrador e o contexto de produção.	<p>Questão: Escreva uma frase que dê título ao texto.</p> <p>Texto: "A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela: – E o que é que você fez durante todo o verão? – Durante todo o verão, eu cantei – disse a cigarra. E a formiga respondeu: – Muito bem, pois agora dance!"</p> <p>Foram consideradas na classificação ABAIXO DO BÁSICO as crianças que não dominam a escrita alfabética.</p> <p>Foram consideradas na classificação BÁSICO as crianças que estão alfabetizadas, mas não apresentam letra maiúscula e ponto final e substituem consoantes.</p> <p>Foram consideradas na classificação ADEQUADO as crianças que desenvolveram "habilidades e competências linguísticas de pontuação, elaboração de frases e títulos, com autoria e criatividade".</p> <p>Foram consideradas na classificação AVANÇADO as crianças que apresentaram "escrita procedente no que se refere à pauta sonora, segmentação e ortografia. Correta segmentação e relação fonema/ grafema, escrita apropriada de sílabas com diversas dificuldades (encontro consonantal, dígrafo, nasalização), uso adequado de ponto final e de aspectos notacionais".</p>
Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do expor.	(EF03LP12) Reescrever, ditando ao professor ou a colegas, contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto, além de realizar as diferentes operações de produção de textos.		
Capacidades de relatar experiências vividas, situadas no tempo.	(EF03LP13) Produzir finais de contos representativos de diferentes culturas, previamente repertoriados, respeitando o registro literário, o tema e a progressão do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto.		
Capacidades de elaboração de textos organizados na ordem do prescrever/instruir	(EF03LP14) Escrever indicações literárias de livros, legendas, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto.		
	(EF03LP15) Escrever relatos de experiência vivida ou diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto		
	(EF03LP16) Escrever regras de brincadeiras e de jogos e receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto.		

Fontes: Currículo da Cidade, Matriz de Referência da Avaliação em Língua Portuguesa e Revista Pedagógica Provinha/Prova São Paulo.

Elaborado pelos autores.

O exemplo registrado trata da avaliação de uma habilidade trabalhada ao longo de, pelo menos, três anos de escolarização. Portanto, supõe o acúmulo de conhecimentos e habilidades que se espera sejam apresentadas pelos estudantes, ainda que alguns possam não apresentar. E, nesse caso, a pergunta é: o que será necessário realizar imediatamente para que os estudantes que ainda não apresentam os objetivos esperados para o ano escolar sejam apoiados para alcançá-los?

É claro que as crianças e os adolescentes se desenvolvem e aprendem em tempos particulares, mas toda a equipe escolar precisa ter certeza de que faz o máximo e que garante condições para que as crianças que apresentam dificuldades possam prosseguir acompanhando suas turmas e, sobretudo, acompanhando as aulas cotidianas. No caso, a criança que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental não está alfabetizada terá imensas dificuldades para prosseguir, se distanciando cada vez mais das possibilidades de aprender e sofrendo com isso. Também para os(as) professores(as) o sofrimento se instala. O que fazer com uma criança que chega em séries avançadas da escolarização e não domina o básico? Não é possível parar tudo e fazer uma turma inteira esperar que uma ou mais crianças alcancem os mesmos patamares de compreensão, mas também não é possível ignorar a exclusão e a dor dos que ficam para trás.

As avaliações externas e em larga escala podem “alertar” as salas de aula, explicitando que um determinado percentual de estudantes não alcançou o esperado. O não estabelecimento de articulação entre as avaliações externas e internas contribui para a exclusão e para o aprofundamento das desigualdades, que é exatamente o contrário do que querem os profissionais da educação, em especial os(as) professores(as).

Como apontado no breve panorama da literatura apresentado na seção introdutória deste capítulo, não se pode tomar as avaliações externas como indicador único da qualidade na educação. No entanto, elas revelam parte das informações que podem compor a explicitação dessa qualidade.

Após percorrer a leitura dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, mencionados neste texto, é possível afirmar que as possibilidades de diálogo entre as avaliações externas e o cotidiano escolar estão dadas, do ponto de vista das intenções, mas será necessário operar sobre as intenções para que o diálogo de fato se estabeleça e se volte para o que interessa: a plena formação de crianças e adolescentes.

Nevo (1998, p. 93-94), citado na introdução deste capítulo, é bastante incisivo em suas apreciações sobre a avaliação e em sua insistência em relação ao diálogo necessário:

[...] o diálogo na avaliação é necessário por dois motivos. Em primeiro lugar, para possibilitar um processo melhor de aprendizagem para entender a realidade, e, em segundo lugar, para aumentar a motivação para usar o que foi aprendido. O diálogo pode tornar a avaliação mais criteriosa, incrementando a sua utilização.

A congruência entre o Currículo da Cidade, proposto para todo o Ensino Fundamental, e a Matriz de Referência da Avaliação é um elemento importante para a viabilidade desse diálogo tão urgente. A existência de materiais de apoio às equipes escolares para a compreensão das avaliações externas e em larga escala, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, como os mencionados aqui, são o ponto de partida para o debate. O uso dos resultados das avaliações externas e em larga escala pelas escolas paulistanas poderá ser mais um elemento desencadeador de mudanças na direção da contínua qualificação do trabalho pedagógico e do combate às desigualdades no interior das escolas. Sousa (2018a, p. 104) afirma:

A transformação da cultura avaliativa que está impregnada nas instituições supõe um envolvimento dos que integram a escola na análise do que vem sendo feito até então. É com base nessa reflexão que emergirão novas ações construídas no contexto do cotidiano institucional, na interação e no confronto entre os diversos projetos existentes.

Retoma-se aqui a questão central anunciada na introdução deste capítulo: essas avaliações podem ter repercussões no trabalho escolar que signifiquem um ponto de apoio para o sucesso de todos os estudantes? A pergunta desdobra-se em dois grandes questionamentos: as avaliações externas e em larga escala podem adentrar as escolas para apoiar o trabalho pedagógico cotidiano? Elas podem ser ponto de apoio para o sucesso de todos? A resposta quem dará são os profissionais da RME/SP, a partir de reflexões coletivas e de iniciativas que acolham as diversidades.

2.4. Sugestão de atividades

1. Realizar estudo para identificação de convergências e divergências entre o Currículo da Cidade e a Matriz de Referência da Avaliação, para cada ano do Ensino Fundamental, tal como o quadro apresentado neste capítulo.

Ano do Ensino Fundamental: _____		
Currículo da Cidade		Matriz de Referência da Avaliação
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Habilidade

2. A partir das conclusões do estudo proposto na atividade 1, identificar, também por ano, as convergências e divergências entre o Plano Curricular da escola, as propostas contidas no Currículo da Cidade e a Matriz de Referência da Avaliação, acrescentando uma coluna no quadro anterior. Esses registros subsidiam análises do trabalho escolar e decisões que levem em conta orientações comuns vigentes na Rede Municipal e especificidades que marcam o projeto educacional de cada escola.

Ano do Ensino Fundamental: _____			
Currículo da Cidade		Matriz de Referência da Avaliação	Plano Curricular da escola
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Habilidade	Conceitos, conteúdos, objetivos de aprendizagem, competências e/ou habilidades

AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: interpretação e uso de seus resultados

No capítulo anterior, o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de São Paulo foi apresentado. Este sistema é composto de diversas avaliações que visam suprir gestores e docentes de informações sobre a Rede e seus estudantes, além de auxiliar no estabelecimento de metas de aprendizagem. São elas: Provinha São Paulo, Prova São Paulo, Avaliação Diagnóstica, Prova Semestral, Prova EJA e Simulado Enem.

Ao criar o sistema de avaliação educacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo propõe iniciativas que se voltam à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) ou, ainda, respaldar um processo de comparação entre desempenho e padrões (PROVUS, 1971). Essas iniciativas atendem a propósitos complementares ao das avaliações que se realizam, no dia a dia, pelos(as) professores(as).

As avaliações dos estudantes constituem-se de atividades que os ajudam a aprender e permitem analisar o progresso que apresentam ao longo e ao final de uma etapa escolar. Nesse contexto, destacam-se os usos da avaliação pelo professor(a) e pela escola, com as finalidades diagnóstica, formativa e cumulativa, o que foi tratado no capítulo 1.

Tanto a avaliação do aprendizado dos estudantes, realizada pelos(as) professores(as) ou, ainda, algumas vezes planejada com a participação de técnicos ou gestores da escola, quanto a avaliação que a escola faz de si mesma, com foco nos processos e resultados escolares são consideradas internas, pois são realizadas diretamente pelos atores que atuam dentro da escola, podendo ou não contar com informantes externos. Já a avaliação externa das escolas é realizada, tipicamente,

por sujeitos ou instituições externas às Unidades Educacionais. Seus resultados devem ser úteis à própria escola e também aos gestores das demais instâncias da rede de ensino e organismos direta ou indiretamente envolvidos com a gestão educacional. Esses organismos podem ser locais/municipais, regionais/estaduais, nacionais ou, mesmo, supranacionais, no caso, por exemplo, de avaliações realizadas por organismos internacionais, como é o caso do *Program for International Student Assessment (PISA)*, executado no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse tipo de avaliação pode abranger uma ampla gama das atividades escolares, desde o ensino e a aprendizagem até aspectos de contexto, processos e gestão escolar.

Além dessa diferenciação entre avaliação externa e interna, outras distinções merecem destaque ao tratarmos da avaliação externa e em larga escala. Uma delas é distinguir procedimentos ou instrumentos (provas, testes, observação, entre outros) utilizados para coletar evidências do desempenho dos estudantes do ato de avaliar. A aplicação de testes está intimamente associada à avaliação educacional, mas o escopo de uma avaliação é mais abrangente do que isso.

Também é oportuno distinguir as noções de medida e avaliação, que são expressas em vocábulos específicos em língua inglesa: *evaluate*, que significa avaliar e *assessment* que significa medir o aprendizado ou outros constructos de interesse. É comum no Brasil fazer-se um paralelo desses dois conceitos com o de avaliação, seja de um sistema educacional ou de aprendizagem. Vianna (1982, p.10), contribui para esclarecimento dessas noções:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o status do indivíduo face à característica. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (Worthen e Sanders, 1973); ou ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir a determinados propósitos.

Este capítulo destina-se à apresentação de como utilizar os resultados das avaliações em prol do esperado, ou seja, como avaliar o que foi medido? Como entender e usar os resultados? E por que esses resultados são importantes? Mas, antes, é necessário conhecer alguns conceitos sobre as técnicas estatísticas empregadas nos testes.

3.1. Finalidades e aspectos formais

Com a multiplicação das abordagens de avaliação entendidas como externas e em larga escala, no mundo e no Brasil, torna-se difícil categorizá-las em um conjunto rígido de atributos. De qualquer forma existem aspectos comuns dessas avaliações que serão explorados neste capítulo.

Em geral, o processo de avaliação é realizado por avaliadores externos à escola, embora, em muitos sistemas de avaliação, determinados parâmetros e/ou critérios sejam definidos em comum acordo com os(as) professores(as) e diretores e, em outros sistemas, os agentes internos da escola atuam, mesmo que marginalmente, no processo de avaliação. É o caso, por exemplo, da participação dos(as) professores(as) na aplicação dos testes de avaliação.

O segundo atributo das avaliações externas é a utilização de testes padronizados para a avaliação dos estudantes e, além destes, muitas vezes, de outros instrumentos para medir outros constructos relevantes, não cognitivos, relacionados ao contexto educacional. O termo padronizado tem uma conotação especial que será explicada detalhadamente nas próximas seções, mas, basicamente, ele se refere à formatação na elaboração e na aplicação do teste, na pontuação e na apresentação dos resultados.

O terceiro atributo diz respeito às finalidades e usos da avaliação. Duas são as principais finalidades da avaliação educacional externa à escola, destacadas aqui. A primeira refere-se ao desenvolvimento da escola, nas suas diferentes dimensões, identificando as virtudes e as fragilidades do ensino e do aprendizado, mas também de outros aspectos dos processos e dos contextos escolares, de tal forma que as autoridades e os profissionais da escola tenham informações relevantes para promover adequadamente e de forma eficaz iniciativas que visem a melhoria dos resultados de todos os estudantes, diminuindo as desigualdades de desempenho acadêmico. A segunda finalidade concerne à prestação de contas à própria comunidade escolar, às autoridades, à sociedade e a outros atores formadores de opinião ou pesquisadores da qualidade da escola e do aprendizado. Neste último caso, todos os atores sociais envolvidos, incluindo as autoridades, são chamados à responsabilização pelos resultados das escolas.

Quando se analisa o conjunto de provas e testes que compõe o sistema de avaliação da Secretaria Municipal verifica-se a presença, quase integral, dos atributos típicos das avaliações externas e em larga escala na Prova São Paulo (PSP) e na Provinha São Paulo. Já as demais avaliações que são aplicadas na Rede trazem algumas características importantes de uma avaliação externa, mas não trazem todas. A Avaliação Diagnóstica, por exemplo, é uma ferramenta fundamentalmente destinada a auxiliar o trabalho da escola e do(a) professor(a). Portanto, traz características de uma avaliação interna, porém, com atributos de uma avaliação externa.

3.2. Testes cognitivos padronizados e as formas de pontuação

Os testes padronizados, incluindo os de avaliação educacional, são construídos para medir algum constructo latente: o aprendizado em uma disciplina, a proficiência em física, o conhecimento em matemática, a aptidão em relações humanas, a habilidade de raciocínio quantitativo ou a habilidade de interpretação de textos em língua portuguesa, dentre outros. Genericamente, utiliza-se o termo proficiência cognitiva para o constructo a ser medido, tendo em vista que o aprendizado em um dado componente curricular pode ser entendido como um constructo abstrato, que geralmente representa alguma dimensão da cognição humana. Portanto, os testes são, essencialmente, instrumentos de medição de uma característica do ser humano que não pode ser observada diretamente por outro meio – por isso ela é denominada latente.

Os testes têm usos diversos. Os de avaliação educacional em larga escala como o Pisa, o *National Assessment of Educational Progress* (Naep) – Estados Unidos, o Saeb, a Prova Brasil, a Prova São Paulo (PSP) e a Provinha São Paulo são desenhados para avaliar sistemas educacionais ou redes. A PSP e a Provinha São

Paulo também fornecem pistas das proficiências dos estudantes, embora os desenhos de ambas as provas não contemplem rigorosamente tal finalidade. Por outro lado, há os testes que são desenhados para avaliar uma ou mais características de um estudante, especificamente. É o caso de testes usados, por exemplo, em avaliação diagnóstica e os de seleção para ingresso no ensino superior, como o Enem. Assim, a composição dos itens do teste, o conjunto de habilidades e competências a serem medidas, as dificuldades dos itens, entre outras características psicométricas, devem ser planejadas para atender finalidades específicas.

No caso da Prova São Paulo e da Provinha São Paulo, seus resultados apoiam análises de rede, de cada Diretoria Regional de Educação, de cada escola e de cada estudante. Cada escola tem acesso aos resultados individuais dos estudantes nela matriculados, em cada um dos níveis de proficiência, permitindo acompanhamento de sua trajetória escolar.

Os testes são, geralmente, divididos entre:

- **testes de realização ou êxito** - medem, por exemplo, o conhecimento adquirido em uma disciplina de uma etapa escolar e se referem a uma realização passada do estudante;
- **testes de habilidades e competências cognitivas** - preconizados para as avaliações em larga escala no Brasil, medem a capacidade de realizar determinadas tarefas como, por exemplo, o raciocínio quantitativo e, em geral, representam uma habilidade atual do indivíduo; e
- **testes de aptidão** - que procuram revelar uma capacidade do indivíduo para uma realização exitosa no futuro.

Nem sempre os testes são exclusivamente de um tipo, mas costumam transitar entre essas três características, mesmo que, na maioria dos casos, uma delas predomine sobre as demais. De fato, não é possível avaliar completamente habilidades sem um conhecimento específico e, portanto, nos testes utilizados nas avaliações em larga escala predomina a avaliação de competências e habilidades cognitivas, mas sempre com relação a alguns conhecimentos específicos.

Os testes padronizados têm seus itens elaborados de acordo com uma matriz de avaliação ou referência que, por sua vez, em geral, se baseia e se articula com o currículo oficial. Normalmente, essa matriz é organizada por competências e habilidades cognitivas que devem ser avaliadas.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo utiliza a Matriz de Referência da Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, elaborada com base no Currículo da Cidade e na Matriz de Saberes¹⁸. Segundo a SME, houve um esforço para que ocorresse uma articulação entre as matrizes de avaliação da Prova São Paulo, da Provinha Brasil, da ANA e do Saeb. A Matriz vigente na Rede Municipal é organizada segundo habilidades cognitivas identificadas com códigos específicos para cada ano/Ciclo – 1º ao 9º ano – e com os componentes curriculares para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia). Agrupa, ainda, as habilidades segundo níveis de complexidade da operação cognitiva que é exigida do estudante: denominados de GI, GII ou GIII.

18 A Matriz de Avaliação da Prova São Paulo apresenta forte correlação com a Matriz de Saberes. Esta expressa finalidades da educação escolar no município, enquanto a Matriz de Avaliação é o documento norteador das habilidades que devem ser avaliadas.

Formas de pontuação e teorias da medição

Toda medida apresenta alguma incerteza, característica inerente a qualquer processo de medição. Isso vale para medidas concebidas em todas as áreas do conhecimento, com repercussões em suas aplicações e tecnologias: desde as engenharias até as ciências humanas e sociais. As diferentes teorias das medidas, nas diversas áreas e aplicações, procuram, então, quantificar essas incertezas para que os métodos de medição apresentem resultados mais exatos.

A incerteza da medida é usualmente denominada no campo da Psicometria e da Estatística como o **erro da medida**. O termo erro é, algumas vezes, mal-entendido. Ele não quer dizer que a medida esteja errada em si mesma, mas que toda medida tem associada uma incerteza em relação ao valor do que se quer de fato conhecer e que não pode ser observado com 100% de acurácia (exatidão).

Na Psicometria, que é a ciência que estuda os processos de medição de constructos latentes por meio de testes psicométricos, dos quais os testes educacionais são exemplos, duas teorias principais norteiam como deve ser a construção e a verificação da qualidade das medidas. Com a primeira, denominada de Teoria Clássica dos Testes (TCT), procura-se analisar os erros das medidas calculadas pelos métodos clássicos de pontuação dos testes e, assim, sugerir formas de pontuação mais acuradas.

A segunda teoria, no campo da avaliação em larga escala, é a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que, apontando determinadas limitações nas formas clássicas de pontuação e medição dos erros de medida, preconiza formas diferentes de se pontuar os testes e construir medidas para os constructos latentes. Ela é mais eficaz na comparabilidade de resultados e mais flexível que a TCT no que concerne aos pressupostos exigidos para os testes e os itens. No entanto, as estatísticas da TCT são muito mais fáceis de serem compreendidas e calculadas pelos usuários do que as estatísticas da TRI. Por esse motivo, mesmo quando se utiliza a TRI na pontuação dos resultados dos testes, também se utiliza a TCT de forma preliminar e complementar às análises produzidas pela TRI.

A seguir serão discutidas as principais formas de pontuação no contexto das duas teorias.

Forma clássica de pontuação e Teoria Clássica do Teste (TCT)

Os escores reportados como resultados dos testes são derivados do desempenho obtido pelo estudante, por meio de um processo estatístico chamada pontuação. O exemplo mais simples é aquele em que um candidato que responde corretamente a 55 itens, em um teste de 60 itens, recebe a pontuação de 55. Nesse caso, a pontuação é chamada de pontuação bruta. Outros tipos tradicionais de pontuação são o percentual de acerto no teste ou uma pontuação ponderada dos resultados dos itens, por exemplo, pelo nível de dificuldade do item ou pela importância da habilidade avaliada. Esses tipos de pontuação não nasceram com a TCT. Ao contrário, a TCT nasceu com o objetivo de estudá-los e buscar formas mais elaboradas de pontuação.

Para testes padronizados em avaliações externas de sistemas educacionais, a pontuação bruta quase nunca é utilizada diretamente. Isso ocorre porque os pontos brutos são diretamente dependentes dos itens presentes em uma forma¹⁹ particular de um teste. Por exemplo, uma determinada forma pode conter itens mais fáceis que outra e, portanto, a mesma pontuação bruta em ambas as formas do mesmo teste não expressa o mesmo nível de habilidade dos estudantes. Principalmente por isso, quase sempre, os pontos brutos são transformados para uma escala específica de representação do constructo de interesse, que independe da forma do teste em si. Este processo é denominado escalonamento. Métodos de escalonamento existem tanto no contexto da TCT quanto da TRI.

Assim, para sistemas de testagem que necessitam ter múltiplas aplicações, com diferentes formas do teste, como é o caso dos testes aplicados nas avaliações externas e em larga escala, é necessário manter a comparabilidade dos resultados para que possam ser usados adequadamente no acompanhamento dos sistemas ou redes educacionais, por exemplo. A comparabilidade dos resultados obtidos pelas diferentes formas é produzida por meio de um processo estatístico chamado de equalização. O conceito exato de equalização pode variar um pouco conforme o autor e é um tanto técnico. Mas, na tradição estadunidense, a equalização é um procedimento de comparabilidade que ajusta os escores nas diferentes formas de um mesmo teste, que são construídas para serem similares em dificuldade e conteúdo.

