UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAÍSSA DE OLIVIERA CHAPPAZ

**A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas:
diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**

São Paulo

2015

RAÍSSA DE OLIVEIRA CHAPPAZ

A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas:
diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado,
Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz
Alavarse

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06 Chappaz, Raíssa de Oliveira
C467p A prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo / Raíssa de Oliveira Chappaz; orientação Ocimar Munhoz Alavarse. São Paulo: s.n., 2015.
325 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Avaliação Educacional 2. Currículos e programas 3. Política Educacional 4. Ensino Público I. Alavarse, Ocimar Munhoz, orient.

Nome: CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira

Título: A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr.:	_____	Instituição	_____
Julgamento	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.:	_____	Instituição	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.:	_____	Instituição	_____
Julgamento	_____	Assinatura:	_____

Aos meus pais amados que sempre me deram
asas para voar e raízes para voltar. Obrigada
pelo apoio incondicional, pelo afeto, carinho,
dedicação e presença.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses três anos de pesquisa muitas pessoas queridas contribuíram de diferentes maneiras para o desenvolvimento desse trabalho. A todas elas quero expressar minha profunda gratidão. Algumas delas foram imprescindíveis para que essa etapa da minha vida pudesse ser iniciada e concluída, a elas eu só tenho a agradecer:

Aos meus amados pais, Regina e Ivanir, que são meus grandes exemplos de vida e que foram fundamentais em toda a minha trajetória e co-responsáveis pelas minhas conquistas; às minhas irmãs e ao meu irmão, Rebeca, Ingrid e Igor, pelo apoio constante e por proporcionarem tantos momentos de felicidade que sempre me davam um novo fôlego para continuar o trabalho; a todos os meus familiares, pelo constante apoio, torcida e incentivo;

Ao meu amor Cesar, amigo e companheiro com quem compartilhei minhas alegrias, angustias, certezas e dúvidas sobre esse trabalho, obrigada por todo o carinho e apoio que foram fundamentais ao longo da realização dessa pesquisa e indispensáveis para a sua conclusão;

Ao meu querido orientador Ocimar Alavarse, por toda a competência, cuidado e generosidade em seus ensinamentos e contribuições, pela presença constante, pelo rigor acadêmico e orientações preciosas;

À Sandra Maria Zákia Lian Sousa, Romualdo Portela de Oliveira e Lisete Arelaro, por toda as aprendizagens e estímulo em minha iniciação na pesquisa;

À Adriana Bauer e Paulo Arcas, pelas reflexões e ricas contribuições no exame de qualificação, obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências de forma tão solidária;

À amiga Bárbara Born, pela parceria na pesquisa que fizeram com que minha vida acadêmica fosse menos solitária e pela amizade que levarei para a vida, obrigada pela presença constante, pelas trocas, pelas risadas, pelos comes e bebes em nossas longas reuniões, obrigada pelo companheirismo e dedicação que nos renderam, e certamente ainda renderão, tantos frutos;

Às amigas Ana Paula e Rose que se tornaram marcantes na minha formação e vida pessoal;

Às amigas “poderosas” do CEI Yvone, pelo apoio, afeto e amizade;

Às companheiras e aos companheiros da DSP do Instituto Federal de São Paulo, pelo grande apoio e compreensão, pelas aprendizagens constantes e amizade;

Aos amigos que souberam entender as ausências constantes ao longo desses três anos, mas sempre estiveram por perto;

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Feusp pelas reflexões e aprendizados, especialmente à Cristiane Machado, por toda a sua alegria e incentivo, e às queridas Pâmela Freitas e Cláudia Pimenta.

***“É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que
forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o
mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o
significado daquilo que nos rodeia.”***

(Gimeno Sacristán, 2001)

RESUMO

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. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

A temática das avaliações externas vem ganhando força na produção acadêmica brasileira em consequência de sua centralidade nas políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais, desde os anos 1990. Tal modalidade de avaliação tem levantado inúmeros questionamentos; entre eles, as potenciais influências sobre o currículo, sobretudo, no que diz respeito à possibilidade de determinar aquilo que deverá ser ensinado e, ao mesmo tempo, conduzindo a um estreitamento do currículo. Diante desta problemática, que se constitui como um dos mais clássicos problemas na área da avaliação educacional, desenvolveu-se uma pesquisa que buscou evidenciar, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), no período de 2005 a 2012, como o processo de construção e desenvolvimento de sua avaliação externa, a Prova São Paulo (PSP), se relacionou com a política curricular formulada. A escolha dessa Rede como locus de análise foi porque nela ocorreu, simultaneamente, a implementação da PSP e de um processo de reorganização curricular com a formulação de expectativas de aprendizagem e materiais didáticos, considerados como fator-chave para o aprimoramento do ensino. Assim, consolidou-se um contexto fértil para a apreensão de elementos que evidenciam as interações entre políticas de avaliação externa e de currículo. Para a consecução da pesquisa foi realizado um amplo levantamento de documentos oficiais acerca das temáticas abordadas, sobre os quais foram realizadas análises de conteúdo e argumentativa. Foram constatados importantes nexos entre as políticas estudadas, inclusive com a produção de materiais destinados aos alunos em virtude dos resultados na PSP, considerados como “defasagens” em relação ao que se ponderava como adequado. Desse modo, identificando diálogos e tensões, verificaram-se vínculos no processo de constituição do currículo da RME-SP e de implantação de sua avaliação externa, marcados pelo foco no desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Como conclusão, não é possível afirmar que a avaliação restringiu o currículo, não só porque esse é muito mais amplo do que as competências e habilidades mensuradas pela avaliação externa, mas, também, porque se constatou um movimento que demarcava a influência do currículo oficial na delimitação da constituição da matriz de avaliação da PSP. Com efeito, considerar que a política de avaliação externa conduz, inexoravelmente, à redução curricular é, isto sim, uma redução, por desconsiderar a tensão e a complexidade de aspectos, dimensões e diálogos envolvidos entre esses campos. Na RME-SP, a construção e o desenvolvimento da PSP se relacionaram com a política curricular desenvolvida como um processo que pode ser caracterizado por um movimento pendular, de influência mútua.

Palavras-chave: Avaliação da educação. Avaliação Externa. Prova São Paulo. Currículo. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Política Educacional.

ABSTRACT

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **The Prova São Paulo and tensions of external evaluation programs: dialogues with the official curriculum of the city of São Paulo**. 2015. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The theme of the external evaluation has been gaining strength in the Brazilian academic production as a result of its centrality in the educational policies of federal, state and local governments, since the 1990s. This type of assessment has raised many questions, among them the potential influences that it can exert on the curriculum, especially as regards the possibility to determine what is to be taught and, at the same time, leading to a narrowing of the curriculum. Faced with this problem, which constitutes one of the classic ones in the field of educational assessment, a survey was developed that sought to highlight, within the city of São Paulo Municipal Education Network (RME-SP), in the period 2005-2012, how the process of construction and development of its external evaluation, Prova São Paulo (PSP), was related to the curriculum formulated. The choice for the analysis of RME-SP occurred because along with the creation and implementation of the PSP was developed a curriculum reorganization process, with the formulation of learning expectations and teaching materials for students, regarded as a key factor in the improvement of teaching, thus creating a fertile context for the circumscribe elements that show the interactions between external evaluation and curriculum policies. The research was conducted by a broad survey of official documents about the themes addressed, on which content and argumentative analyzes were performed. Important links between the policies studied were found, including the production of materials for students because of the results on PSP, considered "gaps" in relation to what is pondered as appropriate. Thereby identifying dialogues and tensions, there was links in the constitution of RME-SP curriculum with external evaluations, with the focus on development of reading and writing students skills. However, it is not possible to say that the evaluation had limited or restricted curriculum, not only because it is much broader than the competencies and skills measured by the external evaluation, but because it also found a movement that marked the influence of the official curriculum in delimitation of the external evaluation, for example, for being a reference for the establishment of the evaluation content specifications. Thus, considering that the external evaluation policy leads inexorably to curriculum reduction is, rather, a reduction by disregarding the tension and complexity aspects, dimensions and dialogue involved between these fields. In RME-SP, the construction and the development of PSP is related to the curriculum policy implemented as a process that can be characterized by a pendular movement, with a mutual influence.

Keywords: Education Evaluation. External Evaluation. *Prova São Paulo*. Curriculum. City of São Paulo. Educational Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anrec	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAA	Diretoria de Acompanhamento e Avaliação
Daeb	Departamento de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DO	Diário Oficial da Cidade de São Paulo
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREM	Delegacia Regional de Ensino Municipal
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeb	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefm	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Indique	Índice de Qualidade da Educação
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MTD	Memória Técnica Documental
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
MOVA	Movimento de Alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NS	Não Satisfatório
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Prêmio de Desempenho Educacional
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Profa	Programa de Formação de Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSP	Prova São Paulo
QSE	Qualidade Social da Educação
RARL	Plano Anual pelo Referencial Analítico da Realidade Local
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAAE-	Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede
RME	Municipal de Ensino de São Paulo
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SAP	Salas de Apoio Pedagógico
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Sinpeem	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UnB/Cespe	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	“Quem somos” – Organograma da SME-SP	24
Figura 2 –	Esquema representativo das políticas de currículo e avaliação externa na RME-SP de 2005 a 2012	27
Figura 3 –	Dimensões e circunstâncias das avaliações	42
Figura 4 –	Estrutura básica do conceito de avaliação	48
Figura 5 –	Esquema de concepção do currículo como processo e práxis	77
Figura 6 –	Nova estrutura do Saeb	102
Figura 7 –	Princípios básicos da política educacional na gestão de Luiza Erundina	110
Figura 8 –	Prioridades e ações na gestão de Luiza Erundina	111
Figura 9 –	Ações da Nova Proposta Pedagógica da gestão de Luiza Erundina	112
Figura 10 –	Princípios básicos, eixos e ações da política educacional de Maluf	117
Figura 11 –	Metas, princípios e ações da política educacional de Pitta	121
Figura 12 –	Princípios básicos da política educacional na gestão de Marta Suplicy	125
Figura 13 –	Estratégias da política educacional da gestão de Marta Suplicy	126
Figura 14 –	Diretrizes e eixos do Movimento de Reorientação Curricular	131
Figura 15 –	Princípios básicos da política educacional das gestões Serra/Kassab	134
Figura 16 –	Estratégias e ações da política educacional na gestão de Serra/Kassab	136
Figura 17 –	Reorganização pedagógica no Ensino Fundamental	137
Figura 18 –	Cronologia das principais ações desenvolvidas pela SME-SP (2005 a 2012)	143
Figura 19 –	Questionários da Prova São Paulo	158
Figura 20 –	Instrumentos de Controle da Aplicação	160
Figura 21 –	Ações desenvolvidas no âmbito da política curricular para a RME-SP	207
Figura 22 –	Sugestões para a organização da rotina semanal	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dimensões da avaliação	43
Quadro 2 –	Efeitos potenciais dos testes de alto impacto	74
Quadro 3 –	Prefeitos(as) e secretários(as) municipais de educação. 1989 a 2012	108
Quadro 4 –	Foco e princípios da política de avaliação para a RME-SP (1989 a 2012)	138
Quadro 5 –	Foco e princípios da política de currículo para a RME-SP (1989 a 2012)	139
Quadro 6 –	Histórico da Prova São Paulo: caráter, componentes curriculares e anos avaliados	157
Quadro 7 –	Atribuições da SME, DOT, ATP e NAE	163
Quadro 8 –	Semelhanças e diferenças entre a Prova da Cidade e a PSP	190
Quadro 9 –	O Programa Ler e Escrever e sua relação com as políticas de avaliação externa e com as políticas de currículo	221
Quadro 10–	Aproximações entre as Matrizes de Referência e as Orientações Curriculares	223
Quadro 11–	As Orientações Curriculares e sua relação com as políticas de avaliação externa e com as políticas de currículo	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Abrangência prevista da Prova São Paulo de 2007 a 2012	154
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	4
1. O PROBLEMA DE PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS E APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: SUA ORIGEM, CONTEXTO E OBJETO	17
1.1.1 <i>A problemática de pesquisa: origem, contexto e justificativa</i>	17
1.1.2 <i>A questão de pesquisa e objetivos</i>	28
1.2. PRESSUPOSTOS E APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A METODOLOGIA DE PESQUISA	30
1.2.1 <i>Aspectos teóricos e aspectos metodológicos</i>	30
1.2.2 <i>Fonte para o levantamento dos dados: a construção de um corpus</i>	33
1.2.3 <i>Análise dos documentos: análise de conteúdo e argumentativa</i>	36
2. AVALIAÇÕES EXTERNAS: HISTÓRICO E MARCOS CONCEITUAIS.....	39
2.1. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS EM TORNO DAS DEFINIÇÕES E DIMENSÕES	40
2.2. IMPLICAÇÕES, POTENCIALIDADES E LIMITES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO.....	65
<i>O que as avaliações externas avaliam e usos que têm sido feitos dos resultados</i> .	67
<i>As consequências e os efeitos das avaliações externas</i>	71
<i>Implicações sobre o currículo</i>	75
<i>Potencialidades e limites do alinhamento do currículo no Brasil</i>	78
2.3. HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DE INICIATIVAS MUNICIPAIS	88
3. AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME-SP NAS GESTÕES DE 1989 A 2012	106
3.1. A GESTÃO DA PREFEITA LUIZA ERUNDINA (1989-1992)	108
3.2. A GESTÃO DO PREFEITO PAULO SALIM MALUF (1993-1996)	115
3.3. A GESTÃO DO PREFEITO CELSO PITTA (1997-2000)	120
3.4. A GESTÃO DA PREFEITA MARTA SUPLICY (2001-2004)	124
3.5. AS GESTÕES DE JOSÉ SERRA E DE GILBERTO KASSAB (2005-2012)	132
3.6. SÍNTESE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE CURRÍCULO NAS GESTÕES DE 1989 A 2012	137
4. A PROVA SÃO PAULO E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNADA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO DE 2005 A 2012	142
4.1. AVALIAÇÃO EXTERNA NA RME-SP: UMA REDE COM VÁRIAS EXPERIÊNCIAS.....	143
4.1.1. <i>A Prova São Paulo</i>	147
4.1.1.1. Caracterização da Prova São Paulo	148
4.1.1.2. Matriz de avaliação da Prova São Paulo	176
4.1.2. <i>A Prova São Paulo e a Prova da Cidade</i>	188
4.1.3. <i>A Prova São Paulo e a Prova Brasil</i>	192