19 Formas de teste são diferentes conjuntos de itens (geralmente organizados em um caderno de teste), pontuados segundo uma escala específica, medindo a mesma habilidade cognitiva, portanto, referenciados aos mesmos conteúdos e, ou, conjunto de habilidades e competências. As formas são denominadas paralelas quando apresentam as mesmas características psicométricas, como a dificuldade dos itens, de tal forma que sejam indistinguíveis do ponto de vista da medida produzida. Na prática, formas paralelas são muito difíceis de serem construídas e, por isso, faz-se necessário algum processo de equalização que estabeleça a comparabilidade das pontuações.

O escalonamento, portanto, geralmente está associado a um processo de equalização utilizado para manter comparáveis os resultados de diferentes formas de testes aplicados aos diferentes grupos de examinandos. Ainda nessa tradição, quando as formas não são similares ou os testes não são exatamente os mesmos em conteúdo, os métodos de comparabilidade ganham outras denominações, como linking, moderação, projeção, a depender do caso.

Por outro lado, no Brasil, seguindo uma tradição mais ligada ao uso da TRI, nos casos em que os grupos de estudantes que realizam as diferentes formas do teste são similares em níveis de proficiências, por exemplo, estudantes do mesmo ano escolar, tem-se o que se denomina de equalização horizontal. Quando os grupos de estudantes não são similares como, por exemplo, quando são de diferentes anos escolares tem-se a equalização vertical.

As estatísticas usadas na TCT são frequentemente mais empregadas, por apresentarem cálculos simples e por serem mais conhecidas do que os cálculos preconizados pela TRI.

Teoria da Resposta ao Item (TRI)

A TRI muda o foco de análise do teste como um todo para a análise de cada item. A ideia básica consiste no emprego de modelos estatísticos que são equações matemáticas que explicam as respostas dadas aos itens como função dos valores do constructo que se deseja medir. Os modelos são escritos como função, também, de parâmetros, coeficientes na equação, que podem representar características importantes dos itens como a dificuldade e a discriminação. Por isso, eles são chamados de modelos paramétricos dos itens. Um exemplo desse tipo de modelo é o modelo de três parâmetros usados na pontuação da PSP e da Provinha São Paulo que será apresentado mais detalhadamente ao longo desta seção.

Fixada a escala de proficiências, os parâmetros dos itens não variam, mesmo quando aplicados a diferentes grupos de estudantes. Esse procedimento garante que as medidas de proficiências construídas, por meio desses modelos, para os estudantes que respondem a provas diferentes, estejam na mesma escala e, portanto, sejam comparáveis. Essa propriedade é conhecida como **invariância dos parâmetros dos itens**.

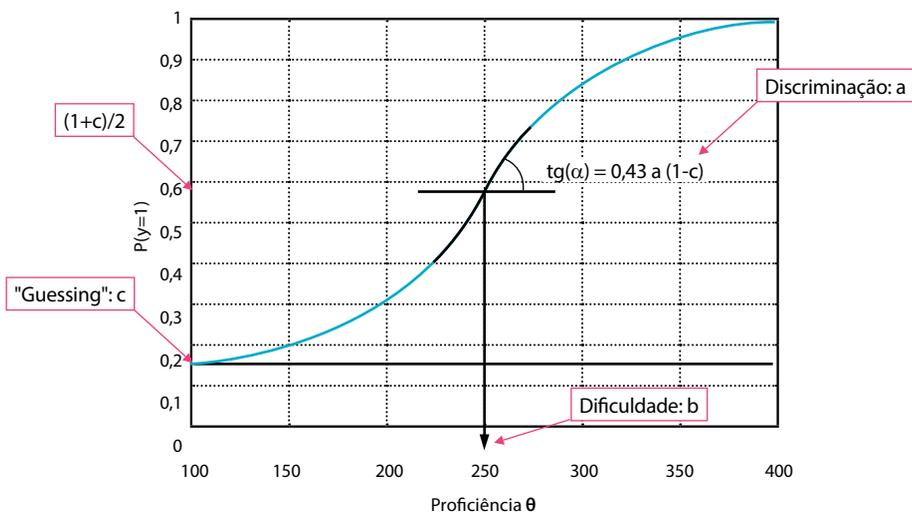
Assim, partindo-se do pressuposto de que o modelo do item seja invariante, independente do grupo de estudantes ao qual seja submetido o teste – suposição esta que pode ou não ser verificada empiricamente –, a TRI permite a

comparabilidade dos resultados produzidos para grupos de indivíduos diferentes, mesmo quando os testes aplicados são diferentes. É frequente a afirmativa, na literatura da área, de que a medida de habilidade produzida por meio da TRI é independente do instrumento aplicado e independente do grupo de indivíduos ao qual é aplicado. Claro que certos cuidados técnicos devem ser tomados para garantir essa propriedade, além da verificação dos pressupostos sob os quais os modelos dos itens são propostos.

Existem muitos tipos de modelos, dependendo de como os itens dos testes são pontuados, do número de constructos a serem medidos, além de outras características. A maioria dos itens de múltipla escolha, tipicamente usados em avaliações educacionais em larga escala, apresenta um comportamento tal que mesmo estudantes com baixa proficiência têm uma pequena probabilidade de acertá-los. Por isso, o modelo da TRI utilizado pela SME é o chamado modelo logístico de três parâmetros. Esse modelo, que relaciona a probabilidade de um estudante com uma proficiência θ acertar o item por meio de uma função matemática²⁰ explícita, tem sua representação gráfica na chamada curva característica. A curva característica é unicamente determinada pelos parâmetros **a**, **b** e **c**. No gráfico 1, apresenta-se um exemplo de curva característica do item, com indicações de como interpretar os parâmetros dos itens.

Ilustração: NUCA

Gráfico 1 – Curva Característica de um Item



Elaborado pelos autores.

20 A função matemática do modelo logístico de três parâmetros é a seguinte: $P(y_{ij} = 1 | \theta_i, a_j, b_j, c_j) = c_j + (1 - c_j) \frac{1}{1 + e^{-a_j(\theta_i - b_j)}}$

No Gráfico 1, $P(y = 1)$ representa a probabilidade de um estudante acertar o item tendo uma proficiência θ . Nesse caso o item apresenta um índice de discriminação a , uma dificuldade b e um parâmetro c , denominado frequentemente de parâmetro de acerto casual²¹. Os parâmetros são

Medir consiste em atribuir um valor numérico a um objeto ou a um indivíduo, sistematicamente, como uma forma de representar suas propriedades de interesse. Teoricamente, o erro de medida é a diferença entre o valor medido e a verdadeira grandeza das propriedades do objeto. Teorias específicas permitem, para cada tipo de instrumento, construir intervalos de valores para o valor verdadeiro da grandeza. "Assim, a coincidência entre a medida e o valor verdadeiro se faz dentro de um intervalo: o valor real medido cai dentro de um intervalo de valores definidos pelo instrumento ("extremos de condensação"). Quanto menor este intervalo, maior a precisão da medida. Por esta razão, é costumeiro entre os cientistas apresentar, além do valor da medida, o seu equivalente erro provável, ou erro padrão, o qual define precisamente estes extremos de condensação". (PASQUALI, p. 46, 2013)."

assim nomeados porque trazem essas informações na representação das curvas características. Assim, o parâmetro b é identificado como a dificuldade do item, porque ele representa a proficiência necessária para que a probabilidade de acerto ao item atinja o valor de $0,5 + (\frac{c}{2})$. O parâmetro a é interpretado como a discriminação do item, porque a inclinação da curva no nível de proficiência igual à dificuldade é proporcional a ele. Dessa forma, itens mais discriminativos apresentam curvas características mais inclinadas verticalmente. Finalmente, o parâmetro c , como pode ser observado no gráfico 1, representa a probabilidade de um estudante de proficiência muito baixa acertar o item. Para ver mais detalhes dessa representação, incluindo uma justificativa detalhada para a interpretação dos parâmetros, sugere-se a leitura de Andrade, Tavares e Cunha (2000).

A pontuação, na TRI, é realizada por métodos estatísticos conhecidos como métodos de estimação, sendo usual a utilização da média da distribuição a posteriori (EAP²²), procedimento este mais usado no país em avaliações em larga escala, e também o mais simples de ser computado.

Os principais *softwares* usados na produção das medidas de proficiências na TRI fornecem também as estimativas do erro padrão que indicam a imprecisão da medida produzida e que levam em consideração os parâmetros dos itens da prova respondida pelo estudante e, também, o conjunto das respostas por ele atribuído aos itens.

3.3. Qualidade das medidas produzidas

Uma preocupação importante da Psicometria, tanto na TCT quanto na TRI, é garantir a qualidade das medidas produzidas.

21 Guessing.

22 Expected A Posteriori.

No Brasil, ainda não existe uma regulação ou referência, elaborada por alguma entidade científica ou profissional de âmbito nacional, que se volte a traçar parâmetros de qualidade das medidas e dos processos de testagem. Nos Estados Unidos, existem guias, ou, como são chamados, standards, que constituem recomendações de algumas entidades científicas para garantir essa qualidade. Os mais importantes são os standards organizados pela *American Psychological Association* (APA) e pela *American Educational Research Association* (AERA), sendo o mais recente de 2014.

Na teoria das medidas, dois conceitos gerais são apontados como fundamentais em suas propriedades: o da acurácia (ou exatidão) e o da precisão. Acurácia ou exatidão de uma medida representa, em termos gerais, a qualidade da medida. Na teoria psicométrica dos testes, o conceito de acurácia se refere ao conceito de validade do teste, já a precisão se refere aos conceitos de confiabilidade e fidedignidade.

A validade é uma representação de quão bom é um teste para uma situação particular; a confiabilidade é uma representação de quão confiável é a pontuação no teste. Evidentemente, não é possível ter conclusões válidas de uma pontuação de teste, a menos que se tenha certeza de que é confiável ou preciso. Mas, mesmo quando um teste é confiável, ele pode não ser válido. Assim, boa precisão é necessária para uma boa acurácia/validade, mas não suficiente.

Fidedignidade, precisão ou confiabilidade dos resultados dos testes

Tanto a TRI quanto a TCT proveem medidas da fidedignidade ou precisão dos testes, que podem ser entendidas como a importância que as características psicométricas dos testes têm sobre a precisão dos resultados individuais dos estudantes.

A fidedignidade é compreendida a partir de três propriedades distintas que, no entanto, se relacionam: a estabilidade ou consistência das medidas, a equivalência entre diferentes formas e a consistência interna. Essas propriedades são objetivamente definidas por estatísticas específicas, mas podem ser compreendidas genericamente da seguinte forma: se um estudante faz o mesmo teste duas vezes em um período de tempo não muito grande, espera-se que os resultados sejam parecidos se o teste for estável ou consistente. Da mesma forma, um teste consistente quando aplicado a dois grupos de estudantes com igual habilidade, sob as mesmas condições, deve produzir resultados similares. A consistência interna do teste está ligada à propriedade de que todos os itens medem a mesma competência. E, finalmente, a propriedade da equivalência

pode ser compreendida da seguinte forma: se um mesmo estudante fizer duas formas de um mesmo teste, sob as mesmas condições, mas em um intervalo de tempo não muito grande, espera-se que os resultados sejam parecidos. Logo a propriedade de equivalência está ligada à qualidade da equalização e, portanto, do escalonamento.

Na TCT, existem várias medidas que julgam a fidedignidade das pontuações dos testes a partir dessas diferentes propriedades sendo, a mais comum, o Alfa de Cronbach. Trata-se de uma medida da consistência interna do teste e uma medida geral da fidedignidade. É calculado numa escala de 0 a 1, sendo que 1 representa uma fidedignidade máxima das medidas produzidas pelo teste, ou seja, numa situação hipotética em que as medidas não apresentam incertezas. Na prática, recomenda-se que em testes padronizados o Alfa de Cronbach seja superior a 0,7²³.

A TCT provê também medidas para a dificuldade e discriminação dos itens. As mais usadas no Sistema de Avaliação da SME é o percentual de estudantes que acertou o item, como medida da dificuldade, a chamada correlação bisserial (RBIS) e a correlação ponto bisserial (RPBIS), como medidas da discriminação do item. As correlações bisserial e ponto bisserial são estatísticas da correlação entre o resultado do item e o resultado do teste. Exemplos de utilização dessas medidas serão apresentados em seção específica deste capítulo, no contexto da análise de um resultado de uma Prova Diagnóstica.

Um teste aplicado em larga escala, destinado à avaliação de sistemas educacionais deve ter seus itens distribuídos, segundo seus parâmetros de dificuldades, ao longo do intervalo da escala em que estejam distribuídos os estudantes segundo suas proficiências cognitivas. Com esse procedimento e com a escolha de itens com maiores níveis de discriminação, é possível construir testes que garantam uma boa precisão, isto é, com boa informação para os níveis relevantes da escala de proficiências.

Validade dos testes e Matrizes de Competências

A validade de um teste consiste em estabelecer que aquilo que o teste mede é, de fato, o que se deseja que ele meça. Além da precisão, para se ter garantia da validade das medidas, também são importantes outras propriedades. Primeiro é preciso ter claramente definidas as finalidades ou propósitos dos testes. Assim, a verificação da validade de um teste é sempre estabelecida

23 Ver Hair et. al. (2005).

em referência aos seus propósitos específicos: o teste pode não ser válido para finalidades diferentes. Por exemplo, o teste que se usa para avaliar uma instituição pode não ser adequado para avaliar um estudante. Definido o propósito ou propósitos, geralmente a literatura sobre o assunto²⁴ aponta, pelo menos, cinco condições necessárias adicionais para a validade do teste:

- **Validade de Conteúdo** – os conteúdos avaliados no teste são apropriados e abrangentes para a avaliação do constructo de interesse;
- **Validade de Estrutura Interna ou estrutura de dimensionalidade** – de definição complexa, mas, por exemplo, no contexto da PSP, refere-se, entre outras, à propriedade de que um único constructo é amplamente responsável pelas respostas atribuídas às questões;
- **Validade Preditiva** – o teste prevê, por exemplo, o sucesso do estudante, em testes de admissão na conclusão do curso;
- **Validade de consequências** – o teste apresenta consequências adversas mínimas;
- **Validade externa ou concorrente** – o teste tem associação elevada com outras medidas do mesmo constructo.

A validade de conteúdo na Prova São Paulo é garantida pela existência da Matriz de Referência, segundo a qual os itens são elaborados. A adequação dos itens às habilidades e competências da matriz de referência é atestada pelos especialistas nas disciplinas avaliadas. A validade de estrutura interna é assegurada pelas análises de dimensionalidade realizadas, com a respectiva interpretação dos especialistas da dimensionalidade do constructo avaliado. Outros estudos de validade podem ser conduzidos com base em evidências diversas, como, por exemplo, a análise das informações oriundas dos questionários contextuais que acompanham a aplicação das provas e sua interlocução com outros dados.

24 Ver, por exemplo, Pasquali (2001).

3.4. Escalas de proficiências e devolutiva dos resultados das provas

O termo escala, em língua portuguesa, é compreendido como a graduação de um instrumento de medida. Daí o paralelo que se faz frequentemente da escala de valores, segundo a qual os resultados das avaliações de testes padronizados são reportados, com a graduação de uma régua. No contexto das avaliações em larga escala o termo escalonamento tem dois significados. O primeiro envolve a definição do método para pontuar operacionalmente os resultados dos testes, estabelecendo uma escala subjacente de valores na qual os constructos avaliados estão sendo medidos, como já visto nas seções anteriores. Também se refere às conversões das pontuações originalmente calculadas para a forma em que vão aparecer nos relatórios de devolutivas de resultados, ou, segundo conversões especialmente projetadas para transmitir informações específicas. Neste último caso, é comumente chamada de escala transformada. No caso da PSP, o que se tem é uma escala que corresponde a um *continuum* de valores numéricos.

Para fins de divulgação de resultados, é mais conveniente que estes sejam expressos em uma escala diferente da originalmente subjacente ao processo de pontuação. Em geral, ao verem e interpretarem uma escala, as pessoas preferem lidar com números positivos e inteiros a lidar com números negativos e fracionários. A conversão dos dados originais para os valores de uma escala transformada é usualmente feita por um procedimento matemático chamado transformação afim, isto é, pela função $y = a + b x$, sendo que a e b são constantes quaisquer. As medidas calculadas pela TRI são invariantes às transformações desse tipo. Isso permite que os resultados possam ser expressos em escalas com as origens arbitradas a partir desse tipo de transformação.

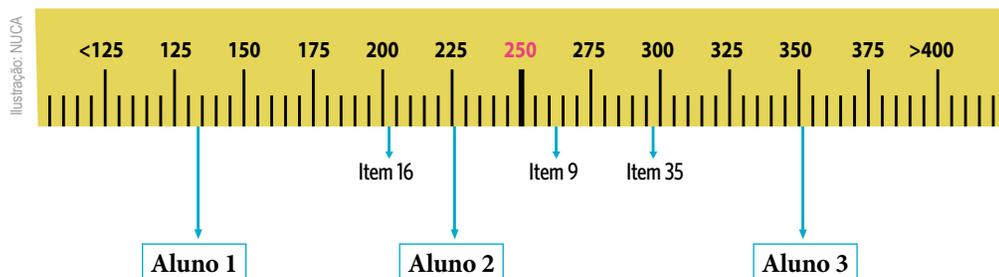
Vale destacar que num procedimento de transformação afim, um número x pode ser convertido em um número y por meio da equação $y = a + b x$, sendo que a e b são constantes quaisquer, geralmente determinadas de modo a fazer com que os valores de y sejam expressos em uma escala final, mais adequada à apresentação. Essa liberdade na escolha das escalas possibilita a seleção de números de uso e memorização mais fáceis por parte de quem utilizará os resultados dos testes, como professores e gestores escolares.

Assim, em 1995, na definição da escala Saeb, as notas originalmente calculadas foram transformadas da seguinte forma: $y = 250 + 50 x$, sendo que y é o valor de proficiência reportado e x é o valor de proficiência originalmente calculado. Com isso, a média nacional de proficiências do 9º ano ficou estabelecida em apro-

ximadamente 250, nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, naquela avaliação. No caso da PSP, por exemplo, transformações desse tipo são realizadas para manter a comparabilidade com a escala reportada do Saeb de 1995.

Posteriormente à transformação, há uma subsequente divisão do *continuum* de valores da escala em faixas de proficiência, chamados de níveis de proficiência, com o objetivo de facilitar aos usuários a análise e a interpretação dos resultados. No caso da PSP, os resultados são escalonados e reportados na escala Saeb e, usualmente, dividia em faixas ou níveis de 25 pontos. A razão para isso é possibilitar a comparabilidade dos resultados da PSP com os resultados dos testes nacionais e, além disso, permitir usufruir de análises e interpretações que tenham sido construídas em outras avaliações nacionais. A figura 1 mostra uma representação pictórica para uma escala de proficiências, utilizando a ideia de uma régua como uma metáfora.

Figura 1 – Régua de Proficiência



Elaborado pelos autores

Uma propriedade fundamental da TRI é que tanto os itens quanto os estudantes podem ser posicionados segundo a mesma escala, o que não é possível na forma tradicional de pontuação. Assim, pode-se representar o item na escala pelo seu parâmetro de dificuldade e o estudante pela sua proficiência. Na figura 1, três itens estão simbolicamente posicionados na escala conforme seus parâmetros de dificuldade. Da mesma forma, representam-se três estudantes fictícios pelas suas proficiências na mesma escala. Assim, a proficiência do estudante 1 é muito inferior aos níveis de dificuldade dos três itens, indicando que muito provavelmente esse estudante não domina as habilidades avaliadas pelos três itens. Já o estudante 2, provavelmente domina as habilidades avaliadas no item 16, mas não nos demais e, finalmente, o estudante 3, muito provavelmente domina as habilidades avaliadas nos três itens.

Fazer esse tipo de análise item a item, estudante a estudante, é muito trabalhoso. Por isso, os itens são posicionados nas escalas em níveis de proficiências, por técnicas que levam em consideração a sua dificuldade e uma interpretação das proficiências, para cada nível da escala, é construída por especialistas para auxiliar os gestores escolares e os(as) professores(as) a identificar o aprendizado e as dificuldades cognitivas de seus estudantes.

Construir e dar significado aos números de uma escala de proficiência significa escolher alguns pontos ou escolher alguns níveis de proficiências e descrever as habilidades que os estudantes demonstram possuir, quando situados em torno desses pontos ou desses níveis de proficiência. Ou seja, depois de identificados os itens representativos de cada nível ou ponto, especialistas da área de conhecimento avaliada procuram explicar o significado pedagógico das respostas dadas aos itens do teste, a partir de uma descrição das habilidades desenvolvidas e consolidadas, por meio da análise das respostas dadas aos diferentes itens característicos de cada nível de proficiência.

Como a escala é ordenada, os estudantes situados em um nível mais alto da escala dominam não só as habilidades dos níveis em que se encontram, mas também aquelas já dominadas em níveis anteriores. Quem está no terceiro nível de proficiência domina também as habilidades características no segundo nível e no primeiro; quem está no último nível revela também as habilidades de todos os níveis anteriores.

Analisar cuidadosamente a descrição das habilidades características de cada nível de proficiência produz um diagnóstico do desempenho escolar. Como exemplo, apresenta-se um fragmento da interpretação da escala de proficiências realizada para o teste de Matemática da PSP/2017, na figura 2.

Figura 2 – Fragmento da Escala da Proficiência de Matemática

250

Neste ponto, no eixo temático **Espaço e Forma** os alunos demonstraram saber

- identificar elementos de um cubo e uma pirâmide;
- identificar semelhanças e diferenças entre poliedros e corpo redondos.