5. O CURRÍCULO OFICIAL DA RME-SP: A PRODUÇÃO DE PROGRAMAS E MATERIAIS DE 2005 A 2012 E SEUS DIÁLOGOS COM A PROVA SÃO PAULO	195
5.1. QUESTÕES CURRICULARES: ALGUNS ASPECTOS CONCEITUAIS IMPORTANTES	196
5.2. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO NO BRASIL: OS PCN.....	200
5.3. A POLÍTICA DE CURRÍCULO DA SME-SP NO PERÍODO DE 2005 A 2012	205
5.3.1. <i>Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática ..</i>	208
5.3.2. <i>Programa Ler e Escrever</i>	210
5.3.3. <i>Orientações Curriculares</i>	222
5.3.4. <i>Cadernos de Apoio e Aprendizagem</i>	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
<i>Evidências de uma relação pendular entre a avaliação externa e o currículo oficial: a Prova São Paulo e o currículo oficial da RME-SP</i>	240
<i>Políticas de avaliação externa e currículos oficiais: perspectivas de investigação</i>	246
<i>Em síntese.....</i>	246
REFERÊNCIAS	248
ANEXOS	266
ANEXO A - PUBLICAÇÕES DE 2001 A 2004	266
ANEXO B - CORRELAÇÃO ENTRE OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA MATRIZ DE REFERÊNCIA 2007 E DA REVISÃO 2009 - 2º ANO DO CICLO I	273
APÊNDICES	275
APÊNDICE A - LISTA DE DOCUMENTOS LEVANTADOS NA MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL	275
APÊNDICE B - CORPUS TÓPICO	307
APÊNDICE C - MUDANÇAS ENTRE AS MATRIZES DE AVALIAÇÃO 2007 E 2011 NAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS.....	313
APÊNDICE D - SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE DIVULGAÇÃO DA PSP DE 2007 A 2012	319

APRESENTAÇÃO

A implementação de avaliações externas no cenário da gestão pública educacional brasileira, iniciada há cerca de 25 anos, é um movimento que se consolida tendo como foco o desempenho dos alunos, mensurado por meio das proficiências, principalmente, em leitura e resolução de problemas. De 1988, ano em que foi criada a primeira iniciativa nacional – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) – até hoje, desenvolveu-se uma política de avaliação direcionada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica à Pós-Graduação, com o pressuposto de que essa avaliação pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade. Essa ampla difusão se deu não só com iniciativas promovidas e recomendadas por agências internacionais, mas pelo próprio Ministério da Educação (MEC), passando a difundir valores e crenças e a induzir comportamentos avaliativos.

Nesse sentido, também começaram a se consolidar avaliações desenvolvidas pelas gestões estaduais, movimento este que chegou às redes públicas municipais, resultando em experiências importantes como a da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). Com o maior sistema municipal de ensino do país, atrás apenas da Rede Estadual de São Paulo e da Rede Estadual de Minas Gerais, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP) desenvolve em 2005 seu sistema próprio de avaliação externa, realizando em 2007 a primeira aplicação da Prova São Paulo (PSP). Nesse período, também iniciou um processo de reorientação curricular, que produziu uma extensa gama de materiais para RME-SP.

Em um contexto de protagonismo das avaliações externas e centralidade da política curricular, diversos questionamentos surgiram, e continuam surgindo, sobre a pertinência e as consequências dessas políticas sobre o processo educativo, particularmente no que tange à possibilidade de direcionamento, ou até estreitamento, do currículo. Tal perspectiva expõe indagações que vêm sendo debatidas no meio acadêmico (MADAUS, 1988, SOUSA, 2003, SOUSA; ARCAS, 2010) e questionadas nos ambientes escolares.

Assim, partindo das polêmicas e tensões que envolvem as avaliações externas e observando o contexto da RME-SP, que desenvolveu de maneira simultânea políticas importantes de avaliação externa e de currículo, a pesquisa que ora se apresenta buscou investigar as relações entre essas políticas, a fim de melhor evidenciar as características que marcam tal relação. Deste modo, colocou-se como questão de pesquisa: **Como o**

processo de construção e desenvolvimento da Prova São Paulo se relacionou com a política curricular desenvolvida no período de 2005 a 2012?

O contexto onde surgiu essa pergunta, e mais amplamente a problemática trabalhada nesta Dissertação, tem origem em um esforço coletivo encetado no escopo das iniciativas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Coordenado pelo professor Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, o Gepave congrega pesquisadores e pesquisadoras dispostos a pensar suas atividades de pesquisa de forma articulada para, em conjunto – e, assim, com maior possibilidade de abrangência e avanço no conhecimento –, desenvolver projetos de mestrado e doutorado não só escritos e pensados em um coletivo, mas também realizados por este. Desse modo, a pesquisa desenvolvida é fruto do trabalho realizado em parceria com a também aluna e pesquisadora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Bárbara Born.

Destarte, são apresentados nesta Dissertação elementos que objetivam contribuir com o debate em torno das avaliações externas e com o propósito de trabalho faceados pelo Gepave, que, com o intuito de auxiliar no enfrentamento de alguns questionamentos existentes em torno das avaliações externas, busca discussões a partir da relação dessas avaliações com diferentes aspectos, como gestão, avaliações internas, trabalho docente, medidas educacionais e currículo.

Assim, objetivando responder à pergunta de pesquisa, a Dissertação inicia-se com uma introdução, seguida de cinco capítulos e considerações finais. Na **Introdução**, são apresentados alguns pressupostos que orientaram a compreensão do lugar social da avaliação nas políticas públicas realizadas pelo Estado, aspectos que contribuem para contextualizar a aceitação desse formato pelo governo federal e a centralidade que a temática passou ter nas formulações das políticas públicas educacionais brasileiras, evidenciando, dessa maneira, conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho.

No **Capítulo 1**, contextualiza-se o objeto de pesquisa e aspectos de influência, de onde emerge o problema de pesquisa enfrentado, apresentando seus objetivos e trazendo elementos para justificar as escolhas realizadas. Ademais, evidenciam-se os aportes teóricos e metodológicos que pautaram a investigação, desde o levantamento de dados, com a construção de um *corpus*, até as estruturas desenvolvidas para as análises das políticas. O intuito dessa parte do trabalho é assegurar, em meio a determinações

diversas e diálogos com diferentes teóricos, a solidez e a legitimidade das reflexões conceituais tecidas, alicerçadas também no conhecimento disponível, e a compreensão das escolhas e caminhos percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa.

O **Capítulo 2** traz uma explanação inicial sobre o conceito de avaliação externa e levanta aspectos teóricos importantes que estão envolvidos nas diferentes dimensões da avaliação. Além disso, explora, em um segundo momento, as implicações, potencialidades e limites existentes no uso das avaliações externas como instrumento de gestão pública e sua relação com o currículo. Por fim, apresenta o contexto histórico do surgimento das avaliações externas no Brasil, contextualizando, assim, o surgimento das iniciativas municipais.

No **Capítulo 3**, a fim de circunscrever os movimentos político-partidários e as características e foco das políticas de avaliação e de currículo que antecederam a gestão de 2005 a 2012, é realizado um breve histórico acerca da política educacional da RME-SP no período de 1989 a 2012. No **Capítulo 4**, analisa-se de forma aprofundada a política de avaliação externa da SME-SP no período de 2005 a 2012, caracterizando a PSP na busca de potencialidades e limites desse sistema e evidenciando o contexto de sua relação o currículo oficial da RME-SP.

O **Capítulo 5** segue buscando elementos para qualificar a relação entre essas políticas, e o faz pela análise da política curricular produzida para a RME-SP no período de 2005 a 2012. Traz, também, algumas dimensões conceituais e teóricas do campo do currículo e apontamentos do currículo oficial brasileiro, a fim de evidenciar elementos importantes que precisam ser considerados na análise da relação entre a PSP e o currículo oficial.

Por fim apresentam-se as **Considerações Finais**, em que são destacadas as principais evidências reveladas por meio da pesquisa e as possíveis contribuições para o campo da avaliação educacional, ressaltando, também, possibilidades para a realização de outras pesquisas.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais presentes na literatura que abrange a temática da avaliação educacional, os sistemas de avaliação externa e em larga escala tornaram-se políticas públicas educacionais comuns nas gestões dos governos brasileiros. Constituindo-se inicialmente de práticas promovidas pelo governo federal, as avaliações foram se consolidando com proposições desenvolvidas pelos próprios estados, já sendo possível também observar a tendência de sua formulação nas redes públicas municipais.

Tais ações avaliativas promovidas pelo poder público – como encontrado em Afonso (2000; 2001), Freitas (2011), Pestana (2013) e Machado (2013) – emergiram com força em um momento de reestruturação das ações do Estado que, motivadas por crises econômicas e fiscais, objetivavam um redesenho organizacional e institucional das diferentes esferas de governo. Apresentam-se, também, nesse contexto, outras frentes de ação, tais como a reorganização curricular; a profissionalização dos professores, com novas tarefas e responsabilidades; a gestão educacional, com descentralização e novas formas de gestão e direção das escolas; e a avaliação institucional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Desse modo, o surgimento de iniciativas de avaliação externa está dentro de um cenário no qual políticas de avaliação externa e de currículo despontaram não apenas pela difusão de valores, crenças e práticas, mas também propiciaram questionamentos, principalmente no caso das avaliações externas, sobre a pertinência desses modelos educacionais no processo educativo e sobre suas consequências. A avaliação realizada na cidade de São Paulo, que tem na RME-SP um importante lócus investigativo, destaca-se nesse contexto, pois, além da importância do município de São Paulo no cenário nacional (que faz com que as políticas desenvolvidas em seu âmbito envolvam interesses bastante diversos e sirvam, também, de modelo para outros municípios e estados), marca o desenvolvimento, em 2005, do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SAAE-RME)¹. Tudo isso ocorre em meio a um movimento mais amplo de mudanças, considerando-se que, a partir da década de 1990, esse formato de avaliação começa a ser difundido pelo território nacional, seguindo, também, uma agenda com tendências internacionais, que já tinha iniciativas desse tipo consolidadas como forma de aferir a

¹ Sigla criada para fins desta Dissertação.

qualidade e a efetividade das redes de ensino. Faz-se importante, nesse sentido, identificar, para melhor contextualizar, a emergência dessas políticas no país.

No Brasil, o quadro de alterações no padrão de ação estatal, particularmente no período pós-Constituição de 1988, fazia parte da agenda de uma reforma administrativa que tinha como base a descentralização para promover, de acordo com Freitas (2007, p. 71), a “[...] autonomia e agilidade das instituições locais, desburocratização da intervenção pública, democratização do setor público por meio de mecanismos que o tornassem mais transparentes e ampliassem o controle social sobre a gestão pública”. Nesse sentido, a reforma do Estado brasileiro produziu um quadro de reforma educacional constituído a partir de mudanças que vão desde o estabelecimento de uma divisão de competências entre o poder central, estados e municípios até alterações nas legislações, formas de financiamento, gestão das escolas, instituição de processos de avaliação centrados nos resultados etc.

Esse movimento realçou dois importantes desdobramentos para as políticas educacionais, com potenciais impactos para o trabalho escolar, aí incluídas a gestão de unidades escolares e seus processos de trabalho: o currículo, com a perspectiva da criação de diretrizes e orientações que pudessem alcançar a sala de aula; e a avaliação externa e em larga escala, que, como Sousa e Lopes (2010) destacam, podem se configurar como instrumento que gera consequências na lógica de gestão das próprias políticas públicas.

Em um contexto de globalização, a implementação de diferentes reformas que ocorrem pelo mundo, e que envolveram mudanças tanto no currículo quanto na organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, incluem “[...] processos como a globalização, as transformações no mundo do trabalho e as mudanças sociais que reconfiguram a realidade em todas as partes do mundo” (SANTOS, 2002, p. 347). Assim, a política educacional brasileira, bem como a reforma gerencial do Estado como um todo, também foi influenciada pelo processo de globalização, em sua dimensão sociológica, ideológica, econômica, política e cultural.

No entanto, não se quer, com essa perspectiva, afirmar tal processo como algo inelutável, como uma via de mão única, onde apenas os interesses das instituições supranacionais sejam atendidos, ou, como pondera Dale (2004, p. 424), “[...] como um conjunto de forças que estão a tornar os estados obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial [...]”. Mas faz-se necessário considerar essa dimensão, uma vez que é também por meio da “[...] influência sobre o estado e sobre o

modo de regulação que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais [...]” (DALE, 2004, p. 441).

Afonso (2001) pondera que, com maior ou menor intensidade de diálogo, inegavelmente todos os países se deparam com instituições supranacionais que cerceiam sua autonomia, forçando-os, algumas vezes, a tomar determinadas atitudes, estabelecer metas, padrões etc. Nesse sentido, Krawczyk e Vieira (2008, p. 10) destacam que

As recomendações internacionais [...] pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990.

Nessa perspectiva, olhando para o contexto brasileiro, Freitas (2007, p. 143) constata que as organizações internacionais, por meio de estudos e publicações, contribuíram para o estabelecimento de “[...] uma agenda que não apenas fixa prioridades, mas a forma como são colocados e equacionados os problemas [...]”. Assim, em um contexto de globalização, as instituições supranacionais estabeleceram diálogos com as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, sem que, com isso, tenham sido atendidos, apenas, os interesses das agências externas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 55), as políticas que estavam sendo implementadas pelo governo brasileiro eram de ajuste, pois se configuravam em diretrizes e medidas para modernizar o país, fazendo com que adquirisse condições de inserção no mundo globalizado e, desse modo, se ajustasse “[...] às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais”.

Desse modo, a dinâmica social do contexto de globalização influenciou a reforma do Estado brasileiro, que foi muito além da modernização da administração pública, pois abrangeu a emergência de um novo paradigma de Estado, que tende a ser denominado, conforme Afonso (2001), por Estado regulador. Tal conceito guarda a ideia de que o Estado passa a assumir uma função de mediação, que, mesmo sem deixar de produzir bens e serviços, como na oferta da educação básica brasileira, reforça seu papel político na gestão dessa oferta. Isso ocorre, de um lado, mediante uma ênfase no conceito de qualidade como resultados em avaliações externas e, de outro, pelo reforço da otimização de recursos e utilização de mecanismos, por parte de escolas e sistemas subnacionais, que incidem sobre as propostas curriculares e o alcance de metas.