No eixo temático **Grandezas e Medidas**,

- identificar que o valor total de certa quantidade de moedas de 25 e 50 centavos é equivalente ao valor de certa quantia em reais.

275

Neste ponto, no eixo temático **Números** os alunos demonstraram saber

- resolver problemas que envolvem características de agrupamentos de quantidades de 10 em 10.

Ilustração: NUCA

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática, PSP/2017.

No excerto aqui apresentado são descritas as habilidades que passam a ser dominadas a partir de cada nível estabelecido na Escala da Proficiência de Matemática.

Devolutivas de resultados das avaliações da SME

As devolutivas das provas do sistema de avaliação da SME são incluídas no Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem (SERAp). No caso da 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 estudante e seus responsáveis por meio do “Boletim Online”. No SERAp, os dados registrados permitem que o(a) professor(a) e gestores comparem e analisem a proficiência de cada estudante nas últimas edições, em todas as áreas do conhecimento avaliadas.

Em avaliações educacionais em larga escala, os resultados reportados são geralmente referenciados a uma norma ou referenciados a critérios, ou, o que é mais comum, a ambos. Quando as medidas são comparadas com resultados de anos anteriores ou com os resultados de outros sistemas educacionais, como por exemplo, por meio de médias de desvios padrão, o que se está fazendo é uma referência à norma. Da mesma forma, quando se comparam os resultados das medidas dos estudantes menos proficientes com os resultados dos estudantes mais proficientes também se está fazendo uma referência à norma. Por outro lado, quando se produz uma interpretação sobre o nível do aprendizado baseado numa análise da escala e se apresenta, por exemplo, o percentual de estudantes em níveis de aprendizado se está construindo uma referência a um critério.

A PSP e a Provinha São Paulo reportam os resultados, principalmente, por meio de referência explícita a critérios pedagógicos.

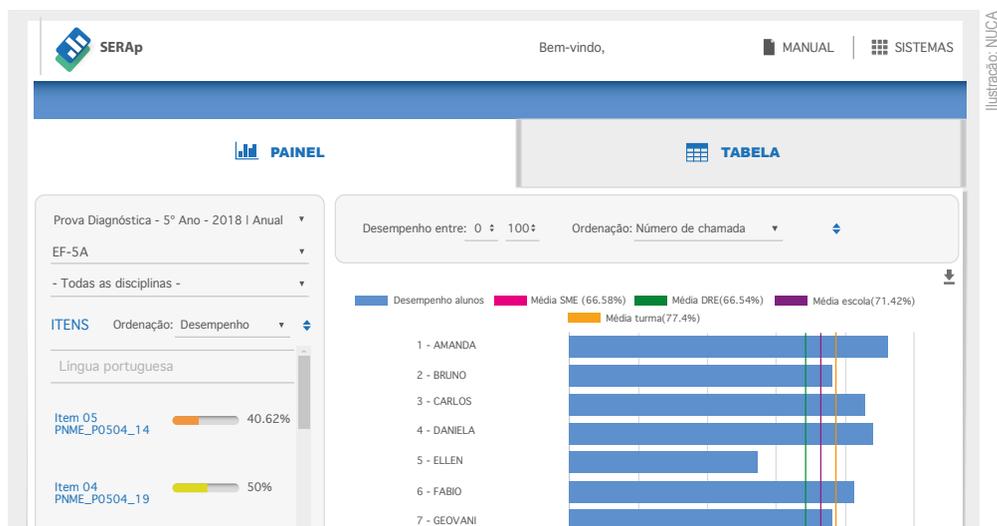
Informar a todos sobre a qualidade do ensino inclui a chegada de boletins pedagógicos por escola, que apresentam uma visão geral dos resultados, que apoia iniciativas de diretores e coordenadores pedagógicos voltadas para sua interpretação e uso. As escolas podem imprimir esses boletins e também informar as famílias sobre os avanços conquistados e as dificuldades a serem superadas por seus filhos.

Como os resultados são reportados no SERAp

O Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem (SERAp) é uma plataforma que foi desenvolvida pelo NTA-SME/SP e que, além de permitir a criação de provas, auxilia o docente nas intervenções pedagógicas, uma vez que os resultados dos estudantes podem ser acessados pelo(a) professor(a) de forma individual²⁵. Assim, é possível identificar obstáculos na aprendizagem e alterar as intervenções pedagógicas ou concluir que as escolhas pedagógicas foram adequadas, pois o aprendizado estaria ocorrendo da forma esperada entre os estudantes. Basicamente, no SERAp se encontram todos os resultados reportados pelos Boletins no caso da PSP.

No caso das provas Diagnóstica e Semestral, o sistema, além de outras funcionalidades, possibilita que o professor verifique o percentual de acerto em cada teste, para cada estudante de suas turmas e compare com as médias da escola, da DRE e da SME. Ainda, permite analisar o desempenho de cada item por meio do percentual de estudantes que o acertaram. Como exemplo, tomem-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 3. Os nomes da escola, turma e estudantes foram apagados para garantir-se o sigilo dos resultados.

Figura 3 – Fragmento extraído dos resultados da Prova Diagnóstica 5º ano, 2018



Fonte: SERAp.

25 Por avaliar todas as séries do ensino fundamental de forma censitária é possível acompanhar o estudante ao longo do tempo, identificando a evolução da proficiência ao longo da trajetória escolar.

Os Boletins de Resultados e Boletins Pedagógicos da Prova São Paulo

Os pontos da escala de proficiência da Prova São Paulo são agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. São intervalos de medidas (pontuação) de proficiência nos componentes curriculares avaliados, relacionados à concepção pedagógica e às perspectivas educacionais estabelecidas pela Rede. Essa divisão foi construída a partir de critérios definidos pelos especialistas, para cada disciplina e para cada ano escolar, com base na interpretação pedagógica da escala. Como exemplo, a figura 4, apresentada a seguir, reúne informações sobre os intervalos de pontuação que definem os níveis de proficiência em Matemática. Para as demais disciplinas, o professor pode encontrar a mesma divisão nos respectivos Boletins Pedagógicos.

Figura 4 – Intervalos dos Níveis de Proficiência de Matemática Prova São Paulo – 2018

Matemática				
Ano	Abaixo de básico	Básico	Adequado	Avançado
2º Ano EF	menor que 125	maior ou igual a 125 e menor que 175	maior ou igual a 175 e menor que 200	maior ou igual a 200
3º Ano EF	menor que 150	maior ou igual a 150 e menor que 200	maior ou igual a 200 e menor que 250	maior ou igual a 250
4º Ano EF	menor que 165	maior ou igual a 165 e menor que 210	maior ou igual a 210 e menor que 265	maior ou igual a 265
5º Ano EF	menor que 175	maior ou igual a 175 e menor que 225	maior ou igual a 225 e menor que 275	maior ou igual a 275
6º Ano EF	menor que 190	maior ou igual a 190 e menor que 240	maior ou igual a 175 e menor que 290	maior ou igual a 290
7º Ano EF	menor que 200	maior ou igual a 200 e menor que 250	maior ou igual a 175 e menor que 300	maior ou igual a 300
8º Ano EF	menor que 210	maior ou igual a 210 e menor que 275	maior ou igual a 175 e menor que 325	maior ou igual a 325
9º Ano EF	menor que 225	maior ou igual a 215 e menor que 300	maior ou igual a 175 e menor que 350	maior ou igual a 350

Fonte: Resultados²⁶ da Provinha São Paulo 2018/SERAp

Praticamente, todas as devolutivas de resultados de aprendizado da Rede na PSP/2018 trazem o percentual de estudantes classificados em cada um desses níveis. Trata-se, portanto, de uma devolutiva de resultados que é referenciada a critérios. Tome-se, como exemplo, os resultados gerais em Língua Portuguesa da Rede constantes no Relatório Geral da PSP/2017 e os resultados gerais da PSP 2018 obtidos no SERAp, reunidos e apresentados na figura 5. Para todos os anos escolares, os percentuais de estudantes em cada nível de proficiência são apresentados para a PSP/2017 e PSP/2018 comparativamente aos percentuais da PSP/2012.

26 Página do SERAP >> Resultados Prova São Paulo >> Desempenho dos estudantes >> Resultados Escola detalhando turmas >> Edição 2018 >> Áreas de Conhecimento >> Matemática >> Ano 2º ano>> Escolher DRE>> Escolher escola>> Apresentar resultado.

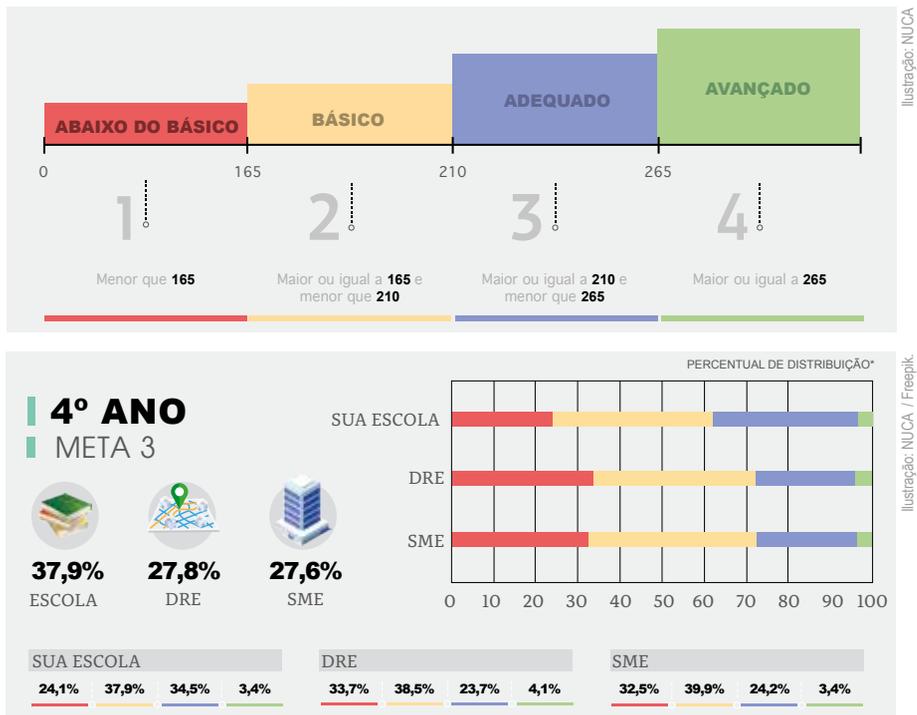
Figura 5 – Distribuição Percentual dos Estudantes da RME por Nível de Proficiência em LP 2018

Ano escolar	Abaixo do Básico (%)			Básico (%)			Adequado (%)			Avançado (%)		
	2012	2017	2018	2012	2017	2018	2012	2017	2018	2012	2017	2018
2º Ano	-	-	7,7	-	-	14,1	-	-	49,5	-	-	28,7
3º Ano	32,8	17,4	18,0	19,7	22,0	45,5	30,9	44,3	31,2	16,3	16,4	5,4
4º Ano	35,1	13,2	13,3	25,7	28,4	36,8	26,9	43,0	38,2	11,3	15,3	11,7
5º Ano	28,2	12,3	12,5	40,2	40,2	34,0	25,2	38,0	39,2	6,3	9,4	14,2
6º Ano	36,3	15,5	15,0	39,8	43,5	34,8	19,5	33,7	37,3	4,2	7,3	12,9
7º Ano	26,6	18,0	16,0	40,1	39,2	35,6	27,2	34,6	35,6	6,0	8,2	12,8
8º Ano	25,7	16,8	17,4	49,5	50,5	45,6	21,2	28,2	29,3	3,5	4,5	7,7
9º Ano	26,3	31,3	17,6	54,8	54,6	54,5	17,0	12,7	24,8	2,0	1,4	3,1

Fonte: SERAp.

No Boletim Pedagógico da escola da PSP 2018 apresentam-se os percentuais de estudantes classificados por nível de proficiência apurados na Prova São Paulo 2018. Considere, como exemplo, os resultados de Matemática de uma escola na PSP/2018, apresentados na figura 6.

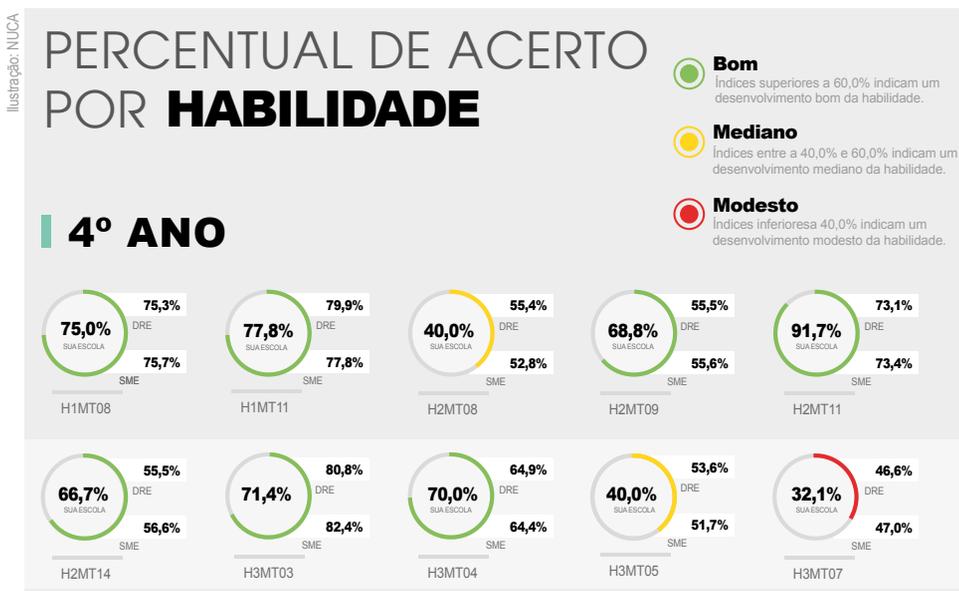
Figura 6 – Distribuição percentual dos estudantes 4º Ano do Ensino Fundamental da Escola, da DRE e da SME, por Nível de Proficiência em Matemática



Nos Boletins Pedagógicos da Prova São Paulo 2018, os(as) gestores(as) podem, para cada escola, analisar o percentual de estudantes classificados em cada um dos quatro níveis de proficiências, 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 SERAp.

Esses dados apoiam a decisão de professores e gestores quanto à necessidade de incrementar atividades pedagógicas em algumas habilidades, tendo em conta a análise do percentual de acertos em cada habilidade da matriz de avaliação, a exemplo do fragmento da tabela 1 do boletim pedagógico da PSP da escola, exemplificado na figura 7. O Boletim Pedagógico traz o percentual de acerto para cada habilidade da matriz de avaliação permitindo que a escola contextualize pedagogicamente os seus resultados.

Figura 7 – Percentual de acertos do 4º ano do Ensino Fundamental por habilidade de Matemática



Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática da Escola, PSPS/2018

Além dos resultados de proficiência, as análises contextuais (especificamente as da Prova São Paulo) oferecem outros elementos para avaliar esses resultados, tendo em vista que são apresentados de maneira articulada às características das escolas, como por exemplo, as decorrentes do contexto social ou à

infraestrutura existente, que permitem iluminar a interpretação dos resultados obtidos, inclusive situar eventuais comparações desses resultados com os apresentados por outras escolas ou grupos de escolas da Rede. Servem, também, de fonte de informações para os estudos e trabalhos de investigação desenvolvidos por pesquisadores atuantes dentro e fora da Rede de ensino.

3.5. Análise de itens da Prova São Paulo, Prova Semestral e Diagnóstica

Nesta seção são apresentadas algumas análises psicométricas que norteiam a construção dos testes no sistema de avaliação da SME. Também são discutidos os resultados fornecidos como devolutivas aos professores e possibilidades de sua utilização em atividades pedagógicas. Além disso, faz-se uma análise de alguns itens das provas do sistema de avaliação, para ilustrar possíveis usos por parte dos professores.

Exemplo de análise de resultados de uma Prova Diagnóstica

O primeiro exemplo é uma análise da Prova Diagnóstica aplicada ao 9º ano, em abril de 2018. Os itens dos testes foram construídos com base na Matriz de Avaliação do Sistema de Avaliação da SME. Todos eles foram disponibilizados aos professores por meio do SERAp. Mas, antes de terem sido disponibilizados às escolas da Rede, passaram por uma análise psicométrica por parte dos técnicos do NTA – Núcleo Técnico de Avaliação, da SME. Basicamente, foram analisados os níveis de fidedignidade dos testes e, conseqüentemente, a precisão das medidas produzidas; a dificuldade e a discriminação dos itens e o comportamento dos distratores.

Nem todos os resultados dessas análises psicométricas estão disponíveis aos professores no sistema, assim, neste texto, são feitos comentários gerais sobre a importância dessas análises e sobre como seus resultados garantem a qualidade dos itens, do teste e da medida produzida. Ainda, são sugeridas formas de utilização das informações que são disponibilizadas aos professores, relativas aos resultados obtidos pelos estudantes nas provas.

A tabela 1 apresenta um resumo das qualidades psicométricas da Prova Diagnóstica aplicada ao 9º ano em abril de 2018. São disponibilizadas estatísti-

cas do desempenho no teste alcançados pelos estudantes de toda a Rede Municipal de ensino e uma das várias estatísticas analisadas para a fidedignidade das medidas produzidas pelo teste e seu grau de confiabilidade ou precisão.

Tabela 1 – Resumo das Qualidades Psicométricas do Teste

Número de Itens do Teste	Número Médio de Itens Acertados	Desvio Padrão	Mínimo de Acertos	Máximo de Acertos	Percentual de Acerto Médio na SME	Alpha de Cronbach
30	19,051	4,941	0	30	0,635	0,786

Fonte: NTA – SME/2019.

Observa-se na tabela, que resume os resultados das análises psicométricas, que o teste composto de 30 itens apresenta um número médio de acertos de 19 itens em toda a Rede Municipal, ou seja, um percentual de acerto médio no teste em torno de 63%. Esse resultado indica um teste de nível de dificuldade de médio para fácil. Como foi apresentado neste capítulo, o percentual de acerto no teste é uma medida clássica do constructo, e o percentual médio de acerto do teste em toda a Rede é uma medida da dificuldade do teste na Rede. Neste último caso, o resultado obtido indica que o teste está razoavelmente calibrado para ser um teste diagnóstico sob o ponto de vista da teoria clássica do teste. De fato, a literatura recomenda para um teste de itens de múltipla escolha um percentual de acerto médio em torno de 60%²⁷ para um diagnóstico adequado. Por outro lado, os resultados de fidedignidade para as medidas produzidas pelo teste estão acima dos valores recomendados pela literatura. Muitos autores que tratam do tema recomendam um Alfa de Cronbach²⁸ superior a 0,7, que no caso do teste da avaliação diagnóstica o resultado alcançado foi de 0,786.

O professor pode obter parte dessa informação no SERAp, como mostrado na figura 8 que representa a tela do SERAp com os resultados de sua turma. Ele também tem acesso ao percentual médio de acerto no teste da sua escola, da sua Diretoria Regional de Ensino (DRE) e da sua turma. Assim, pode comparar o desempenho médio da sua turma com o desempenho médio da Rede, da DRE e da escola. Além disso, o professor tem acesso aos resultados de desempenho de cada estudante, caso haja interesse em um diagnóstico individualizado, que oriente um trabalho pedagógico específico. Recomenda-se, no entanto, que o professor tenha cautela na análise dos resultados individuais, não tomando decisões definitivas apenas com base no resultado de um teste. Note-se que o

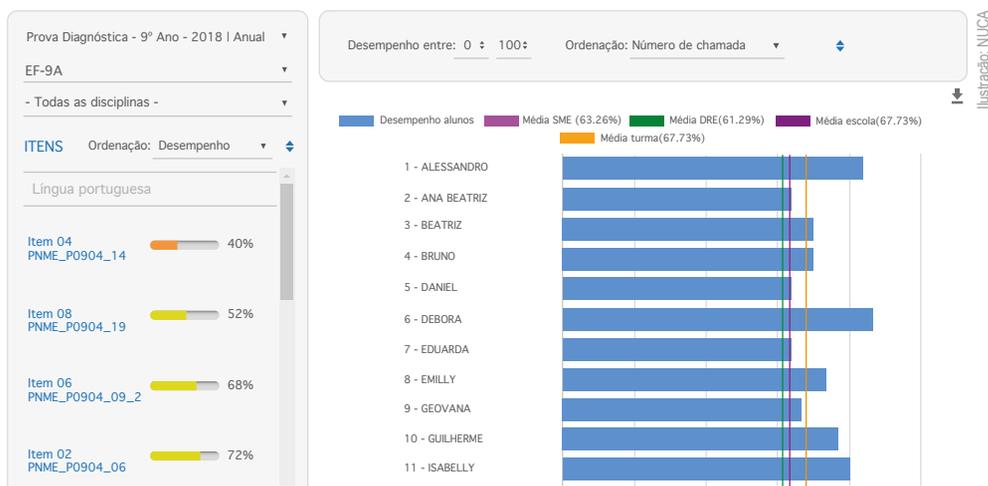
²⁷ Ver, por exemplo, Pasquali (2001).

²⁸ Ver HAIR et. al. (2005).

teste diagnóstico é, primordialmente, mais confiável para o diagnóstico do desempenho da turma do que para o diagnóstico de um estudante em particular.

A figura a seguir reproduz uma tela do Serap, com dados de desempenho da turma EF-9ª na Prova Diagnóstica – MT e LP em 2018, para ilustrar procedimentos para exploração das informações disponíveis.