Nesse contexto, frente à premência do Estado de oferecer serviços que atendessem às necessidades mínimas da população, conjugada à intenção de fazê-lo com a menor utilização de recursos possíveis, colocava-se sobre o Estado o desafio de administrar suas pastas segundo um modelo gerencial de busca de eficácia e eficiência. As avaliações externas impõem-se, assim, no horizonte das políticas públicas como um instrumento valioso de regulação (FREITAS, 2007).

Segundo Freitas (2007, p. 153), nesse processo de reordenação institucional do país, também se almejava a construção de um sistema de proteção social universalista de modo que

Foi contemporânea desse processo a proliferação de propostas e experiências relativas à avaliação, medida e informação educacional, as quais propugnavam intervenção do Estado central para viabilizar o diagnóstico da qualidade, assim como o controle da eficiência e da eficácia do ensino. Não se trata, portanto, de uma via de regulação introduzida posterior às conquistas obtidas com a norma constitucional.

Segundo Nogueira (2001, p. 31), para além dos interesses supranacionais e ações direcionadas à recuperação econômica, as políticas públicas brasileiras formuladas nesse período também atendiam às demandas sociais que emergiam.

O conjunto dessas políticas implementadas nos anos 80 e em parte dos anos 90, seja de caráter pedagógico, seja de caráter assistencial [...], constituiu-se como instrumento concreto contra a evasão e a repetência nas escolas públicas brasileiras, fazendo emergir um novo conceito que se contrapôs radicalmente à história da exclusão escolar no Brasil: acesso e permanência na escola pública com ensino de qualidade.

Desse modo, o Estado desempenhava um duplo papel, na medida em que valorizava o investimento em políticas sociais, entre elas a educação, com vistas à garantia de alguns direitos sociais, mas também estava em um contexto econômico que impunha reestruturação nos gastos públicos, com a adoção de políticas restritivas e ações de regulação pelo governo.

Demarcando um modelo de regulação híbrida e sinalizando a transição de uma regulação burocrática e fortemente centralizada para um modelo que passa a conjugar o controle estatal com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas, Afonso (2000) e Freitas (2007), a partir do trabalho do Guy Neave, propõem o conceito de **Estado-avaliador**. No caso da educação básica, o papel do Estado-avaliador seria diferente, pois ocorreria a criação de um *ethos* competitivo, promovido pelas diferentes avaliações externas, e um predomínio da racionalidade instrumental e

mercantil (AFONSO, 2000, FREITAS, 2007). Seria, assim, um Estado que se afasta cada vez mais das funções de bem-estar social.

Gatti (2014, p. 20), partindo de um questionamento sobre a centralidade das avaliações nas políticas educacionais, destaca a consolidação de um estado avaliador.

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consuma-se a ideia do “estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões.

Para Freitas (2007, p. 147), no contexto brasileiro, o estabelecimento de parâmetros curriculares, bem como o desenvolvimento de mecanismos de avaliação, teve um importante papel de regulação da educação, fornecendo, assim, instrumentos valiosos para o desenvolvimento das características de um Estado-avaliador.

A regulação educacional emergente no Brasil revelou um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores e visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um “novo” modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação. Essa regulação (pedagógica e educativa) promoveu [...] uma nova representação sobre o papel do Estado, ou seja, apresentou algumas características próprias ao Estado-avaliador.

Evidencia-se, dessa forma, que o desenvolvimento de avaliações externas (que pode se constituir como mecanismo de controle das redes de ensino) e a formulação de diretrizes curriculares (que podem subsidiar o trabalho realizado nas escolas) passam a estar diretamente relacionados à busca pela efetivação da qualidade em educação, que configura-se como uma discussão importante e ganha centralidade nas políticas públicas. Oliveira e Araújo (2005) destacam que a busca pela qualidade da educação, no que tange à evolução das políticas implementadas ao longo dos anos, foi percebida de três formas distintas: no primeiro momento, a noção de qualidade era determinada pela oferta insuficiente de vagas; depois, pelas disfunções no fluxo do ensino fundamental; e, em um terceiro momento, foram os sistemas de avaliação, por meio de seus testes padronizados, que passaram a refletir a percepção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o primeiro desafio enfrentado após a inscrição, na norma legal, do direito à educação, com a promulgação da Constituição em 1988, foi universalizar o acesso ao ensino fundamental em todo o território nacional. Naquele momento, a

qualidade estava circunscrita à presença dos estudantes na escola, pois o acesso colocava-se como um grande desafio. No entanto, outro aspecto que se tornou evidente durante essa expansão foi a questão do fluxo, ou seja, os índices de repetência mostravam-se elevadíssimos, seguidos por uma igualmente elevada evasão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; RIBEIRO, 1991). Na verdade, tais problemas já existiam na educação brasileira, mas ficaram mais patentes com a grande ampliação da universalização do ensino regular. Para mudar essa realidade, diversas unidades federativas implementaram políticas de ciclos e/ou progressão continuada, favorecendo a chegada de um maior número de estudantes aos anos finais do ensino fundamental.

Nesse contexto, a generalização de sistemas de avaliação contribuiu para que um novo componente passasse a ser percebido na efetivação do direito à educação, pois, além da permanência dos alunos na escola, era preciso saber se esses alunos estavam aprendendo. Assim, a ideia da qualidade da educação passava a estar relacionada à posse de determinados conteúdos, bem como ao domínio de competências e habilidades (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Tal perspectiva abre espaço para uma discussão recorrente no campo da educação: o que deve ser ensinado, pois as propostas curriculares têm um forte potencial de influência sobre a estrutura da escolarização e sobre as práticas pedagógicas.

Assim, se, por um lado, a possibilidade de uso da avaliação a tem colocado como estratégia que permite o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação – pois, por meio da apreensão dos resultados, é possível o desenvolvimento de ações de intervenção em aspectos específicos dos processos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o currículo, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta da educação –, por outro, levantam-se questionamentos sobre a representação do termo qualidade a partir da perspectiva das avaliações. Gatti (2007, p. 03) problematiza, por exemplo, os resultados sendo colocados como tradução da qualidade.

No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas.

Para Sousa e Oliveira (2010 p. 794), as possibilidades de interferência da avaliação na promoção da melhoria do ensino possuem duas ordens de argumentação. A primeira delas está mais voltada para a lógica interna dos processos de avaliação, nos quais, por meio dos princípios e procedimentos envolvidos na avaliação, é possível explicitar o enfoque e os critérios adotados que podem ser referências para a discussão de potencialidades e limites das práticas implementadas. No segundo caso, as contribuições das avaliações estariam em seus resultados, que podem ser utilizados na condução de políticas educacionais, “[...] examinando-se a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação”.

Essa potencialidade das avaliações externas vem sendo declarada em planos e propostas de governo de diversas instâncias e instituições de sistemas de ensino. Bauer (2010) chama atenção para o fato de haver forte relação entre a implementação de avaliações externas no Brasil e uma tendência mundial de utilização das mesmas como instrumento de gestão. Para a autora, quando, na década de 1990, a avaliação de sistemas assume centralidade nos países da América Latina, de um modo geral, e no Brasil, mais especificamente, para além das necessidades desses países, a intensificação da globalização econômica e o papel central de instituições internacionais acabam por impulsionar a transformação das avaliações em algo institucionalizado.

Conforme demonstrado por Freitas (2007, p. 150), no Brasil, a emergência da avaliação aconteceu em um contexto de dependência da legitimação, da assistência técnica e de financiamento de organizações internacionais, bem como por um esforço para estabelecer uma racionalidade científica, estimulando ações reformadoras que também foram alimentadas por “[...] redes de contatos, de financiamento e de difusão de informações e conhecimentos entre autoridades político-administrativas, ‘especialistas’, pesquisadores, professores universitários e agentes sociais”. Desse modo, foi por esse caminho que o Estado brasileiro atuou para estabelecer o caráter de federalismo às ações, em um processo de regulação que congregava mecanismos de centralização e internacionalização.

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 186), há particularidades no desenvolvimento nacional brasileiro que estimularam a adoção do complexo “medida-informação-avaliação”, que se sobrepõem às influências externas, ainda que elas estejam presentes, num movimento específico, caracterizado por “[...] peculiaridades da

constituição, desenvolvimento e crise do Estado e do projeto de modernização do país, de natureza nacional-desenvolvimentista [...]” e, mais do que isso,

A articulação entre a tecnocracia e a burocracia foi decisiva no processo de emergência da avaliação no governo educacional. Essa é uma das razões pelas quais não se pode atribuir a introdução da regulação avaliativa no Brasil à imposição (em sentido estrito) de organismos internacionais, mesmo que seja nítida a influência deles. [...] A regulação avaliativa no período 1988 – 2002 consistiu, basicamente, numa estratégia do Estado central – entre outras não menos importantes, como as concernentes a financiamento, formação de professores e currículo – destinada a concorrer para: o enfrentamento da crise da administração estatal; a adaptação do aparato estatal ao processo de estabilização econômica, que exigiu políticas de controle fiscal; a instrumentação do Executivo federal com vistas à superação de seus insucessos na governabilidade da federação.

Fica claro, dessa maneira, que no Brasil houve uma série de fatores internos ao país que impulsionaram o interesse do governo pelo desenvolvimento de políticas de avaliação, que perpassam, inclusive, a natureza da expansão da escolarização e da demanda educacional, difusão de conhecimentos técnicos e opções político-ideológicas.

A emergência da avaliação externa e de propostas curriculares nas políticas educacionais nas últimas décadas está relacionada à ação estatal, devendo tais iniciativas serem compreendidas em sua dimensão política. Nesse sentido, ressalta-se a importância, para a compreensão dos encaminhamentos investigativos tecidos, das definições de política de avaliação e política de currículo.

Políticas educacionais: política de avaliação e política de currículo

As decisões governamentais (nacionais, estaduais e municipais) que geram ações no âmbito do currículo prescrito e da avaliação externa, por exemplo, acontecem por meio do desenvolvimento das políticas públicas que se desdobram em planos, programas, projetos e pesquisas, que, depois de implementados, seriam – ou deveriam ser – submetidos a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Com uma diversidade de definições existentes e possíveis, alguns autores vêm entendendo política pública como um sistema (EASTON, 1957) que pode ser resultado de uma relação entre formulação, resultados e contexto. Nesse sentido, as políticas públicas constituem-se a partir de diferentes ações até sua implementação, tais como observação, decisão, formulação e eventual necessidade de passar por aprovação. Somente a partir dessas etapas, ocorrem sua implementação e possível avaliação. Tal

percurso acaba por fornecer um rico lócus para fins de análise, sendo preciso considerar, também, que as políticas públicas acabam por incorporar, durante esse processo, especificidades relacionadas a eleições, partidos, burocracias e grupos de interesse, o que faz com que haja nelas uma forte carga de interesses, necessidades, concepções e ideias político-partidárias.

Para Rua (1998, p. 01), as políticas públicas são procedimentos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. Por sua vez, segundo a autora, elas são *outputs*, resultantes das atividades políticas, e compreendem “[...] o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”, de modo que “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

Nesse sentido, as políticas públicas, expressando as ações promovidas pelo Estado, são indicadoras dos interesses, objetivos, valores, intencionalidades, práticas e metas dos governos e revelam, por meio das demandas que atendem, quais são as prioridades do governo que as formula. Sob essa perspectiva, as políticas públicas educacionais agem sobre as escolas e as influenciam, mas também seus atores e a própria configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser formado. Desse modo, políticas públicas também estão agindo sobre os conflitos que regem as próprias decisões sobre suas formulações.

Para Souza (2006), grande parte das definições de políticas públicas está direcionada para os governos, na medida em que é nessa esfera que se encontram os embates em torno de interesses, preferências e desenvolvimento de ideias. Para além do que a autora destaca, pode-se dizer que é nessa esfera que se inter-relacionam o Estado, a política, a economia e a sociedade. Em definição tecida pela autora (SOUZA, 2006, p. 26), a política pública é colocada como ação do governo, sendo considerada como um “campo de conhecimento”, que busca tanto colocar o governo em ação quanto analisar essa ação e, se necessário, alterá-la. Nesse sentido, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Já Höfling (2001 p. 31) formula sua concepção de política pública a partir da perspectiva do Estado em ação. A autora parte de uma diferenciação entre Estado e Governo para destacar a política pública como o “Estado em ação”, onde este implanta um projeto de governo por meio de programas e ações voltados para setores específicos

da sociedade. No seu entendimento, o Estado é o conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo e o Governo, o conjunto de programas e projetos, propostos por parte dos políticos, técnicos e organismos da sociedade civil e configurados como orientação política de um governo que, por um determinado período de tempo, assume e desempenha as funções de Estado.

Isto posto, independentemente de diferenças e divergências de perspectiva, e não sendo objetivo desta Dissertação adentrar nesse âmbito de problematização, o fato que cabe aqui demarcar é que as políticas públicas são formuladas sempre sob a expectativa de produzir consequências, de modo que, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109) possuem, por um lado, a geração de um produto que é físico, tangível e mensurável e, de outro, a geração de um impacto que também “[...] pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”. Evidentemente, tais impactos ressoam interesses e posições nem sempre explicitados nas formulações tecidas, o que faz com que os “textos” das políticas exijam, em muitas circunstâncias, uma verdadeira exegese dos materiais pelos quais se veiculam.

Desse modo, partindo dessa discussão e tendo em vista o escopo deste trabalho, é possível compreender as **políticas de avaliação externa** como ações desenvolvidas pelo Estado, em função de determinadas finalidades e mediante um conjunto de dispositivos, articuladas ou não com outras políticas educacionais e que tenham por objeto práticas avaliativas, isto é, são ações que têm em seu bojo a avaliação educacional. Assim, nessas políticas encontra-se, como aspectos constitutivos centrais, um conjunto de características relacionadas ao processo de avaliação – matrizes de avaliação, construção de instrumentos, levantamento de informações, processos de medida, estabelecimento de critérios, juízos de valor sobre as informações em contrastes com esses critérios e possíveis desdobramentos e usos desses juízos, entre outras características –, tendo como objetivo nuclear a possibilidade de orientar outras políticas públicas para contribuir no desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações.

No Brasil, as políticas de avaliação consolidaram-se tendo como um de seus traços mais salientes as avaliações externas, ou avaliações de sistema, ou, ainda, avaliações em larga escala². O interesse por esse formato de avaliação como tarefa do governo apareceu, inicialmente, no final dos anos de 1970 e no início da década de

² A distinção entre esses termos será explorada no capítulo 2.

1980, em um período em que se intensificou o questionamento sobre a qualidade do ensino. No entanto, ainda segundo Freitas (2007, p. 52), são identificadas “razões de Estado” para fazer uso da avaliação anteriores à década de 1970. Nesse sentido, em 1930 e 1940, já podiam ser identificadas a necessidade e a importância de o Estado verificar os resultados para constatar se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados. Entre 1950 e 1963, o motivo principal para a adoção da avaliação era instrumentalizar a reconstrução da educação no país, de modo que a realização de um diagnóstico “[...] pudesse fornecer ‘indicações e sugestões’ para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino”. De 1964 até o início dos anos de 1980, ressaltava-se a “[...] instrumentalização da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país”, sendo que a preocupação central na década passa a ser reajustar a regulação estatal e criar uma cultura de avaliação.

No modelo que se tem hoje consolidado no país como política de avaliação, as avaliações externas têm tido as provas padronizadas como seus instrumentos privilegiados, quando não exclusivos, para medir o rendimento escolar dos alunos. Isso, por sua vez, tem sido apresentado como expressão, quase que direta e única, da qualidade da educação, o que poderia fazer a avaliação perder, segundo Lopes (2004, p. 116), “[...] sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas”. Segundo Bauer e Tavares (2013, p. 15), a avaliação externa foi usada para consolidar um modelo de gestão que

[...] se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e [tem] o entendimento de qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices qualitativos. Exemplos desse mecanismo, que têm sido apontados por diversos autores, são: o direcionamento curricular das escolas; a incorporação de políticas de premiação e bonificação de escolas e professores a partir das avaliações; as classificações de escolas, alunos, redes de ensino etc., a partir dos resultados obtidos nas avaliações, entre outros.

Por conseguinte, tal movimento tem levado a um conjunto de questionamentos sobre potenciais usos e impactos das avaliações externas, principalmente no que tange à possibilidade de direcionamento ou estreitamento do currículo – o que será mais amplamente discutido ao longo da Dissertação –, de modo que, para Santos (2013b, p. 116), por exemplo, “[...] as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados”.

Outro direcionamento que se evidencia nas últimas décadas como central nas ações governamentais, já destacado anteriormente, e com fortes desdobramentos para as políticas educacionais, é o que diz respeito às **políticas curriculares**. Estas podem ser compreendidas também como todas as ações desenvolvidas pelo Estado que buscam definir conteúdos, conhecimentos, competências, habilidades, aprendizagens, ensino, organização de tempos escolares etc. Ou seja, ações que objetivem a formulação de um currículo oficial, compreendendo-o tanto a partir de diretrizes, referenciais e orientações curriculares quanto na perspectiva de uma prescrição curricular mais fechada e prescritiva de conteúdos a serem ensinados.

Considerando a centralidade que as políticas curriculares têm ocupado na formulação de políticas educacionais (SANTOS, 2002; LOPES, 2004; LOPES e MACEDO, 2010; BARRETTO, 2012) – com leituras que apontam as mudanças curriculares como partes indissociáveis de uma política de desenvolvimento do país, devendo, por isso, ter coerência e articulação com esse projeto maior –, destaca-se, muitas vezes, as mudanças nas políticas curriculares como se fossem a reforma educacional em si. Barretto (2012, p. 740) chama atenção para o fato das políticas do ensino básico que atualmente vigoram no Brasil descenderem das reformas de currículo dos anos de 1990, sendo que a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro entende a educação básica como um “*continuum*” regido pelos mesmos princípios educacionais. Assim, as orientações curriculares têm importantes contribuições para a mudança das políticas educacionais gerais.

Lopes (2004, p. 110), também reforçando o papel central que as políticas de currículo têm e a possibilidade de seu impacto sobre as demais políticas educacionais e no êxito de uma reforma educacional, destaca que

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002c) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

Faz-se necessário ponderar, também, a limitação, e/ou resistência, das escolas em implementar as propostas oficiais, o que, por sua vez, pode restringir as possibilidades de mudanças das políticas de currículo, instalando, assim, dúvidas sobre

o real impacto das políticas curriculares oficiais frente aos objetivos desenhados para elas. Para Lopes (2004, p 111),

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro, as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo.

Por outro lado, quando se investiga as políticas de currículo, não se pode supor também que aquilo que está prescrito nas determinações emanadas de instâncias governamentais tornar-se-á, mecânica e automaticamente, realidade em cada sala de aula. Faz-se importante considerar, por isso, que as políticas curriculares têm potenciais impactos nos processos pedagógicos, mas elas também passam por diferentes mediações. Como destacam Matheus e Lopes (2010, p. 149),

Políticas de currículo, muitas vezes, sugerem uma vinculação quase direta com propostas curriculares. No entanto, essas políticas não são apenas expressas em textos curriculares, tais como documentos escritos em esferas oficiais. Políticas de currículo são resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano. Dessa forma, as políticas têm conotações que se expandem para além dos limites do poder público governamental.

Se tudo indica que as políticas de avaliação vêm se consolidando como políticas de Estado com o modelo de avaliação externa, as políticas de currículo têm se caracterizado mais como programas de governo e, portanto, mais efêmeras, de modo que são os mandatos dos governantes que acabam por determinar seus inícios e términos – como será visto no capítulo 3 –, sem que haja tempo adequado, muitas vezes, para a implantação e a consolidação de uma proposta curricular e sua apropriação por parte das escolas. Tal aspecto acaba impactando diretamente no reconhecimento e na adesão dos professores e gestores escolares às políticas curriculares, que podem, por isso, não se engajar a cada nova proposta que surge.

De todo modo, as políticas de avaliação externa e de currículo podem ser consideradas como pilares da política educacional e, assim, a análise de suas características e desenvolvimento pode reverberar desafios, interesses e tensões que marcam o sistema educacional e a própria ação estatal.

1. O PROBLEMA DE PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS E APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar, inicialmente, o contexto de origem da investigação na qual se apoia esta Dissertação, o que e é justificado pela importância de se destacar os elementos que ensejaram a pesquisa, as inquietações e as problemáticas que se concretizaram no delineamento do objeto, da pergunta de pesquisa e dos objetivos deste trabalho. Em um segundo momento, o capítulo traz os aportes teórico-metodológicos, pois parte-se da compreensão de que uma mesma realidade social pode ser interpretada de distintas formas, existindo, nesse sentido, diferentes possibilidades que podem ser elegidas na pesquisa científica para a consecução dos propósitos delineados, sendo importante, portanto, destacar os pressupostos teóricos e metodológicos adotados durante a investigação.

A apresentação dessas informações tem como intuito assegurar, em meio a determinações diversas e diálogos com diferentes teóricos, a solidez e a legitimidade das reflexões conceituais tecidas – alicerçadas, também, no conhecimento disponível – e a compreensão das escolhas e caminhos percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa, buscando assegurar a clareza na apresentação dos dados e transparência na construção das relações estabelecidas.

1.1. Apresentação da pesquisa: sua origem, contexto e objeto

1.1.1 A problemática de pesquisa: origem, contexto e justificativa

Considerando a potencialidade que as políticas de avaliação possuem para influenciar no processo educativo escolar, chama a atenção no contexto brasileiro o terreno favorável para se viabilizarem especialmente pela difusão de iniciativas de avaliações externas nas diferentes redes públicas de escolas. Durante os anos de 1990, as avaliações externas passam a estar inseridas em um conjunto mais amplo e complexo de iniciativas, com políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, e reformas curriculares (BONAMINO, 2002). Nesse período, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, teve um importante papel na medida em que colocou sob a responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar – de modo que tal esfera deveria “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996) –, legitimando as iniciativas que já vinham sendo implementadas pelo MEC e fortalecendo tais políticas. A lei contribuiu, assim, para elevar as avaliações externas a umas das principais frentes da política educacional do Brasil.

Nesse contexto, a permanência e regularidade das aplicações do Sistema Avaliação da Educação Básica (Saeb) propiciaram um quadro de estabilização das políticas de avaliação no Brasil, consolidando-as como política de Estado. De acordo com Sousa e Oliveira (2010), foi a partir da implantação do Saeb que houve uma disseminação dos sistemas de avaliação nas unidades federais, movimento que também chegou às redes municipais, como é o caso de São Paulo, que criou, em 2005, o SAAE-RME, revelando a influência do quadro nacional na RME-SP.

Essa disseminação de iniciativas mostra que as ações federais possuem força para interferir no andamento das políticas elaboradas em instâncias intranacionais. A exemplo disso, Sousa e Oliveira (2010), ao conduzirem um estudo sobre as avaliações externas de alguns estados brasileiros, analisaram o processo de elaboração dos itens das provas e concluíram que o Saeb, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são referências comuns para as iniciativas estaduais. Nesse sentido, cabe uma investigação mais aprofundada (o que não é o objetivo dessa Dissertação) sobre se de fato a organização de descritores específicos pelos estados tem resultado em expectativas de proficiência diferentes das previstas no Saeb, uma vez que o estudo coordenado por Sousa e Oliveira (2010) mostrou uma tendência de que os itens das provas dos diferentes estados eram semelhantes e que os sistemas procuravam gerar seus resultados na escala de proficiência do Saeb, bem como utilizar sua matriz de referência como ponto de partida, quando não usando-a integralmente.

Com efeito, muitos municípios passaram a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, objetivando um maior detalhamento dos resultados obtidos no Saeb, já que não se reconheciam nos resultados da avaliação externa de abrangência nacional – que inicialmente tinha um desenho amostral que impossibilitava um diagnóstico por escolas – nem nas realizadas pelos estados. Mesmo com o desenvolvimento da Prova Brasil, com um desenho censitário, observa-se uma continuidade dos sistemas estaduais já existentes e, também, a criação de novos, tanto estaduais quanto municipais. Tais iniciativas poderiam representar o anseio dessas esferas de serem suas próprias avaliadoras, de terem sob sua tutela o controle do processo de elaboração e aplicação

das provas, divulgação e uso dos resultados, sem deixar, com isso, de validar as aplicações e os resultados de âmbito federal. Essa perspectiva é reforçada por pesquisa realizada por Nigel Brooke, Maria Amália Cunha e Matheus Faleiros em parceria com o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade da Universidade Federal de Minas Gerais (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 08) que destaca:

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

Com a consolidação da Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) uma nova perspectiva é trazida para o debate da qualidade da educação brasileira, com a divulgação e fornecimento de “valores” de referência para a qualidade por meio de um diagnóstico mais preciso e contextualizado, em uma perspectiva de qualidade circunscrita à posse de determinados conteúdos e domínio de competências e habilidades. No entanto, a institucionalização unilateral dessas políticas pelo governo federal fez surgir, além de resistências à publicação dos resultados das redes e das escolas, dois problemas, segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 812):

De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade da manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino.

Destarte, mesmo com esses aspectos sendo uma realidade, a tendência que se percebeu, como já apontado, foi a consolidação do Saeb/Prova Brasil como política de avaliação externa nacional e o alicerçamento de sistemas estaduais e municipais que, como o governo federal, também passaram a criar índices educacionais atrelados às avaliações externas próprias (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

O grande interesse, adesão e mobilização em torno das avaliações externas, tanto de gestores públicos quanto das comunidades escolares, reforçam a importância de se investigar profundamente as avaliações externas das redes de ensino. Acentuando essa importância, e analisando a trajetória da avaliação de sistemas educacionais nos 25 anos de sua existência no Brasil, Gatti (2013, p. 65-66) considera que:

Os pesquisadores em educação precisam voltar-se mais ao estudo e à discussão das avaliações externas em larga escala, quer quanto aos aspectos relativos às políticas e ações educacionais, quer quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados à luz de uma perspectiva também pedagógica. [...] É preciso refletir sobre os objetivos e impactos desse processo, que tem consequências pessoais, institucionais, sociais. Os processos avaliativos são processos que implicam necessariamente julgamento de valor e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus consequentes.

Nesse sentido, justifica-se a investigação dos propósitos, princípios, delineamentos, potencialidades, deficiências e riscos inerentes à formulação, desenvolvimento, implementação e consequências das avaliações externas, sendo merecedoras de atenção as suas relações com outras dimensões das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, sua vinculação com ações curriculares que, como evidenciado em Freitas (2007), também se configuraram como lócus estratégico da ação do Estado central no Brasil.

Em pesquisa recente da Fundação Carlos Chagas (FCC) (BAUER; REIS, 2013), foi realizado o mapeamento e a análise da produção acadêmica sobre os sistemas de avaliação no Brasil no período de 1988 a 2011, que revelou um número crescente de pesquisadores dedicados ao estudo da temática, tendo como preocupação, inclusive, aspectos como: 1) identificar e compreender o papel da avaliação de redes de ensino na evolução da qualidade da escola pública; 2) contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico das avaliações em curso no país; e 3) compreender as implicações dessas avaliações para a política educacional, para os programas e projetos educacionais existentes e para as escolas e seus agentes. No entanto, a pesquisa também constatou lacunas nas produções acadêmico-científicas e indicou que as reflexões produzidas pelos estudos parecem ter pouco impacto entre os gestores das políticas, uma vez que “[...] a incorporação da crítica e uso dos conhecimentos elaborados para a reorientação das avaliações parece estar fora do rol de intenções dos técnicos responsáveis pelo gerenciamento das avaliações” (BAUER, 2012, p. 15).

Outra importante contribuição do estudo realizado pela FCC para a presente pesquisa está na identificação de um grupo de produções acadêmico-científicas que versam sobre as implicações, impactos e efeitos das avaliações no currículo, na dinâmica escolar, na avaliação escolar, na formação e no trabalho dos professores, entre outros aspectos, buscando estabelecer um diálogo com a implantação de uma cultura da

avaliação e compreendendo-a em sua relação com outras políticas educacionais, com destaque para as de currículo e de materiais didáticos (BAUER; REIS, 2013).