Figura 8 – Desempenho da turma EF-9ª na Prova Diagnóstica – MT e LP em 2018



Fonte: SERAp

Neste caso, o percentual da turma é de 67,73% indicando um desempenho um pouco superior ao da SME e igual ao da escola. Isso indica que a maioria dos estudantes dessa turma domina as competências e habilidades básicas e pré-requisitos do curso e, portanto, o professor pode se dedicar com mais intensidade às instruções das competências e habilidades médias previstas para o ano escolar e promover situações que propiciem o avanço de todos os estudantes. Sem prejuízo do cumprimento do currículo previsto para o ano escolar, a dinâmica do ensino deve considerar a revisão das habilidades necessárias e ainda não dominadas pelos estudantes, como detectado na Avaliação Diagnóstica, prevendo-se iniciativas adequadas ao desempenho inicial do conjunto de estudantes.

Para avaliar corretamente o que a Avaliação Diagnóstica está medindo é preciso inspecionar os itens que compõem essa prova. Isso é possível em diferentes níveis de análise. O primeiro, com um olhar pedagógico, revisar os itens dos testes. Na tela de resultados exibida pelo SERAp, no canto esquerdo, o professor encontrará a indicação dos itens do teste, juntamente com o percentual de estudantes da turma que os acertaram.

Clicando-se no ícone correspondente ao item abre-se uma nova tela na qual é mostrada a imagem do item com a indicação da habilidade cognitiva avaliada, segundo a interpretação dos elaboradores da questão. Primeiro, o professor deve fazer uma análise cuidadosa do conjunto das habilidades avaliadas pelos itens e relacioná-las com os componentes curriculares. Assim, ele identificará os pontos fortes e as fragilidades expressas pelos resultados dos estudantes. É claro que o teste é sempre um recorte das habilidades que podem ser avaliadas. Mas, em geral, aqueles estudantes que dominam certas habilidades básicas tendem a dominar também outras habilidades básicas, do mesmo nível de dificuldade, associadas à mesma disciplina. Claro que há nuances e situações específicas que precisam ser observadas.

Portanto, compreendido o conjunto de habilidades avaliadas o professor observará os resultados da turma e poderá planejar sua atuação. Por exemplo, decidir se há necessidade de se rever pré-requisitos, ensinar mais detalhadamente certos conceitos ou se pode prosseguir para o ensino das habilidades mais avançadas.

Na tela do SERAp, o professor encontra, também, os percentuais de estudantes na turma que optaram por cada uma das alternativas de resposta, além do percentual de acerto do item pela turma. Há, ainda, uma explicação possível, elaborada por especialistas da Secretaria, para a escolha de cada uma das alternativas. Os percentuais de acerto nos itens podem indicar habilidades que necessitam ser ensinadas ou revistas, e a análise dos percentuais de escolha dos distratores permite supor a não adequação no tratamento de conceitos e conteúdo.

A seguir se fará, a título de exemplo, uma análise dos resultados de dois itens escolhidos neste mesmo teste. O primeiro item é o PNME_M0904_12, cujo resultado na turma, apresentado, pelo SERAp, é reproduzido no quadro 1. Trata-se de um item de matemática que avalia a habilidade de “Interpretar a representação de pares ordenados e coordenadas cartesianas no plano cartesiano”. De imediato, é possível o professor observar que o item foi acertado por cerca de 61% dos estudantes de sua turma. Pelos critérios utilizados pelo NTA²⁹, trata-se de um item fácil. O professor pode observar que o erro mais comum é confundir os conceitos de ordenada com abscissa, tendo em vista que cerca de 28% dos estudantes escolheram a opção c). Assim, a revisão e/ ou ênfase nesses conceitos passa a ser uma opção para o professor de matemática promover a equidade das condições de partida nessa habilidade específica e em outras correlatas.

29 Os critérios usados pelo NTA para uma classificação dos itens quanto a sua dificuldade é a seguinte: com percentagem de acerto de 80% a 100%, item muito fácil; de 60% a 79,99%, item fácil; de 40% a 69,99%, item de dificuldade média; de 20% a 39,99%, difícil; e de 0% a 19,99%, item muito difícil.

Quadro 1 – Item de Matemática 9ºano, Prova Diagnóstica - 2018 – PNME_M0904_12

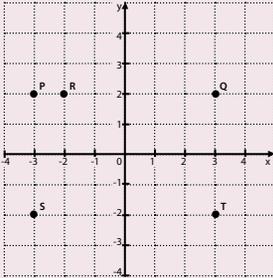
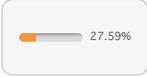
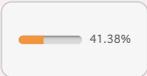
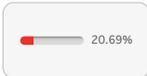
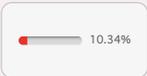
Item PNME_M0904_12	Alternativas		% de escolhas por alternativa
<p>Habilidades</p> <p>7. Números – PD</p> <p>H161 – Interpretar a representação de pares ordenados e coordenadas cartesianas no plano cartesiano.</p> <p>Texto Base: Pedro utiliza o terminal de ônibus próximo a sua casa para ir à escola. No plano cartesiano abaixo, o ponto P representa a localização da casa de Pedro e o ponto que representa a localização do terminal que ele utiliza tem abscissa igual a -2 e a ordenada igual a da casa de Pedro.</p>  <p>Enunciado: O ponto que representa a localização desse terminal de ônibus é:</p>	<p>A) Justificativa:</p>	<p>Q. INCORRETA. O estudante possivelmente não interpreta a representação de pares ordenados e coordenadas cartesianas no plano cartesiano, e considera a reflexão do ponto P em relação ao eixo das ordenadas.</p>	
	<p>B) CERTA Justificativa:</p>	<p>R. CORRETA. O estudante possivelmente interpreta a representação de pares de ordenadas e coordenadas cartesianas no plano cartesiano.</p>	
	<p>C) Justificativa:</p>	<p>S. INCORRETA. O estudante possivelmente não interpreta a representação de pares ordenados e coordenadas cartesianas no plano cartesiano e associa o ponto -2 da ordenada como sendo o da abscissa.</p>	
	<p>D) Justificativa:</p>	<p>T. INCORRETA. O estudante possivelmente não interpreta a representação de pares ordenados e coordenadas cartesianas no plano cartesiano e considera a reflexão do ponto P em relação à origem dos eixos.</p>	

Ilustração: NUCA

Fonte: SERAp.

Técnicos do NTA/SME realizam uma série de análises de cada item do teste, na Rede. Para isso utilizam as técnicas e estatísticas da TCT. Para elucidar como são divulgadas essas análises, reproduz-se aqui como é apresentado o comportamento do item PNME_M0904_12, na figura 9 e na tabela 2.

Figura 9 – Comportamento do Item M0904_12

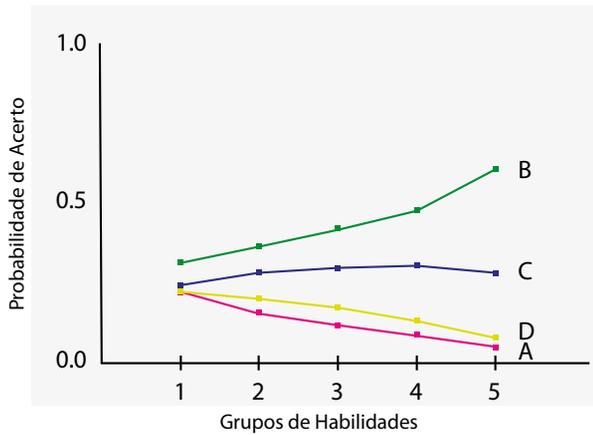


Tabela 2 – Estatísticas do Item M0904_12

Option	Número total de respostas	Probabilidade	Correlação Ponto Bisserial	Correlação Bisserial	Média	Desvio Padrão	Legenda	Resposta Certa
A	3424	0,12	-0,11	-0,17	17,18	4,20	Marron	
B	12946	0,44	0,15	0,19	20,45	4,19	Verde	x
C	8167	0,28	0,12	0,16	19,57	4,06	Azul	
D	4472	0,16	-0,05	-0,08	18,03	4,01	Bege	

Fonte: NTA/SME, 2019.

A tabela 2 apresenta os resultados de toda a Rede para o item analisado, indicando os percentuais de estudantes que escolheram cada uma das alternativas do item. O comportamento observado é semelhante, mas não igual, ao observado para a turma analisada anteriormente; isso não é coincidência. Os processos cognitivos e os conhecimentos envolvidos nas diferentes estratégias para solução dos itens são, geralmente, os mesmos, independentes do grupo de estudantes de uma mesma etapa escolar. O que diferencia os resultados é o nível de proficiência cognitiva dos estudantes em cada grupo e não as estratégias possíveis de solução do item. Há, evidentemente, itens que são exceções. No caso, 44% dos estudantes de toda a Rede acertaram ao item e cerca de 28% escolheram a opção c). Esse resultado indica que os estudantes da turma em questão são mais proficientes nessa habilidade específica do que os estudantes de toda a Rede, mas o não domínio dos conceitos de ordenada e abscissa, que parte dos estudantes apresenta, é semelhante. Entre as estatísticas analisadas encontram-se as estatísticas de discriminação do

item, avaliadas no âmbito de uma análise clássica, como visto na seção 2. O valor obtido de 0,19 para a correlação bisserial (RBIS) indica que o item tem baixa capacidade de discriminação.

Na figura 9, o comportamento de todas as opções de respostas do item é analisado para cinco grupos de estudantes, ordenados pelo percentual de acertos no teste. Assim, o grupo 1 é formado pelos 20% de estudantes com os menores percentuais de acerto, seguido do grupo 2 composto pelos 20% de estudantes com os percentuais de acerto superiores ao do grupo 1 e inferiores ao demais e, assim, sucessivamente, até o grupo 5, composto pelos 20% de estudantes com os maiores percentuais de acerto no teste.

Nota-se, então, pelo gráfico, que à medida que a proficiência dos estudantes aumenta, também aumenta o percentual de estudantes que escolhem a opção correta. Este comportamento é devido à capacidade de discriminação do item, mas, também, da adequação de seus distratores. Esse tipo de análise pode ser importante por dois motivos. Primeiro, ele é útil para que os técnicos da secretaria façam uma avaliação do item em si, identificando possíveis itens com distratores mal formulados ou com eventuais erros não percebidos originalmente. Geralmente, esses itens são identificados nos pré-testes e/ ou eliminados da pontuação. Segundo, afastada a possibilidade de um item mal formulado, é possível analisar as estratégias de solução e/ ou conceitos mal compreendidos pelos os estudantes dos diferentes níveis de proficiências. Uma forma de produzir maior equidade no aprendizado é rever os conceitos mal compreendidos e as estratégias corretas de solução dos itens, que faz com que alguns distratores tenham a preferência de parte dos estudantes menos proficientes.

Exemplo de uma análise dos itens na PSP

Ao contrário das provas diagnóstica e semestral, a PSP e a Provinha São Paulo não permitem ao professor ter acesso a todos os itens do teste. Isso acontece porque há necessidade de se reservar grande parte dos itens para integrar testes futuros. A utilização de itens comuns a várias formas do teste é uma maneira usual para se construir a comparabilidade dos resultados.

No entanto, o professor tem acesso, nos boletins pedagógicos, às tabelas com os percentuais de acertos na escola para cada uma das habilidades medidas no teste e, no SERAp, tem acesso aos resultados para cada uma de suas turmas. Pode, então, com base nesses resultados, avaliar o que está sendo aprendido e o que não está sendo aprendido adequadamente pelos estudantes, para implantar possíveis mudanças no foco ou na forma de ensinar, se for o caso.

Para alguns poucos itens, são divulgadas, pelo NTA/SME, análises psicométricas e pedagógicas. É interessante que o professor leia essas análises, pois podem ajudá-lo na interpretação de itens das demais provas. Tome-se, como exemplo, o caso do item reproduzido na figura 10.

Figura 10 – Habilidade 178 em Matemática para o 9º ano, PSP-2017

Habilidade: H178 - Resolver problemas que envolvam noções de probabilidade de um evento.

Enunciado:

Em um sorteio, as fichas são numeradas de 1 a 90.

Qual é a probabilidade de se obter o número 21 no primeiro sorteio?

(A) $\frac{1}{90}$

(B) $\frac{50}{90}$

(C) $\frac{21}{90}$

(D) $\frac{89}{90}$

Gabarito: Alternativa A

Posição do item na Escala de Proficiência: 300

Classificação do item no Intervalo de Proficiência:

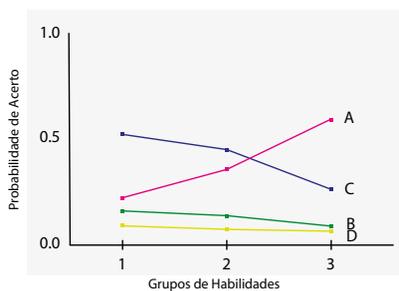
Adequado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Percentual de alunos que assinalou cada alternativa da resposta, no total de respondentes, por ano escolar

9º ano EF	
Alternativa	% de respostas por alternativa
A	39,4
B	12,9
C	40,0
D	7,7

Resultados da TCT: Percentual de alunos que assinalou cada alternativa de resposta, segundo Grupo de Desempenho.

9º ano EF



Resultados da TRI: Curva Característica do Item

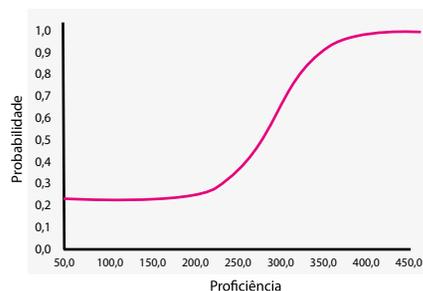


Ilustração: INUCA

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática, 2017.

Trata-se de um item da disciplina de matemática que avalia a habilidade de cálculo da probabilidade de ocorrência de um evento aleatório em espaços amostrais equiprováveis. É um item adequado para estudantes do 9º ano. O item pode ser considerado difícil, pois o seu nível de dificuldade está em torno de 300 na escala Saeb. Isso significa que é necessária uma proficiência do estudante de 300 pontos na escala Saeb para que se alcance uma probabilidade algo em torno de 0,6 (60%) de acerto ao item. Ou, dito de outra forma, que cerca de 60% dos estudantes com proficiências em torno de 300 acertam o item. De fato, na Rede, 39,4% dos estudantes acertaram o item e, portanto, 60,6% erraram. Quando se analisa o comportamento dos distratores, observa-se que a resposta correspondente à letra (c) atrai mais as respostas dos estudantes menos proficientes do que os demais distratores. A presença dessa opção de resposta, provavelmente, tornou o item mais difícil, possivelmente confundindo os estudantes menos proficientes, na construção do espaço amostral e do evento necessários para se chegar à resposta correta.

Esses são apenas alguns exemplos de análises que podem ser realizadas pelos professores a partir das devolutivas fornecidas pela SME. Muitos outros tipos de análises, específicas para cada disciplina, podem ser realizadas a partir dos dados de avaliações. Evidentemente, cada professor é o mais indicado para interpretar os resultados dos itens dos testes de seus estudantes e usá-los como meio de aprimorar seu trabalho pedagógico.

3.6. Sugestão de atividades

1. Escolher uma avaliação (Diagnóstica ou Semestral) e realizar uma análise dos resultados do teste e dos itens para uma turma de estudantes. Com base nessa análise, registrar:
 - 1.1. Os resultados da prova indicam necessidade de modificação dos planos de ensino dos componentes curriculares? Caso sim, em quê? Caso não, indicar exemplos de articulação entre resultados de testes e os planos de ensino da escola.
 - 1.2. Os resultados da prova retratam a realidade da turma escolhida para estudo e servem para prever o desempenho dos estudantes ao longo do curso? Explicar sua resposta.
 - 1.3. As habilidades avaliadas na prova se relacionam com a proposta curricular? Explicar a resposta.

- 2.** Consultar os boletins pedagógicos e os resultados de suas turmas na Prova São Paulo/Provinha São Paulo para:
 - 2.1. registrar a distribuição dos estudantes pelos níveis de abaixo do básico, básico, adequado e avançado;
 - 2.2. analisar quais das habilidades a turma alcançou e quais habilidades a turma não alcançou em função do esperado para o ano escolar;
 - 2.3. considerando os resultados da turma na Prova/Provinha, indicar em que você alteraria o seu Plano de Ensino para o próximo ano e explicar as razões das mudanças.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: subsídios para as escolas

Este capítulo aborda a temática da avaliação institucional e trata de sua conceituação, principais características e dimensões, além de explorar pistas de como ela pode ser implementada. Destaca, também, aspectos normativos desta vertente de avaliação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) e menciona algumas proposições elaboradas para sua realização em instituições de ensino da educação básica.

O foco das considerações apresentadas está na avaliação institucional de escolas. No entanto, é desejável que essa seja uma prática assumida por todas as instâncias da Rede, que integram o sistema de ensino, como, por exemplo, as diretorias regionais e os órgãos centrais da Secretaria de Educação.

Ao se tomar a escola como objeto de avaliação assume-se como principal parâmetro o seu dever de ofertar educação de qualidade a todos os estudantes, o que passa pela qualidade da instituição que a oferta.

É essa perspectiva que dá os contornos e evidencia a relevância de processos de avaliação institucional, ao possibilitar a descrição e análise crítica do contexto escolar, a explicitação de suas virtudes, limitações e desafios e ao subsidiar decisões sobre insumos, processos, resultados e interações, fatores que condicionam a produção de uma dada qualidade.

Oportuno, ainda, esclarecer que a avaliação institucional pode combinar processos de autoavaliação e de avaliação externa. Na autoavaliação, atores diretamente envolvidos no trabalho escolar participam fornecendo, analisando e

julgando informações, assim como podem ser acolhidas informações e julgamentos de atores externos à escola, como, por exemplo, supervisores de ensino. A avaliação institucional é externa quando o avaliador ou a equipe de avaliadores são externos à escola, como tratado no capítulo 2 deste livro. Neste caso, os atores escolares podem fornecer informações que são, no entanto, analisadas e julgadas por alguém que está fora da escola.

Este capítulo, além de privilegiar a discussão da avaliação institucional no âmbito da escola, prática ainda não usual na educação básica, restringe-se a tratá-la na perspectiva da autoavaliação, portanto, não abrange análise de iniciativas de avaliação externa da escola, o que demandaria aportes teóricos e metodológicos específicos de uma atividade dessa natureza.

4.1. Conceito e características principais

A avaliação institucional, abrangendo a análise da escola como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da escola, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas e suas condições de realização e dos resultados que foram sendo obtidos. (SOUSA, 2014, p. 100)

A escola é uma instituição complexa e dinâmica, seu trabalho possui uma dimensão política, administrativa e pedagógica, envolve diferentes atores, com propósitos e perspectivas distintas e está inserida em um determinado contexto social, político, econômico e cultural. Além dessa complexidade e diversidade, a escola deve seguir normas e regras estabelecidas pela legislação que regula a educação nacional e respeitar as normas do sistema de ensino ao qual se vincula. A avaliação institucional precisa ser estruturada dentro de um determinado marco legal e conceitual, que norteará a elaboração de parâmetros que serão definidos e acordados por aqueles que estão diretamente nela envolvidos.

Ressalta-se que a instituição escolar deve ser regida pelo princípio da gestão democrática (LDBEN, Art. 3º, Inciso VIII), e que tanto os estabelecimentos de ensino como os docentes deverão incumbir-se de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDBEN, Art. 12º, Inciso I e Art. 13º Inciso I).

Consequentemente, a avaliação institucional deve ser orientada pelo princípio da gestão democrática e ter como marco a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, entendido

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e do julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado da análise dos resultados. (VAS-CONCELOS, 2008, p. 17-18).

Assim sendo, a avaliação da escola implica a avaliação do seu projeto pedagógico, com os propósitos de analisar se e como as ações previstas cumprem seus objetivos, identificar os fatores dificultadores ou facilitadores de seu alcance e apoiar a proposição de iniciativas que se revelem potencialmente capazes de contribuir para que a escola cumpra sua função social. A avaliação institucional favorece que novos desafios sejam projetados, que a instituição possa ir aprimorando e fortalecendo cada vez mais seu trabalho, induzindo um processo constante de desenvolvimento institucional.

Mas, qual seria o ponto de partida para dar início a um processo de avaliação institucional? Segundo Sousa (2014b, p. 100), a escola deverá discutir a perspectiva de avaliação institucional que pretende adotar e, para tanto, inicialmente responder, coletivamente, a quatro questões:

- Qual o nosso projeto educacional?
- Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar?
- Qual é o nosso compromisso com os(as) estudantes desta escola e, para além destes, com a construção de uma escola pública de qualidade?
- O que entendemos por qualidade?

As quatro indagações feitas pela autora explicitam a importância de a escola se pensar enquanto instituição educacional, refletindo sobre seus propósitos, como se organiza para atingi-los e sua função social. Por ser uma instituição cons-

tituída por diversos atores - diretores, professores, funcionários, estudantes e seus familiares -, por estar inserida em um sistema de ensino, em que atuam supervisores, técnicos e dirigentes e se relacionar com o contexto de uma comunidade, é fundamental que a escola se reconheça e atue a partir de princípios acordados e partilhados por todos e que devem estar expressos no seu projeto político pedagógico. Como advertem Fernandes e Freitas (2007), a prática da avaliação deve estar relacionada e coerente com os princípios educacionais adotados e com o que se entende como função da educação escolar na sociedade.

A importância dessa reflexão coletiva na escola e sobre a escola, seus propósitos e sua função social também é destacada por Libâneo (2003, p. 132) quando afirma que

[...] como toda instituição, 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 dos agentes do processo.