Barretto ao analisar, em 2001, a produção de periódicos acadêmicos que abrangiam modelos de avaliação propostos para o ensino básico (publicados em âmbito nacional nos anos 1990), trata dos escritos que introduziam modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais, destacando a função reguladora e o lugar privilegiado que essas avaliações tinham nas reformas educativas em curso em diferentes países, já dando destaque para a relação que tais avaliações passaram a estabelecer com o currículo. Segundo a autora (BARRETTO, 2001, p. 57-58):

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo.

Assim, um olhar sobre a literatura educacional revela as potenciais e efetivas influências que a avaliação pode ter sobre os currículos e os programas de redes de ensino (BONAMINO e SOUSA, 2012; CAPPELLETTI, 2010; GATTI, 2014; LOPES, 2004; LOPES e MACEDO, 2010; MADDAUS, 1988; PELETTI, 2012; PERRENOUD, 2003; SANTOS, 2002; SOUSA, 2002; SOUSA, 2003; SOUSA e ARCAS, 2010). Para Gatti (2014, p 21), tem havido um movimento cada vez maior de referenciação das avaliações externas no currículo, o que, segundo a autora, acontece em razão de que

[...] na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino.

Desse modo, frente às relações que têm sido estabelecidas entre as políticas de avaliação externa e de currículo e aos inúmeros questionamentos sobre as influências

que a avaliação pode exercer sobre o currículo – principalmente no sentido de um direcionamento e da sua redução, potenciais e efetivos, gerando, assim, discussões que têm pautado importantes debates educacionais na última década e vêm dando centralidade às políticas curriculares e avaliativas –, acredita-se ser necessário analisar essas políticas do ponto de vista do desenvolvimento de ações oficiais do governo. A razão para isso é que elas podem evidenciar elementos centrais da forma de agir estatal no que diz respeito à educação e apreender os possíveis aspectos que marcam a relação entre tais políticas, buscando a qualificação de elementos dessa relação.

Considerando essa perspectiva, a SME-SP firmou-se como um exemplo significativo da difusão de iniciativas de avaliações externas desenvolvidas por gestões municipais. Seguindo uma tendência nacional, mas, também, com particularidades carregadas pelo contexto da cidade, que corroboram para se fazer questionamentos importantes, a Secretaria iniciou, no mesmo período em que elaborou sua avaliação externa, um movimento de reorientação curricular, com a produção de materiais para uso dos professores e estudantes. Entre as expectativas vinculadas a esta produção, os resultados das avaliações seriam considerados como indicativos importantes para se observar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Assim, o SAAE-RME, que também se destacava pelas dimensões físicas da Rede mobilizada – com aproximadamente milhão de estudantes, 83,8 mil funcionários, entre professores, gestores e pessoal de apoio – e pelo potencial de influência deste município sobre as demais redes públicas do país, além de sua importância econômica e política, compreendia a Prova da Cidade e a PSP³. O sistema tinha como principal objetivo desenvolver um sistema de avaliação do desempenho dos alunos do ensino fundamental (EF) e médio da RME-SP, em diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2005b) para subsidiar a SME-SP na tomada de decisões quanto à política educacional. O SAAE-RME pretendia, também, fornecer informações às equipes técnico-pedagógicas das então Coordenadorias de Educação e às escolas. Desse modo, objetivava contribuir com a política de formação continuada do magistério; a reorientação e o aprimoramento das propostas pedagógicas; a articulação dos resultados com o planejamento no âmbito escolar – prevendo, inclusive, o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola –, e com a orientação para os trabalhos

³ No capítulo 4 a Prova São Paulo será mais amplamente explorada a partir de características sobre sua criação, formato e desenvolvimento que revelam a produção de importantes documentos e processos que foram articulados desde sua formulação até a consolidação.

desenvolvidos nas Salas de Apoio Pedagógico (SAP) das unidades com os alunos que necessitassem de reforço na aprendizagem (SÃO PAULO, 2005b).

É possível apreender, nos objetivos iniciais declarados, o intuito de que o sistema de avaliação que estava sendo criado subsidiasse as ações práticas das escolas, inclusive no que tange às propostas pedagógicas. A decisão expressa uma intencionalidade de influenciar na delimitação daquilo que se ensina e revela uma pretensa relação entre a política de avaliação externa e de currículo desenvolvida. Tal compreensão ganha dimensões importantes, pois juntamente à proposição do SAAE-RME, a SME-SP desenvolveu um projeto de trabalho que objetivou a definição de “Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar” que articulava-se, de acordo com o governo (SÃO PAULO, 2007b, p. 03), com a busca pela “[...] construção de referenciais curriculares para orientar a avaliação do Ensino Fundamental”, abrangendo as competências e habilidades para cada um dos anos avaliados, sobre as quais se elaboravam os itens.

Ademais, também em 2005, foram publicadas as “Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I”, que sistematizava conteúdos de ensino (SÃO PAULO, 2005g, e foi instituído o “Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal”, que visava à superação do fracasso escolar por meio do desenvolvimento de ações para reverter o quadro de analfabetismo e abrangiam a produção de materiais didáticos para professores e alunos (SÃO PAULO, 2005d). Também foram produzidas as “Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I” “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas”, que definem expectativas de aprendizagem para cada ano nas escolas da Rede, e os “Cadernos de Apoio e Aprendizagem” para professores e estudantes do 1º ao 9º ano.

Um primeiro olhar sobre essas políticas revela que foram formuladas em um mesmo período, compartilhavam alguns objetivos comuns e declaravam a existência de uma relação entre a PSP e a criação de materiais de apoio para a RME-SP⁴:

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, têm como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade e o desafio que envolve o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares.

⁴ Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/cadernosdeapoio.aspx?MenuID=17>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

Assim, diante da perspectiva de que a PSP teve possíveis implicações sobre a política curricular é relevante considerar, também, a forma como estavam organizados os setores responsáveis pela formulação de políticas educacionais na SME-SP. Tendo como referência o organograma da Figura 1, identifica-se, por exemplo, que a PSP encontrava-se sob responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE)⁵, que esteve subordinado à Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) até 2013, dissociado da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), setor responsável pelo currículo⁶. À primeira vista, tal organização suscita um questionamento, pois o mais plausível seria encontrar, em face daquilo que também estava nos documentos oficiais, o NAE integrado ao setor responsável pelo currículo.

Figura 1 - “Quem somos” – Organograma da SME-SP

Fonte: SME-SP

Com esse quadro de organização inicial é possível o questionamento acerca de um divórcio entre o NAE e a DOT, o que entraria em contradição com as declarações oficiais de articulação entre a PSP e as ações curriculares, mas, ao mesmo tempo,

⁵ Criado pelo Decreto nº 47. 683, de 14 de setembro de 2006, com atribuições relativas ao SAAE-RME.

⁶ Em 2013 foi publicado no Diário Oficial da Cidade o Decreto nº 54.092 que transfere o NAE, sem alterar as suas atribuições, da ATP para o DOT. Tal ação pode se constituir, em uma primeira análise, como uma tentativa de eliminar a contradição anteriormente evidenciada. Contudo, para verificar tal hipótese são necessários estudos mais aprofundados que tenham como foco o contexto e as ações propostas pela nova gestão do prefeito Fernando Haddad, o que não é o caso da presente pesquisa.

poderia evidenciar que a produção curricular teria “imunidade” em relação às pressões da avaliação externa, pelo menos da PSP.

Ademais, no interior da RME-SP, a PSP suscitou questionamentos de várias ordens, que abrangiam, inclusive, tensões sobre sua relação com o currículo da Rede: Qual a pertinência da realização de uma avaliação externa própria? Quais seriam suas consequências para as escolas? Essa avaliação está reduzindo o currículo da Rede? Quais têm sido as iniciativas decorrentes de seus resultados para a melhoria do ensino?

Tais questões, entre outras, acarretam muitas polêmicas e resistências, como, por exemplo, as verificadas no meio sindical. A principal entidade que representa os professores e professoras da RME-SP, o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), estabeleceu, no texto de referência de seu 19º Congresso, que um dos desafios da gestão de Gilberto Kassab era lidar com os resultados da PSP, que apontavam uma diferença de desempenho entre os alunos da Rede. Com essa abordagem, a entidade parecia reconhecer esse sistema de avaliação como um “termômetro para perceber as diferenças” existentes⁷. No entanto, em outro trecho do mesmo documento, as avaliações externas são colocadas como instrumentos que “subestimam o papel da escola”, pois “[...] menospreza o conjunto de saberes, habilidades e valores construídos no ambiente escolar, camufla as condições precárias que foram previamente oferecidas tanto aos alunos como aos educadores”. Nesse sentido, para o Sinpeem, as avaliações externas, como a PSP, responsabilizam apenas os professores e estudantes pelo fracasso.

Esse posicionamento é reiterado nas resoluções do 20º Congresso do Sindicato⁸, quando as críticas às avaliações externas destacavam que estas seriam ferramentas para “responsabilizar o servidor pelas mazelas causadas pela própria omissão do governo”, comprometidas, assim, com a “precarização da educação” e com interesses privatistas do governo. Foi com esse argumento também que o Sinpeem se posicionou de modo contrário à elaboração e divulgação de *ranking* das escolas, rejeitando essas avaliações como instrumentos para aferir a aprendizagem do aluno, pois “[...] cristalizam resultados e não apontam para melhorias paulatinas e crescentes”. Tal posicionamento ressalta um aspecto importante, o de que um processo avaliativo pode, a partir de seus critérios de julgamento, permitir – e muitas vezes é justamente por esperar que permita

⁷ Texto de Referência do 19º Congresso. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=2148#.U3pLQNJdVR8>. Acesso em: 20 jun. 2015.

⁸ Texto de Referência do 20º Congresso. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=87&codant=&furiurl=_-20o-Congresso---2009_#.U6wty5RdVR8>. Acesso em: 20 jun. 2015.

que ele é implementado – o estabelecimento de novas políticas educacionais, possibilitando a emergência de propostas que conduzam a seu redirecionamento.

Considerando as diferentes possibilidades de vínculos entre a política de currículo da SME-SP e a formulação da PSP, aí compreendida a elaboração de suas matrizes de avaliação, é possível pensar que o primeiro movimento deveria ter antecedido o segundo, na medida em que deve ser a partir de um currículo já definido e em vigência – inclusive para garantir a validade curricular da avaliação externa e aumentar sua legitimidade e reconhecimento por parte dos professores – que se parte para a determinação das competências que serão verificadas por um sistema de avaliação externo. Dessa maneira, evita-se que a matriz de avaliação – que abarca aspectos relevantes do conteúdo, mas que é mais limitada do que as matrizes curriculares, já que seria inviável a produção de uma prova que medisse todos os conteúdos ensinados pela escola – seja responsável por determinar o movimento de produção de um novo currículo, podendo, desse modo, restringi-lo tanto no sentido do foco sobre os componentes curriculares quanto da abrangência e profundidade dos conhecimentos. No caso de um movimento de formulação simultâneo, pode ser a produção do currículo que cria sobre a matriz de avaliação uma influência, de modo a atenuar eventuais impactos negativos da avaliação externa sobre o currículo.

No entanto, tomando como exemplo o contexto da RME-SP, há aspectos que tornam ainda mais complexos os diálogos entre essas políticas, pois havia um currículo oficial (CO1) em vigência antes de ser iniciada a reorientação curricular em 2005, momento no qual ocorreu, também, a formulação da matriz de avaliação da PSP. Assim, este currículo CO1, anterior a 2005, poderia ter influenciado a produção desse material. Além disso, em 2011, já com um novo currículo oficial (CO2) em vigência, é publicada nova versão das matrizes de avaliação (MA2). Ademais, cabe a ponderação de que o currículo oficial pode não se constituir como currículo ensinado (CE) e, desse modo, a matriz de avaliação precisaria ponderar a existência de conteúdos que não foram ensinados. Esses fatores vão desenhando o complexo quadro no desenvolvimento das políticas de avaliação e de currículo, que foi sintetizado na Figura 2.

Figura 2 – Esquema representativo das políticas de currículo e avaliação externa na RME-SP de 2005 a 2012

A partir desta imagem, é possível perceber alguns dos componentes que estão em pauta quando se aborda a relação entre avaliação externa e currículo. Nesse sentido, é possível levantar questionamentos como:

- 1) Qual a relação entre MA1 e MA2? Houve mudanças? Quais? E por quê?
- 2) Qual a relação entre CO1 e CO2? Houve mudanças? Reduções? Ampliações?
- 3) Qual a relação entre CE1 e CE2? Aconteceram mudanças no que os professores ensinam? Se sim, elas ocorreram em função de quais fatores?
- 4) Qual a relação entre CA1 e o CA2? Houve mudanças? Reduções?
- 5) Qual a relação entre CO1 e CE1? E destes com o CA1? São subconjuntos? Há pontos de intersecção?
- 6) Qual a relação entre CO2 e CE2? E destes com o CA2? São subconjuntos? Há pontos de intersecção?
- 7) Qual a relação entre MA1 e CO2? Há, nas matrizes de avaliação, elementos do novo currículo que estava sendo formulado de forma concomitante?
- 8) Qual a relação entre MA1 e CO1? Há, nas matrizes de avaliação, elementos do velho currículo que estava sendo formulado de forma concomitante?
- 9) Qual a relação entre MA2 e CO2? Há, nas novas matrizes de avaliação, elementos do novo currículo?
- 10) A MA1 considera para sua formulação tanto o CO1 quanto o CE1?
- 11) A MA2 considera para sua formulação tanto o CO2 quanto o CE2?

Nesse contexto multifacetado é preciso considerar, ainda, que cada um dos elementos possui um conjunto de variáveis relacionadas a sua constituição, que perpassa, por exemplo, o currículo ensinado, o currículo oficial, o livro didático, a formação inicial dos docentes, as políticas de formação continuada, as experiências prévias do professor etc. Essas variáveis também se manifestam em diferentes vias: plano de ensino, planejamento, projetos, cadernos de aluno, relatórios e atividades coletivas, currículo avaliado etc. Desse modo, são muitas as variáveis que precisam ser fixadas para refletir sobre a relação de influência da avaliação externa sobre o currículo.

Para responder aos questionamentos apontados a partir da Figura 2, que são pertinentes para uma análise sobre, por exemplo, a redução, ou não, que a PSP poderia estar causando no currículo da RME-SP, seria necessário um conjunto de pesquisas que se dedicassem, a partir de alguns recortes e de diferentes objetos, a contribuir para melhor elucidar essas relações, sem deixar, contudo, de considerar a complexidade do quadro existente.