É nesse sentido que debater o que seja qualidade da educação ganha relevância. O conceito de qualidade é um conceito polissêmico, ou seja, possui diversos significados e é justamente por essa polissemia que Sousa enfatiza a importância de se perguntar sobre o que os atores de uma determinada instituição de ensino entendem por uma escola de qualidade.

Ao instituir processos de avaliação institucional deve-se considerar que existem condições objetivas e subjetivas nas quais o ensino e a aprendizagem ocorrem. Como condições objetivas podem ser levadas em conta, por exemplo, as condições de infraestrutura e equipamentos da escola, a formação e condições de trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação e, como condições subjetivas, o clima organizacional, a motivação dos(as) professores(as) e funcionários, as relações interpessoais, o envolvimento dos pais e da comunidade, o trabalho da gestão escolar, entre outros aspectos. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 10),

Tão importantes quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observam-se

as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. [grifos nossos]

Retomando Sousa (2014a), uma das primeiras reflexões que a escola deve fazer, de forma democrática e participativa, é com relação ao que se entende por qualidade. Ao realizar essa reflexão terá lugar, no interior da escola, um debate no qual cada ator ou grupo de atores poderá ter opiniões divergentes ou convergentes sobre o assunto. Por isso, esse processo exige estudo, argumentação, respeito pelas diversas opiniões e negociação.

A negociação em torno do conceito de qualidade faz com que os membros de uma escola tenham que responder às outras três perguntas indicadas por Sousa (2014a), assim como fazer outras e iniciar um processo que é o de pensar a escola por dentro. Porém, a escola não está isolada no mundo, ela faz parte de um sistema ou rede de ensino e seu projeto político pedagógico sofre influência das determinações e políticas implementadas por estes sistemas ou redes de ensino. Sendo assim, a negociação da qualidade é interna à escola, mas deve dialogar com atores externos, pois somente assim será possível ter uma visão da instituição em sua totalidade.

Negociações implicam disposição ao diálogo. Este diálogo precisa garantir a cada participante o direito de se pronunciar sobre a qualidade do projeto pedagógico da escola e igual disposição de escuta daquilo que os demais participantes querem dizer. Um diálogo responsável e comprometido que autoriza os envolvidos a aprenderem a demandar e a serem demandados (SORDI, 2012, p. 56)

Sordi (2012) reafirma a importância da gestão democrática e da participação no processo de realização da avaliação institucional e faz um alerta de que se deve demandar de todos os atores, inclusive do poder público, a implementação de ações que venham a solucioná-los ou, ao menos, minimizá-los. Destaca que essa demanda deve recair sobre todos e cada um, pois os processos de avaliação institucional pressupõem relações compartilhadas, cabendo responsabilidade a cada um.

Essa noção de qualidade negociada e responsabilidade compartilhada também é defendida por Freitas et al (2009, p. 38) quando explicita que:

com a avaliação institucional o que se espera, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Em síntese, pode-se conceituar que a avaliação institucional na educação básica se caracteriza por um processo no qual os diferentes atores escolares se reúnem para refletir sobre o seu projeto político pedagógico e as ações que vêm sendo implementadas para colocá-lo em prática e alcançar os objetivos e metas que a instituição se propôs. Para tanto, é preciso discutir as bases em que se estruturam esse projeto político pedagógico, principalmente refletir sobre o que se entende por qualidade da educação ou por escola de qualidade, tendo como referência a legislação vigente.

Além de analisar o que vem sendo feito, é preciso avaliar se as condições materiais, humanas, técnicas e organizacionais necessárias estão dadas. É importante recolher informações junto aos diversos atores escolares para poder construir uma visão global da realidade e poder nela intervir, tomando decisões fundamentadas em informações de diversas naturezas e propondo as ações necessárias que possibilitem solucionar e/ou minimizar os problemas ou dificuldades que forem identificados.

Dias Sobrinho (2000, p. 103), estudioso da avaliação institucional na educação superior, assim a define:

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.

Esse conceito também cabe às instituições de ensino da educação básica. Essa construção coletiva a que o autor se refere deve ser compreendida de forma ampla, considerando tanto a participação de atores internos como externos à instituição, proporcionando a complementaridade de olhares e opiniões.

Mesmo que a avaliação da escola seja desenvolvida por meio de autoavaliação institucional, os participantes da avaliação devem considerar, para julgamento do projeto em realização, dados, informações e opiniões produzidas

por agentes internos e externos à escola, que tenham potencial de subsidiar a análise do que vem sendo feito e de apoiar o estabelecimento de prioridades e proposição de um plano de ação.

O uso das informações e indicadores produzidos por agentes externos contribui para que a escola se veja com outras lentes, reflita sobre como esses dados foram produzidos e como dialogam com as análises feitas por agentes internos à escola, seja corroborando o julgamento produzido ou sinalizando questões que não haviam sido percebidas ou identificadas.

Como exemplo pode-se citar os resultados das avaliações externas e em larga escala nacionais, como a Prova Brasil/Saeb e, também, avaliações realizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Ainda, podem e devem ser levados em consideração dados de avaliações realizadas de programas e projetos implementados pela RME/SP ou pelo Ministério da Educação (MEC), relatórios de visitas de supervisores de ensino, dados sistematizados pelas Diretorias Regionais da Educação e pelos núcleos e diretorias específicas da SME, além de elementos disponibilizados por outros órgãos de governo municipal ou estadual sobre o contexto no qual a instituição está inserida e que lhe permitirão compreender aspectos relacionados à comunidade que atende. Outra natureza de informação pode vir dos estudantes que concluíram seus estudos na escola e que podem trazer apreciações sobre a trajetória escolar vivida, contemplando sua influência e contribuição na constituição de seu jeito de ser e estar no mundo.

4.2. Dimensões e processos de implementação

Não há uma única maneira de desenvolver a avaliação institucional em escolas e aqui se apresenta uma sistematização de elementos julgados importantes a partir da análise de pesquisas e estudos em torno da temática.

No entanto, como afirmado anteriormente, é importante que integrantes de uma determinada instituição escolar desejem realizá-la e tenham clareza dos propósitos daquela instituição, principalmente refletindo e negociando o que seja qualidade, pois esse conceito é central para definir onde se está, onde se quer chegar e o que precisa ser feito para alcançar o que se almeja em termos de qualidade educacional.

Essa perspectiva é corroborada por Afonso (2003, p. 43) ao afirmar que:

[...] a escola pública democrática é uma organização educativa complexa, não apenas pelos aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria.

Conseguir o envolvimento e o apoio da maioria do grupo de profissionais da escola, de estudantes, suas famílias e da comunidade não é um processo rápido e nem fácil, exige empenho e dedicação daqueles que acreditam que a avaliação institucional é um processo que favorece a construção da melhoria da qualidade educacional. Resistências irão surgir, tanto dentro como fora da escola, porém, a reflexão e o diálogo, unidos a um processo formativo, poderão levar a resultados satisfatórios a longo prazo.

Alguns pesquisadores têm procurado identificar os fatores que fazem com que as escolas apresentem a qualidade desejada e possam ser consideradas eficazes, ou seja, conseguem que todos os estudantes, ou ao menos a maioria deles, obtenham sucesso em sua trajetória escolar. Sem querer entrar nos propósitos e no mérito de tais pesquisas, o importante é observar

que elas têm conseguido encontrar características comuns em boa parte das chamadas “escolas eficazes” e têm oferecido alguns critérios para definir dimensões relevantes de serem observadas ao se realizar a avaliação institucional.

A pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais, publicada em 2002 no livro intitulado “Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais” (SOARES, 2002) aponta elementos que serviram para olhar a eficácia dessas escolas e que poderiam dar origem a dimensões a serem observadas em outras instituições de ensino. No quadro 1 são sintetizados os elementos observados e as variáveis considerados na pesquisa.

A avaliação institucional é uma atividade que a escola irá, aos poucos, introduzir e incorporar às suas práticas, atentando-se para que não se torne um ritual burocrático. Ao iniciar qualquer processo de avaliação institucional é importante reunir os diferentes atores e discutir com eles o sentido dessa avaliação para a escola, alertar para os desafios que ela coloca e considerar que é um processo que exigirá aprendizagem, dedicação, trabalho em equipe, reflexão e respeito pela opinião de cada participante.

Quadro 1 – Elementos observados e variáveis na pesquisa “Escola Eficazes”

Elementos observados	Variáveis
Infraestrutura	Estado e conservação do prédio
	Adequação das instalações
	Recursos didáticos existentes
	Existência e qualidade da biblioteca
Fatores externos à organização da escola	Número de estudantes nas turmas
	Controle da escola sobre o tipo de estudante admitido
	Controle da escola sobre a seleção e a demissão de professores(as)
	Percepção de segurança na escola
Liderança	Liderança administrativa
	Liderança pedagógica
	Existência de um projeto político pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto
Professores(as)	Formação inicial adequada
	Experiência do professor
	Oportunidades de formação continuada
	Satisfação com o trabalho e o salário
	Tempo de serviço na escola
	Estabilidade da equipe
	Relações interpessoais entre os professores da escola
	Apoio ao professor
Relação com as famílias e com a comunidade	Como a escola estimula a participação dos pais
	Inserção da escola na comunidade
	Inserção dos pais na administração da escola
Características do clima interno da escola	Expectativa em relação ao desempenho dos estudantes
	Existência de um clima de ordem
Características do ensino	Ênfase nos aspectos cognitivos
	Existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos estudantes
	Política de reprovação e de aceleração de estudantes
	O processo de ensino utilizado
	Existência de uma referência clara sobre o que ensinar (currículo)

Fonte: Soares, 2002. Elaborado pelos autores.

Os elementos e as variáveis que foram observados indicam a preocupação dos pesquisadores com diversos aspectos das escolas pesquisadas, explicitando que não se pode avaliar a eficácia escolar a partir de poucos elementos, dados os diversos fatores que incidem no trabalho escolar, sobre os quais nem sempre a escola pode atuar. Em material elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação para formação de gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) sobre avaliação institucional (FERNANDES, 2001) são apresentados os elementos estruturantes de uma proposta de avaliação institucional, que pode ser fonte de consulta para o delineamento de um projeto da escola ou da Rede.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), como indicado no capítulo 2, ao sistematizarem pesquisas e dados sobre a qualidade da educação, apontam a importância de se considerar as dimensões extraescolares que englobam a dimensão socioeconômica e cultural; e intraescolar, que engloba condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação do(a) professor(a), sua profissionalização e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes. Os autores consideraram, ainda, um nível que se refere ao Estado e que diz respeito a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias.

É comum nos estudos mencionados o alerta de que a avaliação institucional precisa considerar fatores do contexto no qual a escola está inserida e ao qual ela se vincula, como ações realizadas por outros atores e instituições (sistemas de ensino, Ministérios de Educação, Secretarias, comunidade). Nessa perspectiva, Afonso (2003, p. 44) afirma:

De igual modo, a avaliação institucional deve ter em consideração todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os atores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interações com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projetos de futuro.

Quanto às etapas para a implementação da avaliação institucional, inicialmente é preciso fazer uma observação importante. Os passos que serão indicados daqui em diante se referem apenas a processos de autoavaliação institucional, ou seja, uma avaliação realizada por aqueles que vivenciam o cotidiano

da instituição. No entanto, mesmo nos processos de autoavaliação é desejável contar com contribuições de atores externos à escola, como os supervisores de ensino, como mencionado no início deste capítulo.

Passo 1 – Entendimento de todos sobre o que é, como se faz e para que serve um processo de avaliação institucional.

Passo 2 – Constituir, democraticamente, a comissão que se encarregará de desenvolver o processo de avaliação institucional na escola. A equipe gestora da escola (direção e coordenação) deve organizar o processo de escolha dos membros da comissão encarregada de levar adiante a avaliação. É desejável que esta comissão seja eleita e constituída por representantes dos diversos setores a serem representados – equipe gestora, corpo docente, funcionários, pais dos estudantes e estudantes, uma vez que essa participação é essencial como aprendizagem e exercício de cidadania, tanto para os estudantes como para os adultos que a integram.

Passo 3 – Planejar o diagnóstico da situação da instituição. Caberá a comissão definir as dimensões e os instrumentos para a coleta de dados, especificar os procedimentos de sistematização e análise dos dados coletados, definir um cronograma de trabalho, discutir esses processos com a comunidade escolar.

Passo 4 – Comunicar, discutir e aprovar o processo de diagnóstico junto à comunidade escolar – processo de negociação.

Passo 5 – Coletar, sistematizar e analisar os dados sobre a situação da escola – realização do diagnóstico.

Passo 6 – Apresentar e discutir os resultados para a definição das prioridades a serem assumidas pela escola, visando a melhoria da qualidade educacional, assim como identificar problemas que demandam encaminhamentos a outras instâncias.

Passo 7 - Elaborar planos de ação para enfrentar os desafios que a comunidade considera prioritários.

Após a elaboração dos planos de ação, é fundamental que a escola realize o monitoramento e a avaliação de sua implementação e esse movimento pode ser realizado pelo Conselho de Escola, que deverá comunicar os resultados à comunidade escolar e propor ajustes, sempre que se fizerem necessários, viabilizando o alcance dos objetivos estabelecidos nos planos.

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica. 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)

Na implantação da avaliação institucional há materiais que podem servir de referência na condução desse processo. É importante que a escola analise e adapte os procedimentos contidos nessas fontes e planeje suas ações de acordo com sua realidade, caso isso seja necessário. Contudo, tomá-los como ponto de partida ou fazer uso dos mesmos favorece e agiliza o processo de autoavaliação na escola.

Algumas Secretarias de Educação de estados e municípios têm elaborado materiais para a realização da autoavaliação institucional nas escolas, assim como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), cujo material está disponível para acesso (FERNANDES, 2001). As escolas também poderão fazer uso dos Indicadores da Qualidade da Educação, materiais elaborados e lançados a partir de 2004, que serão abordados, mais especificamente, a seguir.

4.3. Proposições de avaliação institucional

Desde 2004, o MEC e parceiros vêm disponibilizando os “Indicadores da Qualidade da Educação” (Indique), material que se constitui em proposta metodológica cujo propósito principal é subsidiar a realização de processos de autoavaliação de escolas da educação básica. Foram elaborados materiais para a autoavaliação institucional direcionados a cada uma das etapas da Educação Básica - Ensino Fundamental (2004), Educação Infantil (2009) e Ensino Médio (2018), além de material específico sobre as Relações Raciais na Escola (2013).

Ribeiro e Gusmão (2010, p. 825) explicitam que

[...] o material consiste em uma proposta metodológica participativa e em um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade avalia a situação de diferentes aspectos da escola, identifica prioridades, estabelece um plano de ação e implementa e monitora ações voltadas à qualidade na educação.

O material é auto instrutivo, pois contempla orientações sobre os procedimentos que devem ser desenvolvidos para sua aplicação, sistematização e análise dos resultados, assim como para a elaboração e implementação de planos de ação. Explicita os princípios que fundamenta, a legislação que o apoia e se pauta pela noção de gestão democrática e participativa.

Ao prever o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na avaliação, o material leva em conta a diversidade de formação e de conhe-

cimentos dos participantes e traz, a cada dimensão e indicadores, uma explanação teórica sintética e exemplos da prática, que contribuem para a compreensão e análise dos aspectos avaliados, o que favorece para que todos possam opinar e participar das decisões.

Quanto à metodologia, o material indica os procedimentos necessários para a realização da autoavaliação institucional, porém deixa claro que “é um instrumento de autoavaliação escolar bastante flexível, que pode ser utilizado e adaptado de acordo com a criatividade, a experiência, as condições e a realidade de cada escola” (AÇÃO EDUCATIVA, 2018, p. 14).

Os instrumentos para o diagnóstico da situação institucional se estruturam em dimensões, que seriam “os elementos fundamentais que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 5). Cada dimensão agrupa um conjunto de indicadores que possibilitam, por meio da discussão coletiva, valorar situações, práticas e atitudes que ocorrem, ou não, no interior da escola. De acordo com o material, indicadores “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL; MEC/SEB, 2009, p. 15).

Outro aspecto a destacar é que a autoavaliação proposta nos Indique não exclui as crianças pequenas, mas desenvolve estratégias para ouvi-las e considera suas opiniões sobre a instituição, dando importância ao que pensam e sentem todos os estudantes, que são o centro e o propósito da existência das instituições educacionais.

No material destinado às escolas de Ensino Fundamental, são propostas algumas ideias para promover a participação dos estudantes, tais como:

- Falar em sala de aula da importância da avaliação e do processo que está acontecendo na escola;
- Propor a execução de desenhos individuais e coletivos sobre a escola e as dimensões da qualidade apresentadas neste instrumento;
- Montar esquetes teatrais sobre o dia a dia da escola. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p. 9)

A metodologia proposta indica que seja constituído “um grupo para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais e o tempo necessários, além de preparar espaços para as reuniões dos grupos e plenária final” (BRASIL; MEC/SEB, 2009, p. 19).

Quadro 2 – Síntese das Dimensões dos Indicadores da Qualidade da Educação

	Ensino Fundamental (2004)	Educação Infantil (2009)	Relações Raciais na Escola (2013)	Ensino Médio (2018)
1	Ambiente educativo	Planejamento Institucional	Relacionamentos e atitudes	Ambiente educativo e valorização da diversidade juvenil
2	Prática pedagógica	Multiplicidade de experiências e linguagens	Currículo e prática pedagógica	Acesso, permanência e conclusão
3	Avaliação	Interações	Recursos e materiais didáticos	O currículo e a proposta político-pedagógica.
4	Gestão escolar democrática	Promoção da saúde	Acompanhamento, permanência e sucesso dos/das estudantes na escola	Trajетórias de vida, estudos e trabalho
5	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Espaço, materiais e mobiliário	A atuação dos/das profissionais da educação	Profissionais da Educação
6	Ambiente físico escolar	Formação e condições de trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais	Gestão democrática	Espaço, materiais e mobiliários
7	Acesso, permanência e sucesso na escola	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Para além da escola	Participação e gestão democrática

Fontes: Ação Educativa et.al (2004); Ação Educativa e Unicef (2018); Brasil/MEC/SEB (2009); Carreira e Souza (2013).
Elaborado pelos autores.

Apesar da especificidade de cada etapa da Educação Básica, as dimensões de cada material dialogam entre si e revelam princípios e características comuns no tocante as condições institucionais para a oferta de uma educação de qualidade. A temática das Relações Raciais na Escola complementam esse debate, trazendo à tona a necessidade e a urgência em se implementar, na prática, o que prediz a Lei 10.639, de 20 de dezembro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” integrar os conteúdos de diversas disciplinas, de modo à provocar o debate e mudanças nas práticas escolares, no que tange a esse tema.

Os quatro Indicadores da Qualidade na Educação enfatizam que “a busca pela qualidade da escola não é uma responsabilidade somente da comunidade escolar” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 26). Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais também têm responsabilidade na promoção da educação de qualidade, portanto, é fundamental que problemas que extrapolam o âmbito de ação das instituições educacionais devam ser encaminhados, discutidos e negociados com as Secretarias de Educação, para que possam ser encontradas soluções conjuntas e seja viabilizado às escolas o apoio necessário para solucionar questões que são da competência dos órgãos gestores do sistema de ensino, além, é claro, de contar com o apoio e ajuda da comunidade na qual está inserida.

A RME/SP produziu e implementou a autoavaliação institucional na etapa da Educação Infantil, por meio da proposta intitulada Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO; SME; DOT, 2016a), o que revela a vigência na Rede de experiência com essa vertente da avaliação. Essa proposta, que será objeto de considerações no capítulo 5, tem origem nos Indicadores disponibilizados pelo MEC/SEB (2009), tendo sido feitas adaptações, originadas de amplo debate com profissionais e comunidades escolares da Rede.

Para o Ensino Fundamental e Médio há sugestão de utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação, assim expressa em documento da SME/SP:

Cada UE constrói sua avaliação institucional internamente para a discussão e reelaboração e/ou resignificação do Projeto Político-Pedagógico. Para contribuir com as escolas do Ensino Fundamental e Médio temos o documento ‘Indicadores de Qualidade na Educação’, desenvolvido pelo Ministério da Educação/ Inep, UNICEF, PNUD e Ação Educativa, além de outras fontes que podem ser pesquisadas para que as UEs construam seus próprios indicadores e formas de consulta a todos os segmentos de acordo com sua realidade, com o propósito de ajudar a comunidade escolar na avaliação e na

Assim como os Indicadores da Qualidade na Educação, que são materiais que se propõem a facilitar a realização da autoavaliação das instituições educacionais, algumas secretarias de educação têm elaborado orientações e instrumentos próprios para a avaliação institucional das escolas. Alguns desses materiais, inclusive, se utilizam de sistemas informatizados para a aplicação desses instrumentos, o que auxilia no trabalho das comissões, alivia a carga e agiliza o trabalho, possibilitando uma rápida sistematização dos resultados do diagnóstico, permitindo que a comissão se dedique aos procedimentos de aplicação, discussão dos resultados e definição de problemas e prioridades para o planejamento de ações. A título de ilustrar iniciativa dessa natureza, pode-se citar o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP), da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul³⁰.

Outras secretarias, apesar de não disporem de instrumentos informatizados, elaboram metodologias e promovem a formação dos responsáveis pela realização da avaliação institucional, o que favorece e agiliza o trabalho da comissão que pode fazer uso desses, adaptando-o, se necessário, à sua realidade, como é o caso da Avaliação Institucional Participativa (AIP), da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (São Paulo).