Assim, reconhecendo a importância de delimitar o foco e a direção da pesquisa que será realizada sobre o âmbito desse contexto da RME-SP, de onde emergem diferentes perguntas de pesquisa, o próximo item deste capítulo localizará a contribuição que o presente trabalho objetiva dar nesse contexto de formulação.

1.1.2. A questão de pesquisa e objetivos

A direção adotada pelo presente trabalho buscou investigar uma dimensão que, de acordo com Stecher (2002), é pouco estudada em relação às influências das avaliações externas sobre o currículo, qual seja, a das políticas públicas. De acordo com o autor, são mais frequentes estudos que incidam sobre o currículo desenvolvido em sala de aula. Deste modo, mesmo reconhecendo a pertinência do debate que abrange a possibilidade de estreitamento do currículo ao que se processa dentro da sala de aula, o trabalho parte da análise das formulações das políticas como lócus de investigação das relações entre avaliação e currículo.

Assim, no bojo da problemática e do contexto anteriormente tecidos, buscando contribuir na apreensão de elementos que evidenciem as interações entre políticas avaliação externa e de currículo, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: **Como o processo de construção e desenvolvimento da Prova São Paulo se relacionou com a política curricular desenvolvida no período de 2005 a 2012?**

Para tentar responder a esta questão, parte-se da compreensão do desenho, das influências e do processo de desenvolvimento da PSP, tendo também como objeto de estudo as políticas de avaliação e de currículo elaboradas no período de 2005 a 2012, analisadas por meio de sua expressão concreta nos documentos oficiais produzidos pela SME-SP. Objetiva-se, assim, apontar potencialidades e limites da PSP, procurando estabelecer diálogos e tensões com a política curricular do ensino fundamental da RME-SP – analisada a partir das Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I; do Programa Ler e Escrever; das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem; e dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem.

Desse modo, para responder à questão de pesquisa central, e considerando o complexo quadro das políticas de avaliação e de currículo na RME-SP, o presente trabalho tem como objetivos:

- I. produzir material denso, com o levantamento de documentos oficiais da RME-SP sobre a política de avaliação externa e de currículo no período de 1989 a 2012, para que sirva como base de consulta a pesquisas interessadas em estudar essa temática em diferentes períodos e com distintas possibilidades de recortes;
- II. realizar um resgate histórico das diretrizes das políticas educacionais desenvolvidas pelo município de São Paulo no período de 1989 a 2012, por meio do levantamento e da análise de documentos oficiais e de revisão da literatura realizada, para identificar e contextualizar a produção da Prova São Paulo e da política de currículo no período de 2005 a 2012;
- III. estabelecer os nexos existentes entre os processos que se desenvolveram no âmbito nacional (Saeb, Prova Brasil e PCN) e a produção das políticas de avaliação externa e de currículo da RME-SP no período de 2005 a 2012;
- IV. identificar os elementos constituintes da política de avaliação externa no período de 2005 a 2012;
- IV. caracterizar a Prova São Paulo, estabelecendo comparações com a Prova Brasil, mostrando aspectos que validam a iniciativa do município de desenvolver seu próprio sistema, e buscando elementos que possam indicar relações entre a PSP e a política de currículo no âmbito da RME-SP;
- V. evidenciar o processo de validação curricular da PSP a partir de uma análise das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar;

VI. contextualizar e caracterizar as Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I, o Programa Ler e Escrever, as Orientações Curriculares e a proposição de expectativas de aprendizagem, e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, buscando aclarar evidências de interface entre o currículo oficial e a Prova São Paulo;

VII. evidenciar elementos que qualifiquem a relação entre avaliação externa e currículo oficial.

1.2. Pressupostos e aportes teórico-metodológicos: a metodologia de pesquisa

1.2.1. Aspectos teóricos e aspectos metodológicos

Etimologicamente, há uma diferença relevante entre uma postura teórica e um caminho metodológico. A primeira diz respeito ao prisma pelo qual se observa uma dada realidade, ou seja, a perspectiva que orienta uma determinada interpretação do mundo e que auxilia no processo de geração de ideias, levantamento de hipótese e diretrizes que guiam a pesquisa e suas interpretações. Já a metodologia é o meio que viabiliza a investigação do problema proposto, o caminho percorrido para se chegar à compreensão de uma determinada situação concreta e atingir os objetivos estabelecidos. A ausência ou inconsistência de estratégias metodológicas podem comprometer o rigor de um trabalho científico, gerando vieses que prejudicam suas conclusões.

No que tange aos aportes teóricos, a pesquisa realizada foi sustentada por duas perspectivas. A primeira, diz respeito à compreensão de que a realidade pode ser apreendida por meio de recortes observáveis feitos pelo pesquisador, devendo este considerar, também, o contexto em que a teoria se coloca como uma modalidade peculiar do conhecimento, que apreende aspectos específicos do objeto e que independem das representações do pesquisador, não podendo ser excluída a objetividade do conhecimento teórico: “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (NETTO, 2011, p. 23). Desse modo, admite-se a existência de um conhecimento que é do objeto, de sua estrutura e dinâmica, intrínseco a sua existência e mais independente das aspirações e das representações do pesquisador, o que, para Netto (2011), é o conhecimento teórico.

Reiterando o fato de que, a partir de um determinado recorte da realidade – que pode ser expresso por meio de texto impresso –, é possível proceder a abstrações

razoáveis acerca de sua totalidade, Chasin (2009, p. 25), analisando em Marx as dimensões ontológicas da interpretação da realidade social, destaca que

[...] a postura analítica deve propender ao compromisso com a solidez dos vigamentos que caracterizam a chamada *análise imanente* ou *estrutural*. Tal análise, na melhor tradição reflexiva, encara o texto – a *formação ideal* – em sua consistência autossignificativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivos como negativos: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como também as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam.

Tal perspectiva fornece um importante sentido ao trabalho de pesquisa realizado, pois propicia legitimidade para a compreensão de que a política pública educacional da RME-SP pode ser apreendida por meio de sua expressão concreta que são – não apenas, mas também – os documentos oficiais produzidos pela SME-SP. Assim, as políticas públicas, enquanto instrumento de gestão do Estado, configuram-se como um sistema que têm potencial de influência sobre a realidade da escola. Sendo composto por meio dos contextos resultantes das atividades políticas, que compreendem as formulações indicadoras das prioridades dos governos que as formulam, sob a perspectiva de que gerem determinadas consequências e resultados, incorpora, assim, os embates em torno de diferentes interesses, objetivos, necessidades, preferências, valores, concepções, intencionalidades e ideias influenciados por aspectos político-partidários, econômicos e sociais que precisam ser considerados. Desse modo, objetivou-se, com a pesquisa desenvolvida, tornar essa complexa realidade conhecida por meio de fontes documentais, que carregam as nuances do contexto e do recorte temporal a serem extraídas dos documentos, pela sua organização e interpretação, permitindo, assim, abstrações acerca de uma totalidade.

A segunda perspectiva circunscrita nos marcos teóricos que pautam a interpretação realizada pela pesquisa refere-se às proposições levantadas na literatura. Para além da base teórica presente nas discussões que envolvem a avaliação externa e o campo do currículo – no interior das quais as perguntas, conjecturas e hipóteses foram formuladas, contribuindo, assim, para direcionar o olhar sobre a realidade investigada –, um importante marco teórico foi constituído a partir da tessitura realizada por Freitas (2007). O trabalho da autora expõe, sem simplificações, os fatores impulsionadores do interesse estatal brasileiro para elevar a avaliação externa em larga escala, de um interesse a uma prática consolidada do/no governo brasileiro, desmistificando que tal ascensão tenha ocorrido apenas em razão dos interesses das agências internacionais. Sua

pesquisa apresenta um aspecto profundamente relevante acerca das políticas avaliativas emanadas do poder público federal: a sua capacidade de ter induzido processos avaliativos no interior das unidades federadas, inicialmente nos estados e posteriormente nos municípios.

No que tange ao aporte metodológico adotado, parte-se do entendimento de que o desenvolvimento metodológico precisa se realizar dentro de um aparato explicativo teórico, de modo que o caminho percorrido até as conclusões tenha uma base e seja metodologicamente orientado e esclarecido, para que se garanta, assim, a validade das interpretações apresentadas e a possibilidade de as mesmas serem postas à prova pelos leitores. Nesse sentido, Luna (2011, p. 14) problematiza o papel que a metodologia tem na busca por uma explicação que não se configura como verdade única, tendo o pesquisador um vultuoso papel nas escolhas que resultarão em uma interpretação.

O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência da evolução do pensamento epistemológico: a substituição da busca da *verdade* pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias. Nesse contexto, o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a *veracidade* das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente.

Partindo das proposições teóricas apresentadas anteriormente, também se faz necessário reconhecer a existência real que o objeto de pesquisa possui e que é independente do pesquisador. Assim, a análise de um objeto de pesquisa busca no interior de sua própria lógica a efetividade de seu movimento, e a escolha de um método de pesquisa contribui para que o pesquisador conheça teoricamente seu objeto, reproduzindo no plano ideal a essência daquilo que investigou. Por outro lado, o pesquisador é também parte do processo de pesquisa na medida em que determina recortes e se posiciona perante as informações levantadas, o que afasta qualquer pretensão de neutralidade.

Além disso, considerando que uma pesquisa tenha como ponto de apreciação a sociedade ou aspectos que a conformam, essa proximidade será ainda maior, uma vez que não existirá uma relação de externalidade entre o pesquisador e o contexto de seu objeto, visto que ele também estará implicado neste. Tal perspectiva também coloca em xeque a necessidade de que o pesquisador se afaste do processo que está desenvolvendo, de crenças particulares, perspectivas e predisposições.

Assim, com o propósito de atender à importância do caminho metodológico que deve ser traçado, a metodologia qualitativa é defendida como ferramenta que responde bem à complexidade do processo (RICHARDSON, 1999). Por isso, tendo em vista a perspectiva mais holística que tal método emprega, o presente trabalho se insere no conceito de pesquisa qualitativa, reconhecendo, assim, as potencialidades destacadas por Lüdke e André (1986, p. 18), para quem ela “[...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Foi com o rigor da análise de uma pesquisa de cunho qualitativo, que reside na sua explicitação metodológica e na abertura para uma pluralidade de métodos e dados que sejam capazes de atender às necessidades impostas pela pergunta de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) – entendendo que não é a utilização de dados quantificáveis que assegura o rigor de uma pesquisa, mas a sua formalização, a forma como ela se estrutura metodologicamente e é capaz de explicitar seus caminhos argumentativos – que se buscou compreender os propósitos, fundamentos e condições previstas no campo das políticas de avaliação externa e de currículo da SME-SP. Para isso, procedeu-se à análise documental, que teve na documentação oficial produzida pela Secretaria, sua principal fonte de informação.

Destarte, foi sobre a informação, expressa materialmente pelos documentos, que se fizeram as análises propostas. Os dados foram tratados com base em técnicas de análise de conteúdo, valorizando a ênfase na análise argumentativa, com o objetivo de caracterizar e interpretar as relações entre essas políticas da RME-SP. Para melhor evidenciar tais aspectos, o próximo subitem deste capítulo apresentará informações sobre a organização dos documentos pesquisados e o processo de construção de um *corpus* para, no tópico subsequente, expor em linhas gerais a metodologia analítica utilizada para o tratamento dos documentos.

1.2.2. Fonte para o levantamento dos dados: a construção de um corpus

Partindo da premissa fundamental de que “toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica”, Bauer e Aarts (2002, p. 39) chamam atenção para o fato de que o rigor metodológico de uma pesquisa qualitativa deve se iniciar no processo de coleta dos dados. Dessa forma, o presente trabalho dedicou-se a construir um *corpus* como uma

alternativa de coleta de dados, realizando a escolha sistemática de um racional alternativo à amostragem representativa de uma perspectiva de cunho quantitativo.

Compreendendo o *corpus* como resultado de uma seleção arbitrária de documentos com fins específicos de análise, a ideia foi que o *corpus* dessa pesquisa de cunho qualitativo fosse funcionalmente equivalente a uma amostragem representativa de uma abordagem quantitativa, garantindo, assim, maior eficiência na seleção dos documentos oficiais e estabelecendo um recorte representativo da realidade, o que permitirá abstrações razoáveis acerca da totalidade das políticas de avaliação externa e de currículo da RME-SP.

Para responder aos questionamentos propostos, o ponto de partida norteador da escolha e seleção das fontes foi a formulação do problema de pesquisa. Objetivando responder a pergunta de pesquisa elaborada a partir do contexto da problemática levantada, fez-se necessária uma imersão na documentação oficial produzida pela SME-SP. Contribuindo para justificar a escolha feita neste trabalho, Lüdke e André apontam os documentos como meios de pesquisa “estáveis” e “ricos”, que têm como potencial o fato de poderem ser revisitados diversas vezes, inclusive servindo como base para diferentes estudos, o que, segundo os autores (1986, p. 39), fornece “[...] mais estabilidades aos resultados obtidos [...]”. Além disso, o documento é resultado de uma montagem consciente do contexto e dos sujeitos que o produzem e, por isso carrega relações de força, expressões dos grupos de interesse, preferências, prioridades, necessidades, concepções e, também, ideias político-partidárias.

Nesse sentido, Calado e Ferreira (2005) também destacam como aspecto positivo dessa fonte as diversas possibilidades de construção que ela oferece ao pesquisador para que ele dê significado ao problema de pesquisa. Destarte, é o modo como o pesquisador se relaciona com a fonte e o tratamento analítico que estabelece com o uso de métodos críticos de investigação do documento que conferirão sentido a este. Sendo assim, a pesquisa de cunho documental é uma técnica importante para a pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas, tanto como fonte para cobrir lacunas quanto para desvelar novos diálogos, tensões e condicionantes.

Além disso, os documentos selecionados foram produzidos essencialmente para circulação em um contexto específico, que era o da RME-SP e dos atores que a compõem, sendo destacados de tal contexto em um agrupamento realizado especificamente para atender às necessidades do problema de pesquisa enfrentado, compondo, assim, o que Bauer e Aarts (2002) nomeiam ***corpus tópico***.

A construção desse *corpus* tópico, organizado em um conjunto de categorias analíticas, atendeu a alguns critérios, tendo sido fundamental a sua categorização para a realização dos procedimentos analíticos em busca da resposta ao problema de pesquisa. Porém, as categorias não existiam *a priori*, elas emergiram a partir da leitura crítica de alguns documentos e da vinculação destes à questão a ser respondida. Para isso, foram estabelecidos os seguintes critérios: (1) data de publicação, que teve como recorte inicial o ano de 1989, mas passou por ajustes para tornar possível um desenho mais focado do contexto dos objetos de pesquisa, passando a ter, assim, como principal eixo o período de 2005 a 2012; (2) adequação e relevância, definidas em relação à temática da política de avaliação externa e da política curricular e o potencial de contribuição para a investigação; (3) homogeneidade e sincronicidade dos textos, para que fosse constituído um *corpus* rico para a coleta de informações, que conseguisse, assim, responder ao problema de pesquisa colocado; e (4) o componente de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, faz-se importante destacar que, em razão do grande volume de documentos produzidos pela SME-SP, havia uma inviabilidade de construir um *corpus* totalmente representativo, uma vez que ele também foi constituído a partir de um recorte realizado pela pesquisadora. O delineamento do *corpus* foi, assim, compreendido como um processo cíclico, realinhado pela investigação, visto não ser possível determinar *a priori* como resultaria o *corpus* representativo. O objetivo desse ciclo foi o de “maximizar a variedade dialética interna”, ou seja, “[...] Um *corpus* está equilibrando quando esforços adicionais acrescentam pouca variância dialética” (BAUER; AARTS, 2002, p. 53).

Para dar consecução à construção do *corpus*, duas fontes foram utilizadas: o **Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**⁹, onde estavam disponíveis as produções que datam, em sua grande maioria, do período a partir de 2006; e a **Memória Técnica Documental da SME-SP (MTD)**¹⁰, que se constitui como projeto da SME-SP responsável pela organização em acervo digitalizado de um volume significativo de documentos produzidos pela RME-SP desde 1935, estando disponível à consulta pública¹¹.

⁹Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

¹⁰Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

¹¹ Atualmente as referências dos documentos estão organizadas em catálogo *on-line*, disponível em formato pdf. Os documentos estão dispostos por título; identificação alfanumérica; ano de publicação; sinopse e um campo para observações. No entanto, quando a pesquisa foi iniciada, o primeiro catálogo ao qual tivemos acesso estava em papel e passava por revisão para ser disponibilizado no portal da SME-SP.

Foi feita uma leitura inicial do Catálogo da MTD, seguida de releituras, chegando-se a uma lista de documentos de interesse que abrangia materiais que versavam sobre as políticas de avaliação externa e de currículo da SME-SP no período de 1989 a 2012. Tais documentos foram levantados e solicitados junto à MTD, formando uma lista que compôs o *corpus* inicial presente no Apêndice A. Cabe ressaltar, no entanto, que esse *corpus* inicial não se configurou como o ***corpus* tópico** analisado por esta pesquisa. A intenção de elaborar um *corpus* com tamanha abrangência foi produzir um material denso de consulta sobre a política de avaliação externa e de currículo da RME-SP, que possa servir a pesquisadores interessados em estudar essa temática em diferentes períodos e com distintas possibilidades de recortes.

Assim, o acervo da MTD foi revisitado diversas vezes ao longo da pesquisa e muitos documentos foram reexaminados, de modo que o *corpus* tópico foi sendo reconstruído, a partir da premissa da relevância dos documentos para a investigação. Alguns documentos foram excluídos, por não possuírem potencial de apoio ao trabalho, sendo, enfim, composto um *corpus* tópico capaz de desvelar novos elementos para responder à pergunta de pesquisa. Em relação a esse material, foi realizado um tratamento, categorizando os documentos de acordo com a data de publicação, temática e função, conforme disposto no Apêndice B.

1.2.3. Análise dos documentos: análise de conteúdo e argumentativa

Para o processo de análise dos dados levantados recorreu-se a um exame minucioso do conteúdo presente nos documentos, em um movimento de decomposição dos textos, buscando as nuances, os sentidos e as intenções, para comparar, contextualizar interpretar e reduzir, a fim de avançar e desvelar novos diálogos, tensões e condicionantes da relação entre a PSP e a política de currículo da RME-SP.

Optou-se pela análise de conteúdo por ser um método de investigação que enfoca o conteúdo simbólico da mensagem, desmontando a estrutura e os elementos desse conteúdo e reduzindo sua significação, o que exigiu, assim, uma postura analítica, pois as informações muitas vezes não estão dadas de forma explícita no texto. De

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, com as diversas consultas realizadas ao acervo, foi possível perceber que o catálogo passou por reformulações, foi suprimida a organização por temas e documentos foram retirados por não fazerem parte do acervo. Cabe destacar também que os documentos consultados foram disponibilizados pela MTD de diferentes formas: alguns já estavam digitalizados e foram cedidos em formato pdf, alguns inclusive também podiam ser acessados por meio do portal da SME-SP; outros não estavam digitalizados e foram consultados nas instalações da MTD, de modo que não podiam ser retirados para cópia; e outro foram doados em versão impressa, em razão da MTD ter mais de uma cópia do documento.

acordo com Bauer (2002, p. 191), essa é “[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”.

Dentre as principais contribuições que esse tipo de análise pode trazer, é possível destacar, ainda de acordo com Bauer (2002, p. 191), que ela “[...] traça um meio caminho entre a leitura singular verídica e o ‘vale tudo’, e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social”. Tal técnica mostra-se importante para a presente pesquisa, pois reconhece o texto como um meio que carrega a expressão de seu contexto e permite que, a partir da análise de partes, seja possível compreender tendências de um todo, dialogando, assim, com a proposição teórica elegida para a pesquisa.

Nesse sentido, a análise de conteúdo permite a reconstrução de representações. Segundo Bauer (2002, p. 191),

Podemos distinguir dois objetivos básicos da análise de conteúdo ao refletir sobre a natureza tríplice da mediação simbólica: um símbolo representa o mundo; esta representação remete a uma fonte e faz apelo a um público (Buehler, 1934). Através da reconstrução de representações, os analistas de conteúdo inferem a expressão dos contextos, e o apelo através desses contextos. Se enfocarmos a fonte, o texto é um *meio de expressão*. Fonte e público são o contexto e o foco de inferência. Um *corpus* de texto é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve. Sob esta luz, o resultado de uma AC [análise de conteúdo] é a variável dependente, a coisa a ser explicada. Textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades.

Desse modo, a técnica da análise de conteúdo permite suprimir dos documentos indicadores que se relacionem às condições de produção e recepção das informações, o que exige, segundo Calado e Ferreira (2005), dois movimentos importantes: a redução dos dados, que visa chegar a elementos que sejam manipuláveis por meio da categorização e da codificação, exercício esse realizado na construção do *corpus* tópico; e a apresentação dos dados, que implica a simplificação da apresentação para seu processamento, a fim de que se chegue às conclusões e estas, por sua vez, não se restrinjam à simples apresentação dos dados, devendo adentrar para a questão do explicativo, do abstrato.

Liakopoulos (2002) destaca que a análise de conteúdo também se constitui como um exercício de redução de dados e acrescenta que o desafio que decorre de tal aspecto é o de obter unidades que sejam realmente representativas do material original, tanto em

termos de conteúdo quanto de intenções, devendo o texto ser codificado em categorias. Ademais, partindo da perspectiva de que a retórica é a forma própria de comunicação da política, Liakopoulos compreende que analisar esse componente do conteúdo textual é fundamental. Segundo o autor (2002, p. 218), toda fala que inclui o debate se desenrola em torno de um bloco básico que é o argumento, que é a parte central da fala e também uma ferramenta de mudança social. Deste modo, é possível analisar metodologicamente as estruturas de argumentação como uma alternativa à análise de conteúdo.

Assim, seguindo o escopo teórico-metodológico exposto, a pesquisa construiu um caminho que buscou avançar e trazer contribuições para responder como o processo de construção e desenvolvimento da PSP se relacionou com a política curricular. O movimento realizado em torno desse esforço está presente nos capítulos que se seguem.

2. AVALIAÇÕES EXTERNAS: HISTÓRICO E MARCOS CONCEITUAIS

A partir da década de 1990 constata-se no Brasil uma crescente presença das avaliações externas nas políticas educacionais como um requisito para a melhoria da qualidade da educação. Consequentemente, na literatura da área da avaliação educacional, encontra-se a repercussão dessa temática em trabalhos de várias naturezas. Entre outros atributos, as avaliações externas caracterizam-se pelo uso de testes padronizados – que objetivam verificar as proficiências dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento – e por apresentar como alguns de seus propósitos centrais superar o fracasso e promover equidade educacional na medida em que permitiriam diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas, possibilitando contribuir, assim, no desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações em âmbito educacional, o que tem afetado, particularmente, as políticas de currículo e, por conseguinte, implicado na aprendizagem dos alunos.

A expressão **avaliação externa** (que será comumente empregada neste trabalho), abrange características gerais de qualquer avaliação educacional, por consistir em um processo de coleta e análise de informações que, mediante a utilização de instrumentos e procedimentos adequados às características do objeto avaliado, permite a emissão de um julgamento de valor baseado em critérios e referências estabelecidos, usualmente *a priori*, que, pelo menos potencialmente, pode ser usado para a tomada de decisões. Além disso, demarca, sobretudo, a ação de um sujeito avaliador externo à escola, o que assinala sua dimensão política e se constitui como perspectiva importante para o desenvolvimento da pesquisa realizada. Dessa maneira, para efeito de análises, a definição de avaliação externa foi considerada a partir de Madaus (1988, p. 86), para quem “programas de avaliação externa são aqueles controlados e/ou estabelecidos por uma autoridade externa, como um departamento de educação estatal, a legislatura ou uma agência privada”.

As avaliações externas geram, assim, uma gama de controvérsias e tensões sobre suas bases conceituais, metodológicas e, principalmente, sobre o uso de seus resultados e consequências para as redes de ensino. Para além das implicações, potencialidades e limites, a temática também enfrenta discussões conceituais acerca das definições existentes e de suas dimensões. Para melhor elucidar tais aspectos, o presente capítulo apresenta uma explanação inicial sobre o conceito de avaliação e aborda aspectos teóricos importantes que estão envolvidos em diferentes dimensões da avaliação. Esse

exercício se faz importante para este trabalho, pois contribui com: a contextualização da PSP enquanto uma política de avaliação externa; a definição do enfoque para realizar a caracterização da PSP, objeto de estudo da pesquisa; e, por fim, a problematização de desdobramentos importantes que podem caracterizar e dialogar tanto com o contexto específico de criação da PSP quanto com o desenvolvimento e os processos que a circunscrevem enquanto política de avaliação.

O capítulo abrange, em um segundo momento, as implicações, potencialidades e limites existentes no uso das avaliações externas como instrumento de gestão pública, evidenciando, assim, dimensões e dilemas da relação entre essas avaliações e o currículo. Observamos que as análises documentais das políticas da RME-SP realizaram-se à luz desse referencial, o que influenciou de forma decisiva nas conclusões que serão apresentadas.

Por fim, apresenta-se um histórico acerca do surgimento das avaliações externas no Brasil, evidenciando uma tendência que tem se consolidado no cenário educacional, configurando os antecedentes de um movimento gradativo de iniciativas desenvolvidas pelas próprias redes públicas estaduais e municipais e expondo o lugar que tais avaliações ocupam nas políticas educacionais nacionais. Esse histórico contribui para estabelecer relações e compreender os nexos do surgimento de políticas locais, contextualizando a iniciativa do município de São Paulo.

Tal percurso se fez necessário na medida em que a produção teórico-conceitual estudada serviu como aporte para a realização da pesquisa e contribuiu na construção de seu problema e na justificativa da escolha de seus objetos, auxiliando, por conseguinte, para uma melhor compreensão da PSP e de sua relação com a política curricular da RME-SP.

2.1. O conceito de avaliação: reflexões teóricas em torno das definições e dimensões

A discussão da avaliação educacional está cada vez mais presente não apenas nas produções acadêmicas, mas também em artigos de jornais e revistas de grande circulação no país. Tal fato contribui para a divulgação de aspectos técnicos e metodológicos que envolvem a aplicação das chamadas avaliações externas – em larga escala ou, ainda, avaliação de sistemas – que utilizam provas padronizadas com o objetivo de mensurar as proficiências dos alunos para instrumentalizar a tomada de decisão. Com essa perspectiva, diversas iniciativas foram desenvolvidas, o que passou a

possibilitar a publicação dos resultados educacionais dos diferentes níveis e localidades do país, permitindo inclusive a comparação com resultados de outros países.

O lugar de destaque que a avaliação ocupou no âmbito educacional e as diversas mudanças que ocorreram em sua conceituação e concepção ao longo do tempo estão levando, segundo Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 29), a uma “cultura de avaliação” que não está restrita mais apenas à escola, mas às demais atividades sociais e faz “[...] a maioria dos países, cientes dessa realidade, fornecer recursos econômicos, materiais e humanos. Dadas as expectativas que esse fenômeno gerou”. No entanto, Sousa e Oliveira (2010) ponderam a falta de clareza sobre o significado do termo “cultura de avaliação” pelos sistemas estaduais brasileiros durante a expansão dessas iniciativas e Bauer (2013, p. 170) contrapõe a ideia de cultura de avaliação à de cultura da informação na qual “[...] se valoriza a informação pela informação, muitas vezes descolada de sentido e uso no sistema de ensino”.

Para além da problematização sobre o significado dessa expressão, o fato é que gestores públicos, educadores, pais, alunos e a sociedade como um todo estão mais próximos das discussões e das repercussões que derivam da ação de avaliar ou de ser avaliado. Novas posições teóricas foram surgindo e passaram a conceder um lugar preponderante à avaliação, que reflete também a centralidade que o tema ganhou nas políticas educacionais nas últimas décadas e a diversidade de mecanismos que decorrem das avaliações.

Tomando a origem etimológica da palavra “avaliação” – que vem do latim *valere* e significa, atribuir valor –, é possível começar a entender os diferentes referências possíveis de serem adotados na concepção do termo, uma vez que a atribuição de valor varia de acordo com os critérios estabelecidos, que podem ser os mais diversos e que sofrem alterações dos diferentes aspectos presentes no contexto onde surgem. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2002, p. 15) destaca que a avaliação é “[...] complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências”. Por conseguinte, avaliação educacional constitui-se como uma expressão pluri-referencial, favorecendo muitas polêmicas em torno de sua conceituação e, notadamente, em sua utilização.