No caso do SEAP (RS), o instrumento para o diagnóstico da situação da escola se estrutura em dimensões, indicadores e descritores. As dimensões procuram abranger os aspectos relacionados ao funcionamento da escola:

1. Gestão Institucional;
2. Espaço físico da Instituição;
3. Organização e ambiente de trabalho;
4. Condições de acesso, permanência e sucesso na Escola;
5. Formação dos profissionais da educação;
6. Práticas pedagógicas e de avaliação.

Essas dimensões se desdobram em 50 indicadores, que se desmembram em questões, que abrangem aspectos da vida cotidiana da escola. Cada indicador (ou questão) contém descritores sobre a situação que a escola pode estar em relação a determinado indicador. Os descritores têm uma gradação de 1 a 5, sendo 1 a mais crítica e 5 a mais favorável.

30 http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_caderno_2_escola_20141008.pdf Acesso: 14/02/2019.

As etapas e procedimentos a serem realizados pelos participantes da avaliação institucional (RIO GRANDE DO SUL, 2014), assim como pelo Conselho de Escola e pela Comissão, estão contidos nos materiais elaborados pela Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul. Além da avaliação institucional das escolas, são avaliadas as instâncias de gestão do sistema, ou seja, as regionais de ensino e a Secretaria Estadual.

O SEAP conjuga, ainda, processos de autoavaliação, realizados em cada unidade escolar, com avaliação externa, pois os dados lançados no sistema são analisados por uma comissão externa que envia os relatórios para cada escola, regionais e Secretaria.

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) de Campinas, se caracteriza pela autoavaliação das instituições de Educação Infantil e de escolas do Ensino Fundamental, coordenada internamente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada escola.

A CPA identifica as fortalezas e debilidades institucionais, com críticas e sugestões de melhoramento ou de providências a serem tomadas (seja pela própria instituição por meio da ação dos seus atores seja por meio de órgãos da SME); sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas, de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola.(SOUZA; ANDRADE, 2009, p. 57)

A AIP, em seu delineamento, prevê um processo de avaliação externa a ser realizado pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, segundo diretrizes estabelecidas pelo Departamento Pedagógico. Assim como na avaliação institucional gaúcha, a avaliação campineira propõe a consideração de dados do desempenho dos estudantes, resultantes de sistema próprio de avaliação, a Prova Campinas.

Ao contrário da avaliação do Rio Grande do Sul, que disponibiliza orientações e instrumentos para a realização da autoavaliação institucional, no caso de Campinas optou-se por um processo de formação e discussão no interior de cada instituição, pautado pelo diálogo e pelo conceito de qualidade negociada.

Ao apresentar sucintamente estas duas iniciativas, o que se pretende é salientar que existem diferentes caminhos para se realizar a avaliação institucional e que cada processo depende das opções políticas e metodológicas que se deseja adotar.

Vale frisar que ambos os processos, do Rio Grande do Sul e de Campinas, contemplam avaliação interna (autoavaliação institucional), avaliação institucional externa (realizada por técnicos de fora da instituição) e propõem a utilização de resultados de desempenho dos estudantes em provas padronizadas nos processos de avaliação institucional.

4.4. Aspectos normativos no âmbito da RME/SP

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (Lei Federal nº 13.005, 25 de junho de 2014) apresenta como um dos seus objetivos e prioridades a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de ensino e a democratização da gestão do ensino público.

O Art. 11 da Lei que institui o PNE determina a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, a ser coordenado pelo governo federal (União) em colaboração com os demais entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios). O Sistema teria como propósito gerar “informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”.

No § 1º, inciso II do Art. 11, é expresso que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica produzirá, entre outros,

indicadores de **avaliação institucional**, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outros relevantes. (grifo nosso)

Ainda no Art. 11 do PNE, o § 3º ressalta que os “indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional”, o que evidencia a expectativa de que a avaliação institucional não deve se restringir às unidades educacionais, mas abranger os sistemas de ensino em seu conjunto.

No PNE (Lei Federal nº 13.005, 25 de junho de 2014), a meta que explicita a avaliação da qualidade da educação é a Meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, assumindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e suas metas como o principal indicador da qualidade. O aspecto a ser

destacado na Meta 7 é que ela explicita a necessidade de melhorar a qualidade em todas as etapas e modalidades e essa preocupação se verifica nas estratégias que apontam a necessidade de:

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional, com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.

Essas três estratégias, além de apontarem a criação de indicadores para a avaliação da qualidade da Educação Básica, evidenciam a especificidade de indicadores de avaliação da qualidade da Educação Especial (estratégia 7.8) e sinalizam claramente que os sistemas de ensino devem induzir a autoavaliação das escolas de Educação Básica (7.4), reforçando e detalhando aquilo que os artigos da Lei do PNE indicam no tocante à avaliação institucional.

O PNE é referência para a elaboração dos planos estaduais e municipais de Educação e, no caso do município de São Paulo, em 2015 teve-se a promulgação da Lei Municipal nº 16.271, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025), em consonância com as características e problemáticas da educação e realidade paulistana.

A lei que instituiu o Plano Municipal de Educação de São Paulo se alicerça em catorze diretrizes, todas importantes quando se pensa na avaliação institucional, porém as que se vinculam diretamente à temática são aquelas que se referem à melhoria da qualidade do ensino, a autonomia da escola e “fortalecimento da gestão democrática e nos princípios que a fundamentam” (PME, Art. 2º, incisos IV, XI e XII respectivamente). Mas é a Meta 3 - estratégia 3.4 - do PME

que explicita claramente a relação ou a necessidade de se realizar processos de avaliação institucional, assim redigida:

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; f) a autoavaliação realizadas pelas unidades educacionais.

É importante mencionar ainda a estratégia 3.1, que aponta para a necessidade da construção, pelos sistemas municipais de educação de padrões e indicadores de qualidade “para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular”.

Mesmo antes da promulgação do PNE e do PME, a legislação educacional paulistana já sinalizava, em 2013, a importância da realização da avaliação institucional como determinante na avaliação do projeto político pedagógico das Unidades Educacionais, o que dispõe a Portaria 5941/13, ao tratar das diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino. No seu Art. 30, Inciso I, explicita-se a necessidade de se realizar um diagnóstico contextualizado para a elaboração do projeto político pedagógico, e no Inciso II se destaca a importância dos indicadores da avaliação interna e externa na elaboração da proposta pedagógica:

a- síntese das análises do aproveitamento e desenvolvimento das aprendizagens dos educandos de acordo com as avaliações internas e externas;

b- metas de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos a partir da relação estabelecida com as metas para o Sistema Municipal de Educação e Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);

c- prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e as levantadas no estudo diagnóstico da comunidade.

No Art. 62, Incisos IV e V, da mesma Portaria, é ressaltado que a equipe gestora da Unidade Educacional deverá tanto participar dos processos de avaliação institucional promovidos pela Secretaria Municipal como utilizar seus resultados nas atividades de planejamento educacional, expectativas assim expressas:

IV - participar dos processos de avaliação institucional externa, realizados pela Secretaria Municipal de Educação observadas as diretrizes por ela definidas;

V - considerar os resultados das diferentes avaliações institucionais no seu processo de planejamento, de modo a nortear seu replanejamento.

Mais recentemente, nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, caderno da Coordenação Pedagógica, a avaliação institucional é reafirmada como um importante instrumento para a gestão escolar e para a busca de um ensino de qualidade, por meio da seguinte assertiva:

A avaliação institucional é um importante instrumento para a equipe gestora, pois possibilita mensurar os avanços da escola, bem como o que precisa ser aprimorado para a garantia da qualidade do ensino; oferece importantes indícios ao planejamento; contribui para construção da autonomia da UE; e, por último, é um instrumento que possibilita a análise do trabalho da equipe pelos demais membros da comunidade escolar.(SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c, p. 24)

No Currículo da Cidade da Educação Infantil também se ressalta a importância dos processos de avaliação institucional para a gestão escolar e sua articulação com o projeto político pedagógico, com o currículo, com a formação dos(as) professores(as) no interior da escola e com o trabalho coletivo, indicando-se que:

[...] a equipe gestora não é a responsável exclusiva pelo currículo. Todavia, exerce papel importante no trabalho colaborativo da escola, como articuladora da avaliação institucional, da formação permanente das(os) professoras(es), e destes com a construção, o redimensionamento e os registros coletivos e participativos do PPP. (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019b, p. 182)

No Currículo da Cidade do Ensino Fundamental se explicita a importância de processos de avaliação institucional que promovam articulação entre a gestão curricular, a gestão da escola e da sala de aula.

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019a, p. 50)

A perspectiva da avaliação institucional, anunciada no Currículo da Cidade, é que ela venha a promover articulação entre as avaliações internas e externas da aprendizagem, contribuindo e orientando a equipe gestora no seu trabalho, assim como os(as) professores(as) no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A importância da avaliação institucional como instrumento para orientar o projeto político pedagógico é reforçada, assim como para o fortalecimento dos processos de gestão democrática e participativa.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019a, p. 56)

A legislação educacional da RME/SP afirma a importância da avaliação institucional tanto para a gestão educacional, como para a gestão escolar e da sala de aula, conclamando a todos para sua realização. Cabe a cada Unidade Educacional implementar seus processos de autoavaliação e à SME fomentar a avaliação institucional. Como enfatiza Sousa (2013), é desejável que a avaliação institucional não se restrinja à avaliação das instituições educacionais, mas englobe regionais e Secretaria, de forma articulada e sistêmica.

4.5. Sugestão de atividades

1. A autoavaliação institucional tem como referência o projeto político pedagógico das instituições educacionais. Sousa (2014b, p. 100) enfatiza isso ao pro-

por as seguintes indagações, para os que desejam desenvolver processos de autoavaliação institucional:

Qual o nosso projeto educacional?

Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar?

Qual é o nosso compromisso com os(as) estudantes desta escola e, para além destes, com a construção de uma escola pública de qualidade?

O que entendemos por qualidade?

1.1 Discutir coletivamente essas questões e registrar as manifestações dos participantes.

1.2 Analisar as respostas dadas com vistas a implantação ou fortalecimento de processos de autoavaliação institucional.

2. Ao discorrer sobre avaliação da eficácia das escolas, Thurler (1998, p. 176) observa que esta

resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários.

Ao assumir esta perspectiva de avaliação, a autora levanta duas indagações pertinentes:

Como, então, levar em conta os objetivos e critérios de eficácia do conjunto do sistema educativo, se admitimos que cada escola não é uma empresa autônoma?

Em quais condições os atores têm, ao mesmo tempo, razões e meios de se interrograr lucidamente e sem complacência sobre sua própria eficácia?" (idem)

Discutir coletivamente estas questões e registrar:

2.1 Perspectivas para articular a autoavaliação institucional com uma proposta de avaliação da rede de ensino.

2.2 Desafios para que as Unidades Educacionais assumam, com transparência e responsabilidade, sua autoavaliação.

ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO: especificidades na/da avaliação?

Nos capítulos anteriores foram abordadas algumas vertentes do campo da avaliação educacional que incidem, com maior ou menor intensidade, na produção do trabalho escolar. Tratamos de avaliação da aprendizagem, de avaliação externa e em larga escala e de avaliação institucional, explorando suas finalidades e características, remetendo, sempre que oportuno, às orientações e normas vigentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Um elemento comum às considerações e discussões apresentadas nesses textos foi o destaque à necessária relação entre avaliação e promoção da qualidade da educação, o que pressupõe o compromisso dos integrantes da escola e da Rede com a garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Nesse sentido, os conteúdos explorados são pertinentes à todas as etapas de ensino da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, bem como às diversas modalidades de ensino ofertadas na Rede Municipal, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Daí termos intitulado este capítulo por meio de uma questão, para sugerir que, no limite, não seria necessário retomarmos as considerações feitas nos capítulos anteriores, dado que seu conteúdo pode ser lido e interpretado pelos profissionais que atuam nas diferentes etapas e modalidades de ensino, tendo em conta as suas especificidades.

Com essa compreensão, delimitamos como propósito deste capítulo trazer alguns destaques das normas e proposições da Secretaria Municipal de Educa-

ção (SME), que realçam particularidades das avaliações nas etapas e modalidades de ensino ofertadas na Rede. Espera-se, também, que ao apresentar singularidades dessas orientações vigentes, sejam estimuladas reflexões que tenham como fio condutor a análise de seu potencial de contribuir para tornar realidade o direito à educação para todos os estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, finalidade precípua da avaliação.

Trataremos, na sequência, da avaliação da aprendizagem, externa e em larga escala e institucional, reiterando que são vertentes que, embora com escopo e finalidades distintas, se complementam no processo de produção da qualidade da educação.

5.1. Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem visa a informar tanto professores(as) quanto estudantes sobre as aprendizagens realizadas e dificuldades identificadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, como explicitado no 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)

De acordo com o Currículo da Cidade, é necessário que as escolas de Ensino Fundamental criem uma cultura avaliativa que se pautar 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 das dificuldades apresentadas pelos estudantes, assim como sua reflexão sobre o seu percurso escolar.

Além dessa função formativa, que é contínua e que, portanto, ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação, segundo o Currículo

da Cidade, ainda apresenta duas funções importantes. A função diagnóstica, que serve para identificar o que os estudantes já sabem sobre determinado objeto de aprendizagem ou conteúdo, sendo desenvolvida no início de um ano ou do trabalho com um novo objeto do conhecimento, caracterizando-se como um levantamento de conhecimentos prévios, o que auxilia o(a) professor(a) na elaboração do plano de ensino.

A terceira função da avaliação é a cumulativa, cujo propósito é o de verificar o que os estudantes aprenderam ou as dificuldades ainda presentes após o término de um período de trabalho, seja um ano ou um Ciclo, caracterizando-se como uma avaliação final de uma fase do processo de ensino.

Essas três funções da avaliação não são estanques. Ao contrário, elas se articulam e retroalimentam cada etapa do processo de ensino e de aprendizagem, informando o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica, tendo como alvo o alcance dos objetivos propostos.

No caso do Ensino Fundamental, que se estrutura em três Ciclos na RME/SP - Alfabetização, Intermediário e Autoral -, as três funções da avaliação são exploradas na perspectiva do currículo em espiral, abordagem na qual se fundamenta o Currículo da Cidade, ao postular que “o conhecimento acontece por aproximações sucessivas do objeto do conhecimento pelo sujeito aprendente” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018d, p. 13 – Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Portuguesa), cabendo, à avaliação, contribuir para que o(a) professor(a) possa planejar, de acordo com o desenvolvimento de cada estudante e turma, como se efetivará o ensino em cada ano, Ciclo e no transcorrer do Ensino Fundamental.

As concepções de avaliação que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem são reiteradas nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO; SME; COPED, 2018c), no tocante ao acompanhamento do trabalho docente e das aprendizagens dos estudantes realizado pela equipe gestora e, em especial, pela coordenação pedagógica.

Espera-se que a coordenação pedagógica, no desenvolvimento de suas atividades de orientação e acompanhamento do trabalho docente, trabalhe na perspectiva de uma avaliação diagnóstica, formativa e cumulativa, estimulando a reflexão sobre a prática, problematizando as dificuldades apresentadas pelos estudantes e professores(as) e dando suporte para a elaboração de estratégias que permitam a construção coletiva de encaminhamentos e propostas didáticas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes e promovam percursos formativos diferenciados de acordo com as necessidades diagnosticadas.

Esse trabalho requer momentos de discussão coletiva, de troca de experiências, estudos e formação continuada que podem se dar no contexto escolar,

aproveitando o tempo destinado para as atividades extraclasse, conforme determina o artigo 16 da Lei 14.660/07, incisos I e II, segundo os quais as atividades extraclasse se caracterizam por “reuniões pedagógicas, preparação de aulas, seleção de material pedagógico e correções de avaliações”. Portanto, esses momentos podem ser aproveitados para reflexão conjunta sobre o desenvolvimento dos estudantes e o planejamento de propostas de intervenção balizados pelos dados obtidos na avaliação.

Apesar da RME/SP não contar com um documento orientador do currículo para o Ensino Médio, como o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, em termos conceituais a avaliação da aprendizagem deverá se basear nos mesmos pressupostos teóricos e exercer também as funções diagnóstica, formativa e cumulativa, à semelhança do que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 51), quanto à avaliação da aprendizagem, que deve ter “como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas”.

Um dos grandes desafios que se coloca para a etapa do Ensino Médio, principalmente ao ser incluída na escolaridade obrigatória (Emenda Constitucional nº 59/2009 e Lei Federal nº 12.796/2013) é o de concretizar uma proposta com identidade própria, que consolide o processo de formação da Educação Básica e que não se configure como uma etapa de transitoriedade para a educação superior ou para ingresso no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é oportuna a consulta a alguns dos principais documentos norteadores da organização do Ensino Médio, em âmbito nacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pela Lei Federal nº 13.415/2017 e para a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.

Com relação a avaliação da aprendizagem realizada nas salas de aula, nas etapas da Educação Básica, cabe ainda tratar da etapa inicial deste nível de ensino, a da Educação Infantil. Abordar a avaliação da aprendizagem nesta etapa após as outras não tem nenhuma relação de importância ou de primazia de uma etapa sobre a outra. Ao contrário, cada vez mais a importância da Educação Infantil tem sido ressaltada tanto na legislação, nos documentos oficiais, como nas pesquisas e na literatura. Deixou-se por último justamente pela especificidade que a temática da avaliação assume na Educação Infantil.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL; MEC; 2009, p. 86), as práticas que estruturam o cotidiano da Educação Infantil devem ser “inten-

cionalmente planejadas e permanentemente avaliadas”, o que dialoga com as funções diagnóstica e formativa que a avaliação assume no Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental.

A respeito do processo de avaliação, o referido parecer, em concordância com o previsto na LDBEN, reforça a ideia de que a avaliação tem como propósito ou fim “acompanhar e repensar o trabalho realizado”, além de ressaltar a importância de não se promoverem “práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil” (BRASIL; MEC, 2009, p. 95).

Enfatiza, também, a importância das diversas formas de registro e documentação do processo de desenvolvimento da criança ao longo da sua trajetória na Educação Infantil, reafirmando o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter nesta etapa da Educação Básica, subsidiando docentes e unidades de Educação Infantil no planejamento das atividades cotidianas, garantindo o protagonismo das crianças, a intencionalidade pedagógica, o trabalho com projetos, a observação, a sistematização dos registros e da documentação pedagógica.

Vale lembrar que os aspectos destacados do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 sobre os processos de avaliação na Educação Infantil estão contidos no Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL; MEC/SEB, 2010). Essas concepções e pressupostos também fundamentam a concepção de avaliação contida na Orientação Normativa nº 01/13 (SÃO PAULO; SME; DOT, 2014, p.22), segundo a qual a “avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades”.

A Orientação Normativa ressalta, ainda, a importância da sistematização dos registros dos fazeres vividos pelas crianças, pois essa sistematização permite “uma reflexão permanente sobre as ações e os pensamentos das crianças e assume diferentes formas”, constituindo-se em uma documentação pedagógica que “expressa o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças, a maneira como o(a) educador(a) se relaciona com elas e com seu trabalho” (SÃO PAULO; SME; DOT, 2014, p. 23). Em 2019 esta normativa foi complementada com o detalhamento de orientações sobre propósitos e procedimentos de registros na Educação Infantil (SÃO PAULO; SME, 2019g).

De acordo com o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019b, p. 146), a documentação pedagógica “contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE

(Unidade de Educação Infantil), proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica”.

Nesse sentido, a documentação pedagógica, constituída a partir da observação e sistematização dos registros, tanto das crianças como dos docentes, oferece subsídios para reorientar e promover mudanças que se fazem necessárias nas práticas pedagógicas. Essa função da documentação pedagógica na Educação Infantil reforça a indissociabilidade entre planejamento e avaliação, evidenciando o caráter processual e formativo que a avaliação deve assumir na Educação Infantil.

Quanto à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a RME/SP atende estudantes a partir dos 15 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e se organiza em quatro formas de oferta:

- EJA Regular, ofertada em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs), no período noturno, com aulas cinco dias da semana e duração de 4 horas diárias. Com duração de quatro anos, está dividido em quatro etapas: Alfabetização (dois semestres), Básica (dois semestres), Complementar (dois semestres) e Final (dois semestres).
- EJA Modular, curso presencial, realizado em quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final), compostas, cada uma, por quatro módulos de 50 dias letivos, independentes e não sequenciais, além de atividades de enriquecimento curricular;
- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que oferecem curso em quatro módulos, com duração de um ano cada, que articula Ensino Fundamental e qualificação profissional inicial, com duração de um ano cada;
- Movimento de Alfabetização (MOVA), por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da sociedade civil, mantém classes de alfabetização inicial a jovens e adultos, com atividades presenciais com duração de duas horas e meia, durante 4 dias da semana, ofertadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas.

Para o atendimento de jovens e adultos a SME/SP também oferece cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo, nos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT).

A oferta do Ensino Fundamental/EJA na RME/SP, em diferentes formas, das menos flexíveis às mais flexíveis, visa atender às condições de vida e de trabalho dos que demandam escolarização nessa modalidade de ensino. A maior ou menor flexibilidade nas modalidades de oferta de EJA não devem ser vistas como uma simplificação do currículo ou a facilitação nas atividades educativas, mas, sim, a adequação da oferta do ensino às diversas realidades na qual estão imersos aqueles que já foram, de alguma forma, alijados do direito à educação.

As propostas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos devem acolher a diversidade cultural e intergeracional dos cidadãos que buscam essa modalidade de ensino, garantida pela LDBEN, que em seu artigo 37º § 1º determina que:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A heterogeneidade de perfis, de histórias de vida marcadas pela exclusão fora e, muitas vezes, dentro da escola, exige uma organização do trabalho escolar que atenda essa população que, além de trabalhadora, muitas vezes possui compromissos e responsabilidades familiares. As dimensões da cidade de São Paulo, as condições de vida e os contextos de cada bairro e região fazem, ainda, com que a oferta, em cada unidade, tenha características próprias e exija adequações e especificidades para possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso com qualidade na formação de cidadãos e cidadãs que buscam a EJA.

A construção do projeto educativo da EJA deve estar em processo de constante revisão com o intuito de elaborar percursos e estratégias pedagógicas que acolham a todos. Nesse sentido, a avaliação contribui para fornecer informações que permitam a construção desses percursos, colaborando na busca de estratégias que promovam a inclusão dos estudantes no processo educativo, dando sentido para a escolarização daqueles que já foram alijados da escola em outros momentos de suas vidas.

Portanto, considerando as especificidades da EJA e as formas de oferta (regular, modular, CIEJA ou MOVA), é essencial que as estratégias de avaliação sejam variadas e que levem em conta a diversidade de perfis e experiências dos sujeitos. Sendo assim, seja com caráter diagnóstico, formativo ou cumulativo, os instrumentos para coleta de dados sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes devem considerar diferentes estratégias e linguagens, fornecendo aos professores elementos para o acompanhamento do processo de ensino

e aprendizagem, regulando a ação docente e dando feedback aos estudantes para a realização de seus processos de autoavaliação.

Assim como a EJA, a Educação Especial é uma modalidade de ensino ofertada na Rede Municipal. Segundo Mazzotta (1998, p.62), em uma visão dinâmica da Educação Especial, “cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva)”. Nesta perspectiva, o autor considera a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 1999, p. 11)

A definição dada por Mazzotta se vê refletida no Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), onde a Educação Especial é entendida como:

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379/2016, em seu Artigo 5º, explicita que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser “prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite”. Tal perspectiva indica que a RME/SP adota uma visão ou abordagem dinâmica na definição da política de Educação Especial.

O artigo 2º do Decreto considera como público-alvo da Educação Especial os estudantes com:

I - Deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira);

II - Transtornos globais do desenvolvimento - TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância);

III - altas habilidades.

Estudantes com deficiência, de acordo com o conceito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), “são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O Art. 3º da Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379, determina que “os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial serão matriculados nas classes comuns e terão assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE”. Desse modo, a matrícula dos estudantes da Educação Especial ocorre em todas as etapas e modalidades de ensino e a RME/SP atende estudantes matriculados em Centros de Educação Infantil, Escolas Municipais de Educação Infantil, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).

A RME/SP conta ainda com Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e Escolas Municipais Polo de Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, que se destinam às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdo cegueira.

Oportuno lembrar que, além do atendimento nessas escolas, ocorre, também, a matrícula de estudantes surdos na Rede; neste caso, as escolas “possuem os serviços dos Tradutores-Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILS) e são atendidos no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais por Professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e Instrutores de Libras” (SÃO PAULO; SME; COPED, 2019c, p. 69).

Dentre as políticas municipais para o atendimento da Educação Especial, a RME/SP deve assegurar “formação específica dos(as) professores(as) para atuação nos serviços de Educação Especial e de formação continuada dos profissionais de educação que atuam nas classes comuns das unidades educacionais”, além de promover o “trabalho articulado entre os professores

responsáveis pelo AEE, professores das classes comuns e demais educadores da unidade educacional”, conforme determina o Artigo 4º, Incisos II e IV, do Decreto 57.379/2016.

Sendo assim, quando se pensa na avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação Especial, deve-se considerar que as concepções e os processos avaliativos, assim como as adaptações curriculares e o planejamento do ensino, precisam ter em conta particularidades de cada estudante em articulação com as condições vigentes no contexto escolar, levando em conta suas características e necessidades, carecendo, portanto, de um trabalho multidisciplinar capaz de atender cada estudante de acordo com suas necessidades.

Ao longo do tempo a RME/SP, por meio da Divisão de Educação Especial (DIEE), tem elaborado documentos e materiais de apoio para o trabalho da Educação Especial, assim como desenvolvido processos formativos para os profissionais da Rede, visando a qualificação do atendimento e a melhoria da qualidade da educação, iniciativas essas que, certamente, não impactam apenas os estudantes desta modalidade, mas contribuem na perspectiva de um trabalho pedagógico que promova a inclusão de todos os estudantes, independente das peculiaridades de cada indivíduo e do grupo social do qual ele faz parte. Sousa e Prieto (2002, p. 123), esclarecem que

os direitos e deveres acerca da educação em geral, contidos na legislação, contemplam a todos os cidadãos. Portanto, no limite, estes não precisariam ser reiterados, de modo particular, em relação a uma dada parcela da população. No entanto, tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação.

As ações necessárias para o atendimento escolar dos estudantes da Educação Especial vão variar de acordo com as características e especificidades de cada estudante e as condições da escola, dentre essas, uma delas, seguramente, se articula às práticas avaliativas. Neste texto, vamos destacar alguns aspectos delimitados nos documentos e materiais produzidos pela DIEE.

As funções da avaliação destacadas no início deste texto, anunciadas no Currículo da Cidade, assim como as especificidades da avaliação na Educação Infantil e na EJA, devem ser somadas às peculiaridades da Educação Especial, com a finalidade de desenvolver um processo avaliativo que contribua para o planejamento do ensino, a reflexão sobre a prática pedagógica e o apoio à construção do percurso formativo de cada estudante.

Segundo o Artigo 21 da Portaria nº 8.764/2016, o encaminhamento dos estudantes da Educação Especial para o AEE ocorrerá após “avaliação pedagógica/estudo de caso”, destacando a importância da função diagnóstica da avaliação nesta modalidade de ensino.

De acordo com o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (SÃO PAULO; SME; DOT, 2008, p. 32), “o processo de avaliação é contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica”, concebendo a avaliação numa perspectiva processual e coletiva, que envolve diversos profissionais, inclusive às famílias dos estudantes, como destaca o Inciso V, Artigo 4º do Decreto 57.379/2016³¹:

avaliação pedagógica para a aprendizagem, utilizada para reorientação das práticas educacionais e promoção do desenvolvimento, realizada pelos educadores da unidade educacional, com a participação, se necessário, do Supervisor Escolar, das famílias e de representantes de Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, além de outros profissionais envolvidos no atendimento.

Esse processo de avaliação contínuo, formativo e coletivo, como destacado no Decreto, e articulado com o planejamento e outras condições específicas para garantir a aprendizagem de cada estudante, já havia sido explicitado no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais (SÃO PAULO; SME; DOT, 2007, p. 32), quando afirma que:

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia a dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele precisa de mais tempo para realizar a atividade; requer material introdutório mais simples ou mais concreto; demanda a provisão de meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete e instrutor de Libras, equipamentos especiais de comunicação, alternativa, jogos pedagógicos adaptados, entre outros.

31 Nesse sentido, o Artigo 4º, Inciso V, do Decreto 57.379/2016 atende ao disposto no Artigo 18º, §1º, Incisos III e IV das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Nesse sentido, as funções da avaliação diagnóstica e formativa que fundamentam o Currículo da Cidade também cumprem papel fundamental na avaliação da aprendizagem da Educação Especial, pois orientam e reorientam o trabalho docente, apontam para as condições necessárias e o apoio que precisa ser dado para que o ensino se desenvolva de forma adequada, contando com os recursos humanos materiais ou de infraestrutura, bem como iniciativas técnico-pedagógicas, como flexibilizações e adaptações curriculares. Isso revela que a avaliação da aprendizagem, no caso da Educação Especial, se vê atrelada a avaliação de insumos e processos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, o que indica a necessária articulação com a avaliação da escola.

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo(a) estudante, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. (SÃO PAULO; SME; DOT, 2007, p. 30)

Tal definição evidencia que na Educação Especial a avaliação cumpre, assim como nas demais etapas e modalidades de ensino, o objetivo de subsidiar a ação docente, regulando o trabalho pedagógico, no sentido de promover o desenvolvimento de todos os estudantes. No citado Referencial, a avaliação possui, como no Currículo da Cidade, uma importante função de diagnóstico inicial, pois considera que:

avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar a sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades de aprender ou quedar-se à crença na incapacidade dos mesmos, negando a premissa de que todo o ser humano aprende. (SÃO PAULO; SME; DOT, 2007, p. 31)

Na perspectiva de uma avaliação que sirva tanto para orientar o trabalho docente, como possibilitar aos estudantes a reflexão sobre seu desenvolvimento e seu processo de aprendizagem, o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (SÃO PAULO; SME; DOT, 2008, p. 32), ao reafirmar que “busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino”, coloca a ênfase na função formativa da avaliação. Outro aspecto da avaliação explicitado no mesmo documento é o do caráter

não classificatório da avaliação, nem do seu uso para comparar o desempenho dos estudantes, principalmente na Educação Especial, indicando que “a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com seu grupo, mas sim, com ele mesmo”. (SÃO PAULO; SME; DOT, 2008, p. 34).

As considerações relativas à avaliação da aprendizagem, exploradas nesta seção, permitem identificar um alinhamento conceitual com relação à avaliação entre os documentos publicados pela DIEE e o Currículo da Cidade, assim como com os documentos norteadores da política nacional.

5.2. Avaliação externa e em larga escala

Todas as etapas e modalidades da educação realizam provas e avaliações externas e em larga escala na RME/SP, com exceção da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, após longo processo de debates e elaborações envolvendo os profissionais da Rede, foi organizado o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO; SME; DOT, 2016a), a exemplo do material Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL; MEC, 2009). Nas orientações para sua utilização expressa-se a concepção de avaliação vigente:

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana se caracteriza como um instrumento de autoavaliação institucional participativa destinado a todas as unidades diretas, indiretas e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e tem como foco o contexto educativo, o que significa que ele visa promover o debate sobre as condições necessárias para uma Educação Infantil de qualidade. (SÃO PAULO; SME; DOT, 2016a, p. 14)

A distinção apresentada na Orientação Normativa nº 01/13 (SÃO PAULO; SME; DOT, 2014), a propósito da avaliação na Educação Infantil, é bastante fecunda para pensar a avaliação. O documento registra:

Cabe distinguir, a avaliação na educação infantil e a avaliação da educação infantil.

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente.

[...]

A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num Projeto Político-Pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. (DIDONET, 2013 apud SÃO PAULO; SME; DOT, 2014, p. 25)

Assumir que a qualidade na educação depende das condições para sua realização é uma conquista dos educadores dessa etapa da escolarização, que atravessou muitos debates e foi objeto de muitas disputas (SOUSA, 2014a e 2018b).

No caso da RME/SP, se trata de uma avaliação realizada por meio de documento comum, utilizado por todas as unidades de Educação Infantil e embora seja uma autoavaliação e, portanto, interna às unidades, suas implicações vão para além destas, pelo retorno dos resultados às instâncias gestoras da Rede, tal como registrado no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO; SME; DOT, 2016a, p. 22):

No caso das ações incluídas no plano de ação não serem de total responsabilidade das Unidades, apontando para providências que devem ser tomadas por outros setores da administração municipal e/ou pelas entidades mantenedoras das entidades conveniadas, essas ações deverão ser indicadas no quadro de demandas. Esse quadro deverá ser encaminhado aos representantes da DOT-P da sua Diretoria Regional de Educação/DRE.

A adoção desse procedimento de autoavaliação institucional está em consonância com pesquisas no campo da Educação Infantil (SOUSA; PIMENTA, 2016; MORO; SOUZA, 2014; RIBEIRO, 2016) e, também, com as normativas adotadas no Brasil, como explicitado no capítulo 4 deste livro.

No Ensino Fundamental, etapa em que se encontra a maioria dos estudantes da RME/SP, se concentram as atividades de avaliação, como registrado

no capítulo 3. O primeiro aspecto a destacar é que essas avaliações têm como fonte para sua elaboração o Currículo da Cidade. Oportuno, portanto, o alerta quanto a um dos efeitos mais cotidianos da avaliação externa: o estreitamento do currículo. Esse estreitamento pode se dar pela priorização das disciplinas avaliadas, como mencionado no capítulo 2 ou pelo tempo ocupado em preparar os estudantes para os testes. Sobre isso, em revisão da literatura, a respeito de repercussões da Prova Brasil no currículo escolar, Bonamino e Sousa (2012, p. 384) registram:

Coordenadores e professores das escolas pesquisadas por Oliveira (2011) também declararam buscar redefinir o conteúdo programático de modo a atender ao que é avaliado pela Prova Brasil. Como a avaliação é geralmente aplicada antes do término do ano letivo, as escolas antecipam os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes, a fim de garantir uma boa média de desempenho para a escola. Ainda na perspectiva do que a literatura denomina ensinar para o teste, os professores afirmam ter incorporado a prática de preparar os alunos para se habituarem aos textos, aos comandos e à extensão dos testes de leitura da Prova Brasil.

A articulação entre o currículo e a avaliação é desejável, no entanto, nas situações em que essa articulação se dá a partir do que é cobrado nas avaliações, o que tende a ocorrer é o estreitamento das noções de currículo e de avaliação. No caso da avaliação externa realizada no ensino fundamental da RME/SP procura-se garantir essa articulação tendo o Currículo da Cidade como referência para a elaboração das provas, tanto que é possível identificar as correspondências entre as habilidades definidas na Matriz da Avaliação e os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos no referencial curricular, tal como apresentado no exercício proposto no capítulo 2. Ainda, por meio de orientações produzidas pela SME, busca-se a apropriação, pelos profissionais das escolas, das concepções, dos procedimentos e dos resultados das avaliações externas, perseguindo um alinhamento entre essas avaliações e o cotidiano escolar, tal como sugerido pela SME na Revista Pedagógica (São Paulo, 2018, p. 18):

a implementação do Currículo da Cidade demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino (RME), bem como a reformulação das avaliações realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar os problemas identificados.

No caso do Ensino Médio, não há um currículo proposto para as escolas municipais e não há a proposição de uma avaliação externa, apenas a realização do Simulado Enem, tendo como referência o que é delineado pelo governo federal. O Enem é a prova nacional usada amplamente para ingresso no ensino superior, embora tenha sido concebida originalmente com outros propósitos, além deste. Ele é organizado e elaborado pelo MEC/Inep desde 2009 e composto por testes de múltipla escolha em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Utiliza a Teoria da Resposta ao Item na pontuação dos quatro testes de múltipla escolha, com 45 itens cada um, correspondente a uma das grandes áreas. É ainda composto por uma redação, a qual é corrigida por, pelo menos, dois especialistas.

Conforme o documento “Plano de trabalho para aplicação de provas com concluintes da rede municipal de São Paulo” (mimeo, 2017), o Simulado Enem, disponibilizado para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, tem como objetivo:

fomentar os estudos, promover a autoavaliação e oferecer subsídios para as equipes pedagógicas da rede municipal avaliarem a aprendizagem de seus alunos [...] e contribuir para o acesso às universidades públicas e privadas do país dos estudantes da rede pública de ensino, proporcionando experiências que gerem diagnósticos sobre as suas proficiências.

O entendimento do Simulado Enem, na RME/SP, é o mesmo que o exame nacional apresenta: trata-se de um instrumento voltado para cada um dos estudantes individualmente, não se apresentando como parâmetro para aferição da qualidade desta etapa da Educação Básica.

Os simulados derivam de duas finalidades, a primeira, familiarizar o estudante com as condições de testagem como o tamanho do teste, o tipo de questões, o ambiente da aplicação, entre outros aspectos. A segunda, informar ao estudante e aos seus pais uma prévia do resultado esperado para o teste, indicando a necessidade ou não de se intensificar ou de focar os estudos. De acordo com matéria divulgada pela SME/SP em 2017, Minéa Paschoaleto, Diretora da Divisão Técnica de Ensino Fundamental e Médio da SME destaca que o Simulado:

Além de propiciar a vivência dos alunos com um dos tipos de avaliação externa institucionalizada no país, o simulado é uma atividade pedagógica que, entre muitas outras, estimulam a aprendizagem dos estudantes e a sua co-respon-

sabilização pela própria aprendizagem. Para os professores, também é uma experiência pedagógica que incita o debate sobre a função das avaliações externas aliadas à aprendizagem e suas possibilidades de ação.

No contexto do ensino público, eram raras as escolas e as redes que produziam simulados para seus estudantes, preparatórios para seleção no ensino superior. O Enem, ao se tornar a avaliação mais utilizada para ingresso no ensino superior no país, induziu a que essa prática fosse estendida aos estudantes da escola pública, como é o caso da iniciativa realizada no âmbito da SME em parceria com a Fundação Getúlio Vargas.

As escolas recebem os resultados das proficiências dos estudantes por meio de planilhas fornecidas pela FGV e têm autonomia no uso das informações. Os docentes que desejarem informações de sua turma, também podem acessar a plataforma do SERAp e identificar as habilidades e os percentuais de acerto dos itens pelos estudantes de suas turmas. O item não é identificado pelos mesmos motivos expostos para o caso da Prova São Paulo (PSP). No entanto, as habilidades avaliadas pelos itens são identificadas. Essas habilidades constam das matrizes de avaliação do Enem e o(a) professor(a) pode consultá-la diretamente no site do Enem³². No SERAp, além do percentual de acerto no teste de cada estudante, é disponibilizado o percentual de acerto de cada item de tal forma, que se for o caso, o(a) professor(a) pode reforçar ou focar o conteúdo de certas habilidades que ele julgue ser necessário.

Em relação à participação dos estudantes da Educação Especial nessas avaliações, como uma das iniciativas que visam dar consequência ao princípio da educação inclusiva, declarado pela SME-SP em sua legislação e documentos normativos, Sousa (2018c, p. 874), revisitando estudos sobre a Prova São Paulo, registra que Raimundo (2013)

analisou como vinha sendo a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo, entre o período de 2007 a 2011, avaliação externa e em larga escala criada pelo município de São Paulo. A autora assinala iniciativas que visam à inclusão deste público na avaliação, como a existência de aplicadores especiais (ledor, escriba e o guia-intérprete); adaptação de forma e aparência e adaptação de conteúdo, com ajustes no nível de dificuldade e nas habilidades para os alunos nas suas diferentes necessidades. Com base em depoimentos obtidos, é registrada no estudo a informação

32 Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>.

de que essas adaptações não comprometem a validade dos resultados da avaliação em virtude da metodologia adotada. As adaptações mencionadas, no entanto, não abarcam alunos com altas habilidades/superdotação, público este que integra o alunado elegível ao atendimento pela educação especial.

Quanto à participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo, a pesquisa registra que esta iniciativa tem gerado maior comprometimento dos profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos.

As avaliações do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são adaptadas de maneira a atender estudantes com deficiência visual e auditiva. Para os estudantes com baixa visão, há a prova na versão ampliada e, para aqueles com cegueira, que dominam braile, a SME disponibiliza cadernos de prova em braile, ficando a cargo da escola o auxílio ao estudante na marcação das respostas no cartão-resposta. Para estudantes com surdez ocorre a tradução da prova para LIBRAS (exceto texto-base – Língua Portuguesa), em arquivo de vídeo, que se prevê seja instalado no servidor do Laboratório de Informática da escola.

Todos os resultados das avaliações são divulgados no SERAp. Tome-se o exemplo de uma prova semestral para estudantes com surdez. Os(As) professores(as) das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) podem acessar os resultados de sua turma no SERAp, da mesma forma que os(as) professores(as) das demais escolas da Rede. Como exemplo, considere-se o resultado de um estudante de uma turma de uma EMEB apresentado na figura 1, sendo que os nomes do estudante e da escola foram alterados para não haver identificação.

Figura 1 – Resultado por Estudante da Prova Semestral – Surdos – Ciências



Fonte: SERAp.

O(A) professor(a) pode acessar o resultado do estudante em cada item do teste comparando quais foram acertados e errados. Dessa forma, cada estudante pode ter um diagnóstico individualizado e o(a) professor(a) pode identificar as habilidades que necessitam de atenção especial.

Todos os itens estão disponíveis ao(à) professor(a), incluindo o áudio dos itens destinados à avaliação de deficientes visuais, como no caso do item da PSP apresentado no quadro 1. Nesse caso, o percentual de acerto e os percentuais de escolha de cada distrator estão disponíveis para análise pelo(a) professor(a).

Na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação consiste na aplicação da Prova EJA, que ocorre de forma digital. Esta Prova é aplicada para estudantes do EJA Regular, do Modular e do CIEJA. Os resultados são disponibilizados no SERAp. A prova Básica avalia a conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental e a prova Final avalia a conclusão da segunda etapa. Os resultados são apresentados de forma semelhante aos resultados das provas semestrais e diagnósticas, por meio dos percentuais de acerto no teste de cada estudante, o percentual médio de acerto

da turma que pode ser comparado aos percentuais médios de acerto da SME, DRE e da escola. Para cada item do teste são disponibilizadas informações sobre a habilidade avaliada, o percentual de acerto e o percentual de escolha de cada distrator. O(A) professor(a) pode, então, analisar, a exemplo das provas semestrais e diagnósticas, em que habilidades os estudantes apresentam maiores dificuldades e quais habilidades estão sendo satisfatoriamente dominadas por eles.

A SME, por meio de diversos documentos, desde o Plano Municipal de Educação, até as orientações técnicas que visam apoiar as escolas na interpretação das avaliações externas e em larga escala, vem buscando aproximar os profissionais das escolas dos debates e da compreensão dessas avaliações. Já se vão muitos anos desde que as avaliações externas adentraram as escolas, agora é preciso que as escolas contribuam para pautar essas avaliações e para qualificar seus efeitos.

Ainda é preciso destacar que resultados das avaliações externas podem contribuir na avaliação institucional da escola, tal como abordado no capítulo 4. Isso pode significar que quanto mais a avaliação da aprendizagem puder estabelecer interlocução com a avaliação externa e em larga escala, no sentido de que esta pode iluminar a compreensão de defasagens entre objetivos e metas estabelecidas e resultados alcançados, mais elementos estarão disponíveis para a avaliação institucional, para o replanejamento e para a produção coletiva de intervenções que se considerem necessárias na direção da transformação.

Enquanto as avaliações da aprendizagem, realizadas pelos(as) professores(as) em cada turma, permitem identificar os estudantes que apresentam dificuldades para lidar com determinados conhecimentos ou com determinadas situações, as avaliações externas e em larga escala permitem comparar resultados entre turmas e escolas da Rede, podendo indicar desafios que possam ser enfrentados com iniciativas para além das salas de aula, como a formação de professores(as) ou a provisão de equipamentos e materiais, por exemplo.

Assim, interpretar os resultados das avaliações externas em articulação com as avaliações da aprendizagem e das condições disponíveis para o trabalho escolar pode qualificar a tomada de decisão, tal como proposto, na Revista Pedagógica, pela SME (SÃO PAULO, 2018, p. 14):

Ao retomarmos o conceito inicial de avaliação, entendemos que a tomada de decisão está no centro do processo avaliativo. Assim, para além da compreensão daquilo que se quer avaliar, a avaliação serve para promover mudanças a partir das informações obtidas, cujos resultados devem servir para aperfeiçoar ou transformar a realidade avaliada.

5.3. Avaliação Institucional

Usualmente na literatura nacional que trata da Educação Básica, a avaliação institucional focaliza propostas voltadas para as escolas, contudo, também os demais órgãos que constituem os sistemas de ensino, tais como regionais e secretarias, devem promover processos de avaliação institucional, pois são, juntamente com as escolas, responsáveis pela melhoria da qualidade da educação.

Quando a avaliação institucional se restringe à Unidade Educacional e o processo é conduzido internamente na instituição, dizemos que ela se configura como autoavaliação institucional. Quando a avaliação ocorre por demanda externa e o processo é conduzido por avaliadores externos, dizemos que a avaliação institucional é externa.

Há, no entanto, processos que combinam autoavaliação e avaliação externa, pois são conduzidos pelos atores escolares, estudantes e familiares e contam com o “olhar” externo de supervisores e/ou outros profissionais dos sistemas de ensino, que também avaliam a instituição.

Além disso, tanto processos de autoavaliação como de avaliação externa podem e devem contar com os dados resultantes das análises dos indicadores educacionais, como resultados das avaliações externas e em larga escala (Prova Brasil, Prova São Paulo, Enem etc.), dados do censo escolar, taxas de aprovação, reprovação e abandono, metas do Ideb, além de outros indicadores relacionados com a etapa e a modalidade de ensino em análise.

Ao pensarmos nas especificidades que a avaliação das instituições educacionais das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica pode assumir é fundamental lembrar que o Plano Municipal de Educação (PME), LEI Nº 16.271/2015, contempla a avaliação institucional, tanto na perspectiva da autoavaliação das instituições educacionais, como na articulação com demais avaliações realizadas no sistema de ensino, conforme explicitado nas estratégias da Meta 3 - Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem:

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.

[...]

3.4. 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; f) a autoavaliação realizadas pelas unidades educacionais.

Portanto, segundo as estratégias apresentadas na Meta 3, a RME/SP deverá criar padrões e parâmetros para realização dos processos de autoavaliação institucional, assim como orientar os processos de análise dos resultados das avaliações externas e em larga escala, além de outros indicadores, que auxiliem a comunidade escolar a refletir e pensar coletivamente em ações que ajudem a avançar na melhoria da qualidade da educação.

Atualmente, a única etapa e modalidade de ensino que possui um processo de autoavaliação institucional estruturado e normatizado na Rede Municipal de Ensino é a Educação Infantil. De acordo com a Orientação Normativa nº 1/2013 (SÃO PAULO; SME; DOT, 2014, p. 26),

A Secretaria Municipal de Educação ao subsidiar e incentivar as Unidades Educacionais na utilização dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil ratifica o processo participativo aberto a toda a comunidade.

A RME/SP, desde 2009, vem estimulando e orientando as instituições de Educação Infantil no uso dos Indicadores da Qualidade para esta etapa da Educação Básica. Nos anos de 2013 e 2014, a partir das experiências de autoavaliação realizadas nas Unidades de Educação Infantil, a RME/SP constituiu um Grupo de Trabalho cujo propósito foi o de, a partir do uso voluntário dos Indicadores do MEC em 441 unidades educacionais (UE) distribuídas pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE), elaborar “seus próprios Indicadores de Qualidade, adaptados à sua realidade, testados em toda a Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos” (SÃO PAULO; SME; DOT, 2016a, p. 7).

Campos e Ribeiro (2017), 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, registram que nos anos 2015 e 2016 todas as unidades educacionais aplicaram o instrumento de coleta de dados e elaboraram planos de ação, em período letivo previsto no calendário escolar.

Após o processo de autoavaliação e elaboração de planos de ação nas UE, foram realizados seminários regionais onde o documento preliminar, aplicado em 2015, recebeu contribuições e sugestões de todos os envolvidos nas UE, sendo estas analisadas e incorporadas na versão final, aplicada na autoavaliação realizada em 2016.

Essa iniciativa representa um passo importante na consecução da Meta 3 do PME e pode se constituir em subsídio para a operacionalização da avaliação institucional nas outras etapas da Educação Básica, que podem contar com o apoio dos Indicadores da Qualidade na Educação para o Ensino Fundamental (2004) e para o Ensino Médio (2018).

Na Educação Básica, as práticas de autoavaliação das instituições educacionais são recentes e realizar esses processos de forma democrática e participativa exigem aprendizado, confiança, experiência e a promoção de relações horizontais.

Incluir nos Indicadores da Qualidade as especificidades das modalidades de EJA e de Educação Especial, no contexto das escolas da RME/SP, possibilitaria que os processos de autoavaliação institucional, conjuntamente com os dados e resultados das avaliações externas e em larga escala e outros indicadores, subsidiassem a revisão dos projetos políticos pedagógicos e a construção de planos de ação que possibilitariam, de forma articulada com os demais programas e projetos da SME, realizar ações focadas nos contextos e desafios de cada escola.

A EJA, com perfis variados de estudantes, com situações diversas, que exigem contemplar estratégias e formas específicas de ensino e de aprendizagem, pode encontrar nos processos de avaliação institucional um caminho promissor para a construção de percursos formativos que contemplem a diversidade de seus estudantes e promovam a sua mobilização e comprometimento com a produção do processo de escolarização.

Com relação à Educação Especial, o planejamento para o acolhimento das peculiaridades e necessidades de cada estudante já demanda uma avaliação das condições de oferta do ensino, da infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos, currículos e estratégias adaptadas, como explicita o Artigo 4º da Portaria 8.764/2016:

O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos.

O Anexo IV da Portaria orienta a realização de estudos de caso para estudantes do AEE e oferece um “instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros”.

O instrumento se constitui de quatro dimensões, reunindo informações referentes: ao educando ou à educanda (idade, série, escolaridade, deficiência, outros); informações coletadas sobre o educando ou a educanda; da/sobre a escola; da/sobre a família ou responsáveis. Essa avaliação pedagógica/estudo de caso, indicada na Portaria (Art. 21º, § 1º), pode contribuir no delineamento da proposta de autoavaliação institucional, além de itens constantes dos Indicadores da Qualidade na Educação para o Ensino Fundamental (2004) e para o Ensino Médio (2018).

A autoavaliação institucional, que pode e deve ser complementada por processos de avaliação externa, como preconiza o PME-SP, traz em si potencial para fortalecer os laços com a comunidade, os processos de gestão democrática e participativa, a busca de soluções acordadas entre as diferentes instâncias com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação na RME/SP.

5.4. Sugestão de atividade

Como afirmado no início deste texto os conteúdos explorados nos capítulos que integram este livro são pertinentes à todas as etapas de ensino da Educação Básica e às modalidades de ensino ofertadas na Rede Municipal, sendo a avaliação, em suas diversas vertentes, assumida como:

[...] um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA; SÁ BRITO, 1987, p.19).

Nessa perspectiva a avaliação assume essencialmente um caráter formativo, ao possibilitar o contínuo aprimoramento de propostas e ações das diferentes instâncias do sistema educacional que se voltam à promoção do direito de todos à Educação Básica.

Entretanto, neste capítulo foram realçadas normativas da Rede que se direcionam de modo específico a etapas e modalidades de ensino, que buscam interagir com a história, características e desafios a elas associados, com os quais cada escola estabelece um tipo de relação.

Propõe-se que as equipes escolares organizem uma discussão coletiva sobre as vertentes de avaliação exploradas neste livro – aprendizagem, institucional e externa e em larga escala – identificando:

- o que já vem sendo feito na escola em direção a concepção de avaliação veiculada e
- obstáculos a serem enfrentados para a vivência da avaliação como instrumento promotor da qualidade de todos os estudantes.

Eventuais especificidades das etapas ou modalidades de ensino devem ser tomadas como desafios de todos os integrantes da escola e não apenas dos que atuam em determinados segmentos da escolarização, pois só com essa percepção é que se torna realidade a ideia de projeto de escola.

AVALIAR A AVALIAÇÃO: diálogos necessários

Como anunciado na introdução deste livro, a expectativa que orientou sua elaboração foi a de que ele seja acolhido pelos profissionais da Rede e, em particular, pelos que atuam nas Unidades Educacionais, como “um produto inacabado”. Assumiu-se como pressuposto, em sua preparação, que os referenciais teóricos e normativos nele destacados só ganharão sentido em articulação com conhecimentos e práticas de avaliação que cotidianamente são veiculados e se fazem presentes nos contextos escolares e integram histórias e trajetórias próprias de cada instituição.

Por em questão a avaliação escolar, suas finalidades, procedimentos e abrangência é um caminho que será trilhado por aqueles que se sentem desafiados a confrontar a cultura dominante na escola brasileira, que não se traduz, até os dias atuais, na produção de uma escola de qualidade para todos, apesar de ser este o discurso dominante nas políticas e projetos educacionais.

Como diz Perrenoud (1999, p.173), “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”, pondo em 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 remete a que a avaliação seja 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.

Os capítulos que integram esta publicação trouxeram, mesmo que de modo não exaustivo, informações que aproximam os leitores de referências sobre algumas vertentes do campo da avaliação educacional. Foram tratados

propósitos, características e potencialidades da avaliação da aprendizagem, da avaliação externa e em larga escala e da avaliação institucional e apontados caminhos para significação dessas práticas no contexto escolar.

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.

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.

Daí finalizarmos este livro com o convite para que sua leitura se desdobre em processos cotidianos de avaliar a avaliação, tal como se realiza na escola, por meio de diálogos entre profissionais, estudantes e suas famílias. Diálogos que implicam em abertura para o debate de distintas e controversas posições e propostas, disposição para construir consensos provisórios e compromisso com a construção de um projeto coletivo de trabalho, que tenha como alvo a democratização da educação.

A perspectiva é que esta publicação não se restrinja a uma função meramente informativa, mas propicie reflexões sobre a vivência da avaliação no contexto escolar, por meio de um processo participativo, que apoie o confronto e a negociação de posições, de interesses e de perspectivas, além de estimular diferentes atores e setores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a contribuir na problematização e definição de propostas avaliativas que respaldem a concretização do direito a educação a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Indicadores da qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AÇÃO EDUCATIVA, Unicef (coords). **Indicadores da qualidade no Ensino Médio**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003 (Série cultura, memória e currículo, v. 5), p. 38-56.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófana de Educação**. Lisboa, v. 13, n. 2, 2009.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ANDRADE, Dalton Francisco.; TAVARES, Heliton Ribeiro; CUNHA, Raquel Valle. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf. Acesso: 15/06/2019.

AZANHA, José Mário P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.129-133.

BAUER, Adriana. 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, June2012.

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

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006, p. 377-401.

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo**. São Paulo: FCC, 2017.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.7, n.2, p.88-111, jul./dez, 2017.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem**: casos comentados. Pinhais: Editora Melo, 2011.

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

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira, FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FRATELLI, Minéa Paschoaleto. **Avaliação Diagnóstica e Prova Semestral**: a interlocução entre SME e DRE para a proposição de ações formativas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemas de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, p. 147-176. v. 2, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p.911-933. Especial, CEDES/Campinas, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. ENSINO MÉDIO. Plano de Trabalho para aplicação de provas com concluintes da Rede Municipal de São Paulo. Mimeo, 2017.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional - volume 3 - D29 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição, **Avaliação Educacional e Escolar**, 2013.

HAIR, Joseph F.; ANDERSON, Rolph E. TATHAN, Ronald L.; BLACK, William C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, p. 96, 2005

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso: 30/06/2019.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Pública**: Teoria e Prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (organizador). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: **III Congresso Ibero-americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu/PR. 04 a 07 de novembro de 1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9416747-Inclusao-e-integracao-ou-chaves-da-vida-humana-prof-dr-marcos-jose-da-silveira-mazzotta.html>. Acesso: 10/06/ 2019.
- MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. Produção Acadêmica Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (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 (Inep), p. 89-97, 1998.
- PASQUALI, L.. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos. In L. Pasquali (Org.). Técnicas de Exame Psicológico - TEP. Manual: Vol. 1. **Fundamentos das técnicas psicológicas** (pp. 13-56). São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Casa do Psicólogo, 2001.
- PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança. In: NÓVOA, Antônio; ESTRELA, Albano (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999, p.171-190
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- PROVUS, Malcolm M. **Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment**. Ontário: Mc Cutuchan Pub. Cop. 1971.
- RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação na Educação Infantil: O desafio da construção compartilhada da qualidade. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 301-332, julho/dezembro, 2016.
- RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Uma leitura dos usos dos Indicadores da Qualidade na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Sistema Estadual de Avaliação Participativa. **Roteiro para avaliação institucional coletiva da escola**. Porto Alegre, 2014. (Caderno n. 2.

Avaliação institucional coletiva da escola). Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_caderno_2_escola_20141008.pdf. Acesso: 14/02/2019.

SOARES, José Francisco (coord.). **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, GAME/FaE/UFGM, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto negociado: os meandros do processo. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (orgs). **A avaliação institucional como instância mediadora da escola pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas (SP): Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação da aprendizagem: a busca de caminhos no âmbito de projetos interdisciplinares. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Currículo do ensino médio**: textos de apoio Brasília: UNESCO, 2018a.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista Educação PUCCamp**, Campinas, v. 23, n. 1, 2018b.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 863-878, 2018c.

SOUZA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014a.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo, Cortez, 2014b.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação colaborativa e com controle social. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.12, p. 65-75, jan./jun. 2013.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência? In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 104-127 (Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFGM, no período de 20 a 23 de abril de 2010).

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, vol. 21, n. 60, maio/agosto 2007a, p. 27-44.

SOUZA, Sandra Zákia. As práticas de avaliação de aprendizagem como negação do direito à educação. In: CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola; 2007b.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa. (org.) **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; PRIETO, Rosângela Gavioli. A Educação Especial. In: OLIVERIA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDBEN. São Paulo: Xamã, 2002, p.123-137.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Institucional: elementos para discussão. In: **Seminário “O Ensino Municipal e a Educação Brasileira”**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1999. Mimeo.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Grou-pa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, p. 125-140, 1997.

SOUSA, Sandra Zákia. O caráter discriminatório da avaliação do rendimento escolar. **Revista ADUSP**, São Paulo, abril/1995, p. 15-17.

SOUSA, Sandra Zákia; SÁ BRITO, Dyla T. Subsídios para Avaliação do Projeto Capacitação de Recursos Humanos/Programa EDURURAL/NE. In: Ministério da Educação. (Org.). **Capacitação de Profissionais da Educação**: perspectivas para avaliação. Brasília: 1987, v.1, p. 17-28.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1 grau**: legislação, teoria e prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.

SOUZA, Eliana da Silva, ANDRADE, Márcio Rogério Silveira de. **A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas**: recuperação das marcas históricas. Capítulo V. Prefeitura Municipal de Campinas, 2009. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/o_processo_de_avaliacao_institucional_na_rme_de_campinas.pdf. Acesso: 15/02/2019

THURLER, Monica G. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos especiais, 1998, p. 175-190.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança – para uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Revista Educação e Seleção**, n. 5, p. 9-14, jan./jun. 1982.

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 3ªed. Campinas: Papyrus, 2006, p. 113-143.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.** Brasília: INEP/DEED/DAEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União.** Publicado em: 02/05/2019. Edição:83, Seção 1, p. 47

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 4/2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBEN, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009.**

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 20 de dezembro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei Federal nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. – Seção 1E, p. 39-40.

SÃO PAULO (Município). Câmara Municipal de São Paulo. **Decreto nº 57.379, 13/10/ 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008**: dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007

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.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 33.991, de 24 de fevereiro de 1994**. Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas municipais, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992.** Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas municipais, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). **Lei Municipal 16.271, de 17 de setembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.

SÃO PAULO (Município). **Lei Nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007:** dá nova redação aos arts. 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5º da 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.

SÃO PAULO (Município). **Lei n. 14.660, de 26 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009:** dispõe sobre a instituição de Conselhos Regionais de Gestão Participativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; altera o art. 3º da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005.

SÃO PAULO (Município). **Lei Nº 14.063, 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.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 7.862, de 03 de outubro de 2017.** Orienta a aplicação da “Provinha São Paulo” que integra o Sistema de Avaliação Escolar dos alunos da RME e dá outras providências

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **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.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764, DE 23 de dezembro de 2016.** Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 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.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 5941, de 15 de outubro de 2013.** Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual.** São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo,** Ciclo Autoral – 7º, 8º e 9º ano. Ciências da Natureza, 2018. 108 p.

- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo**, Ciclo Autoral – 7º, 8º e 9º ano. Língua Portuguesa, 2018. 124 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo**, Ciclo Autoral – 7º, 8º e 9º ano. Matemática, 2018. 108 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo**, Ciclo Interdisciplinar – 4º, 5º e 6º ano. Ciências da Natureza, 2018. 108 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo**, Ciclo Interdisciplinar – 4º, 5º e 6º ano. Língua Portuguesa, 2018. 124 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Prova São Paulo**, Ciclo Interdisciplinar – 4º, 5º e 6º ano. Matemática, 2018. 108 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Provinha São Paulo**, Ciclo de Alfabetização – 3º ano. Ciências da Natureza, 2018. 96 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Provinha São Paulo**, Ciclo de Alfabetização – 2º e 3º ano. Língua Portuguesa, 2018. 124 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica Provinha São Paulo**, Ciclo de Alfabetização – 2º e 3º ano. Matemática, 2018. 112 p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Boletim Pedagógico**: Língua Portuguesa. São Paulo: Funesp/Coped, 2018. 92p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Boletim Pedagógico**: Matemática. São Paulo: Funesp/Coped, 2018. 128p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **IDEB**: definições e sugestões para estudos nos horários coletivos de formação. São Paulo: SME, 2018. 24p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME/COPEd, 2019a. 112p.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPEd, 2019b. 224p
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Especial: Língua Portuguesa para surdos. São Paulo: SME/COPEd, 2019c.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: Geografia. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPEd, 2019d. 128p.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: Ciências da Natureza. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPEd, 2019e.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: Matemática. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPEd, 2019f
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa n 02, de 06 de fevereiro de 2019**. Aprova a Orientação Normativa n 01, de 06 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Arte. – São Paulo: SME/COPED, 2018a. 120p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Matemática– volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b. 184p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Coordenação Pedagógica. – São Paulo: SME/COPED, 2018c. 104p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2018d. 140p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Geografia. – São Paulo: SME/COPED, 2018e. 96p.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** História. – São Paulo: SME/COPED, 2018f 96p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Educação Física. – São Paulo: SME/COPED, 2018g. 96p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Agir com a escola:** visitar, ressignificar, avaliar, replanejar. – São Paulo: SME/DOT, 2016b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2014. 48p.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Avaliação Diagnóstica:** Reflexões possíveis, compreensão dos dados e ações necessárias, 2017a.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Prova Semestral – 2017:** da aventura de aprender: sempre um (re)começo). 2017b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Avaliação. **ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO FAZEM SIMULADO ENEM.** 30 jun., 2017. In <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2017/06/30/estudantes-do-ensino-medio-fazem-simulado-enem/> (Acesso em 12 de junho de 2019).

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AERA	American Educational Research Association
AIP	Avaliação Institucional Participativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEJA	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CIEJAs	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEE	Divisão de Educação Especial
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação DRE
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBs	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Program for International Student Assessment
PME-SP	Plano Municipal de Educação de São Paulo
PSP	Prova São Paulo
RBIS	Correlação Bisserial
RME/SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RPBIS	Correlação Ponto Bisserial
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPs	Salas de Apoio Pedagógico
SEAP	Sistema Estadual de Avaliação Participativa
SERAp	Sistema Educacional do Registro da Aprendizagem
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEs	Unidades Educacionais

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