A multiplicidade de interpretações e as transformações sofridas pelo termo relacionam-se tanto às conjunturas históricas pelas quais a própria educação passou quanto ao percurso conceitual de seu desenvolvimento nos meios acadêmicos, a compreensão de suas funções e aos usos feitos das mesmas. Por conseguinte, em função

das diversas posições filosóficas, epistemológicas e metodológicas que predominaram ao longo do tempo, diferentes compreensões se desenvolveram acerca da conceituação, funções, finalidades, estrutura, divulgação, desdobramentos e usos das avaliações. O desenvolvimento das avaliações é afetado por circunstâncias diversas, tais como: quem avalia (sujeito); o que avalia (objeto); por que avalia (finalidade); para quem avalia (usuário); como avalia (metodologia e procedimento); e quando avalia (momento do processo).

Figura 3 – Dimensões e circunstâncias das avaliações

Com o intuito de abordar algumas leituras possíveis de tais aspectos, e tendo em vista a importância do impacto das diferentes características das avaliações na formulação de um sistema de avaliação externa, é possível formular o seguinte quadro síntese, que abrange algumas dimensões da avaliação que serão brevemente desenvolvidas nas páginas que seguem¹².

¹² Cabe ressaltar que a elaboração do Quadro 1 foi feita tendo em perspectiva dimensões das avaliações que são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Deste modo, é resultado de escolhas e recortes feitos pela pesquisadora, que não está descartando a existência de outras leituras e dimensões importantes, mas priorizando algumas discussões.

Quadro 1 – Dimensões da avaliação

(continua)

DIMENSÃO	ASPECTOS DEPENDENTES
Conceituação	<ul style="list-style-type: none"> - Parte da perspectiva da avaliação enquanto atividade formal. - Influência etimológica do termo e das circunstâncias históricas. - Variam, também, de acordo com premissas filosóficas, epistemológicas, técnicas e metodológicas. - São formulados a partir das funções e finalidades atribuídas às avaliações. - Muitos termos são usados como sinônimos, mas não correlatos.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Para que sejam cumpridas, dependem da escolha, forma de construção e aplicação dos instrumentos. - Relacionam-se aos objetivos e propósitos delimitados, podendo ser: regular; certificar; responsabilizar; selecionar; classificar (segundo os juízos) etc.
Funções	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciam-se na conceituação do termo avaliação. - Para que sejam cumpridas dependem da escolha, da forma de construção e da aplicação dos instrumentos. - Variam conforme os objetos avaliados, os momentos em que se avalia e as necessidades de uso. - Somativa, formativa e diagnóstica. - Mensurar o rendimento ou aproveitamento dos alunos. - Comprovação da consecução de objetivos. - Instrumentalizar a tomada de decisão. - Verificar a mudança como consequência de uma ação educacional sistemática. - Implicar socialmente, politicamente e educacionalmente. - Qualitativa e quantitativa.
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> - Essenciais para a definição de outras dimensões da avaliação. - Podem se configurar como objetos: políticas, sistemas educacionais, instituição, aprendizagem, prática educativa, programas, projetos, currículo, materiais, gestão escolar, professores, alunos e proficiências.
Agente avaliador	<ul style="list-style-type: none"> - Externo ou interno. - Avaliador profissional e avaliador amador (SRIVEN, 1967). - Pode ou não ser o responsável pela realização da avaliação, pois diferentes parcerias podem ser firmadas para o cumprimento das diversas etapas da realização de um processo avaliativo.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - São meios para que sejam alcançadas as finalidades e funções estabelecidas, sendo escolhidos e construídos de acordo com as finalidades e funções da avaliação. - Provas com itens de múltipla escolha, itens de resposta construída ou item de performance (atuação); testes padronizados; questionários; portfólios; exposições; pesquisas; entrevistas; trabalho em grupo ou individual e observação.

(conclusão)

Divulgação	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão necessária para que se cumpram as finalidades e funções estabelecidas. - É uma dimensão que depende diretamente do tratamento dos dados coletados. - Os instrumentos de divulgação devem ser legíveis, claros e estar adequados ao público ao qual se destinam, que pode ser: governantes; secretários de educação; diretores; coordenadores pedagógicos; orientadores educacionais e demais membros da equipe gestora de uma escola; professores; pais ou responsáveis; alunos; pesquisadores e o público em geral. - Podem ser divulgados os resultados, as conclusões, as análises e a interpretação dos dados coletados no processo de avaliação. - Pode servir para identificar problemas, induzir ações e até mesmo justificá-las.
Usos	<ul style="list-style-type: none"> - Podem ser diferentes das finalidades e funções estabelecidas no início da avaliação. - Têm um caráter político. - Podem ser concretizados em ações diversas, poucas ações ou nenhuma. - Dependem do tratamento conferido aos dados coletados pela avaliação e da divulgação dos resultados. - Exemplos de uso: controle e direcionamento das questões educacionais – tomada de decisão e desenvolvimento de políticas públicas; classificação e estabelecimento de <i>ranking</i> dos alunos; seleção; certificação; prestação de contas; responsabilização dos envolvidos etc. - Validação do uso.

Conceituação

Entendendo as práticas avaliativas como um dos meios pelos quais um dado projeto educacional também se concretiza, pois a avaliação a ele aparece frequentemente associada, é possível apreender nas diferentes conceituações de avaliação concepções de educação, de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de aluno e de escola. Em razão de diferentes funções e finalidades que vão sendo agregadas à avaliação ao longo do tempo, sua definição foi se complexificando, o que evidencia a importância da delimitação conceitual do termo.

Há que se demarcar, no entanto, que a avaliação não é um conceito novo, nem se restringe apenas ao espaço da produção escolar, acadêmica ou técnica. Desse modo, sua origem não foi no campo educacional, mas se estabeleceu de modo tão forte nele que chega a definir condições de viabilidade do processo educativo. Machado (2013, p. 11) localiza no século XIX o momento no qual a avaliação deixa de ser uma atividade

informal para se tornar formal, de “[...] corte epistemológico com uma tradição metafísica, ‘primária’ e incipiente, encetando um período de autonomização disciplinar e, sobretudo, de cientificação metodológica”. Já no último século, a avaliação foi se complexificando, ganhando mais espaço nas discussões das ciências humanas e se fundamentando no pensamento descritivo, analítico e crítico.

Nevo (2005) define como avaliação educacional (*educational evaluation*) todas as suas expressões envolvendo escolares, realizadas tanto interna quanto externamente à escola. Desse modo, o termo avaliação educacional pode abranger diferentes iniciativas avaliativas como: avaliação da aprendizagem; de programas, projetos, políticas e sistemas educacionais; e avaliação institucional. Para Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 42),

A estrutura básica do conceito de avaliação se complica ao se assentarem sobre ela *tipos, funções, fases, objetivos etc.* A estrutura básica conceitual da avaliação não muda, mas as circunstâncias podem mudar [...]. Definitivamente, a avaliação educacional tem um contexto determinado – um espaço ou conteúdo sobre o qual atua, momentos continuados ao longo do processo – e visa a finalidade ou objetivos formativos específicos.

Assim, com um lugar de destaque, diversos autores com bases epistemológicas diferentes dedicaram-se, e dedicam-se ainda, a estudar a temática das avaliações, sistematizando definições e criando modelos. No entanto, Nevo (1983) alerta que muitas abordagens têm sido tomadas indevidamente como modelos, pois não abrangem a complexidade de elementos e a integridade que prescinde a formulação de um modelo de avaliação, enquanto outras abordagens, mais holísticas, buscam agregar elementos presentes nas teorizações que as precedem. Para além da existência das diferentes abordagens conceituais, Vianna (2000, p. 19) destaca a pertinência das mesmas a orientações teóricas diversas, o que evidencia a necessidade de situar as conceituações em seu contexto de origem.

A fim de ilustrar a evolução do conceito e organizar importantes formulações, Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) definem seis importantes momentos históricos, caracterizados nos boxes a seguir.

Final do século XIX e início do século XX
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de avaliação baseada no estabelecimento das diferenças individuais, avaliação como medida. ➤ Alicerce da psicologia comportamental. ➤ Aplicação de testes psicométricos como recurso metodológico.

De 1930 a 1940

- Definição da avaliação influenciada pela teoria curricular proposta por Ralph Tyler.
- Avaliação como processo de comprovação da consecução de objetivos propostos, no qual se olhava – com base em objetivos pré-estabelecidos e nos ganhos dos alunos – para a distância entre o que era esperado e o que era obtido, desconsiderando outros aspectos educacionais.
- Definições que se aproximam dessa perspectiva: Provus, para quem a avaliação é a comparação dos desempenhos ou comportamentos dos alunos com o estabelecimento de regras e padrões para determinar se continuam ou concluem o processo de ensino; e Bloom, que define avaliação como coleta sistemática de evidências para determinar se há mudanças nos estudantes e em que grau ela ocorreu em cada aluno.

De 1950 a 1960

- Avaliação considerada em uma totalidade mais abrangente. Outros fatores que convergiam para a consecução de um programa educacional, e não apenas o rendimento dos alunos, passam a ser considerados. Iniciativas com essa perspectiva começam a surgir nos Estados Unidos.
- Agregar à definição de avaliação a questão da tomada de decisão, a ideia de estimação do mérito ou valor daquilo que se avalia.
- Ênfase sobre a avaliação do processo, pois quanto mais se conhecia um produto e as circunstâncias envolvidas na sua elaboração mais eficazes seriam as medidas adotadas para melhorar a qualidade e o custo da produção.
- Passa-se a incluir múltiplos objetos, novas funções, diferentes momentos e avaliadores.
- Definições que se aproximam dessas perspectivas: Cronbach (1963) discute a associação entre avaliação e tomada de decisão; e Scriven (1967, p. 40) preocupa-se com a avaliação dos resultados reais que foram atingidos, com a determinação do valor ou mérito de algo, independentemente das metas e critérios preestabelecidos, mas de modo atento aos resultados gerados. Para o autor, a avaliação como atividade metodológica em si mesma consiste na “[...] coleta e combinação de dados sobre desempenho associadas a uma escala ponderada de objetivos, para produzir classificações comparativas ou numéricas, na justificação de (a) instrumentos de coleta de dados, (b) as ponderações e (c) a seleção de objetivos”.
- Para além das contribuições de Cronbach e Scriven, trazidas por Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), é possível destacar as proposições dos seguintes autores:
 - Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), avaliação como identificação, esclarecimento e aplicação de critérios para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado, tendo como parâmetro esses critérios;
 - Committe, em “*Standards for Educational Evaluation*” (1975), vê a avaliação como uma “investigação sistemática do valor ou mérito de determinado objeto”;
 - Popham (1977, p. 11) também formula definição que percebe a avaliação como uma “operação na qual a qualidade de uma iniciativa educacional é julgada”, e chama atenção para o caráter de julgamento de valor e para o fato de que as avaliações devem ser orientadas para a tomada de decisões, pois as considera como “[...] o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com (2) um padrão de aceitabilidade pretendido (dados desejados)”.

Com esse quadro é possível perceber a influencia das circunstâncias históricas nas mudanças na conceituação do termo, que também varia de acordo com as premissas filosóficas, epistemológicas, técnicas e metodológicas, o que permite a formulação de organizações distintas do percurso traçado pela avaliação educacional. Desse modo, algumas concepções que foram desenvolvidas ao longo desses distintos momentos acabam sintetizando e aglutinando diferentes entendimentos e carregam, em alguns casos, características comuns que orientam a compreensão do que seja avaliação, o que não coloca fim à dificuldade em definir o termo. Em muitas propostas, por exemplo, é possível encontrar definições das quais, quase sempre, seria possível extrair algum elemento válido.

Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92), buscando uma síntese que abarcasse aspectos e perspectivas mais amplas, formularam uma definição que será a referência principal utilizada neste trabalho, segundo a qual a avaliação é

[...] o processo de identificação, coleta e análise de informação relevante – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de maneira sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, confiável e válida para emitir juízos de valor baseados em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar o objeto mencionado.

Assim, a avaliação pode ser conceituada também a partir da origem etimológica do termo, como julgamento sobre um determinado objeto presente no cotidiano, emissão de valores que assume determinados critérios para o estabelecimento de um

julgamento, que pode, por exemplo, definir o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer no 2º ano do EF, sendo que a objetividade desse processo será tanto maior quanto mais profissionais forem envolvidos na delimitação dos critérios.

Nesse sentido, o desencadeamento de ações a partir dos resultados torna-se um aspecto importante na conceituação atual da avaliação educacional, configurando-se como aspecto inerente à avaliação para que esta permita indicar e nortear ações para o enfrentamento das dificuldades encontradas e influenciando o processo de ensino aprendizagem. Em relação a essa premissa, é essencial que o conjunto de ações não deixe de estar a serviço da aprendizagem. Desse modo, destaca-se, para efeitos desta pesquisa, que a formulação de uma avaliação tem como expectativa que esta gere consequências, e sobre os dados coletados sejam formulados juízos de valor que gerem informações para a tomada de decisões, podendo propiciar, assim, consequências diversas.

Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) – mesmo considerando a avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado, a ser desenvolvido em um determinado período de tempo por meio de etapas sucessivas – elaboram uma estrutura básica para a sua conceituação, que se relaciona com a definição de Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) e abarca os aspectos anteriormente mencionados.

Figura 4 – Estrutura básica do conceito de avaliação

Tal esquema evidencia as três características básicas da avaliação, já abordadas, que estão relacionadas, na verdade, às funções e finalidades da avaliação. A primeira delas é a obtenção da informação, ou seja, a “Aplicação de procedimentos válidos e confiáveis para conseguir dados e informação sistemática, rigorosa, relevante e apropriada que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação” (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 39). A segunda é a

formulação de juízos de valor, por meio da qual os dados obtidos inicialmente vão fundamentar a análise e a avaliação, possibilitando assim a formulação de “[...] um juízo de valor o mais acertado possível” (p. 39). A terceira característica é a tomada de decisão, que se efetiva por meio dos juízos de valor emitidos sobre as informações disponíveis. Nessa última característica, cabe o importante destaque ao fato de que não são as avaliações em si que possuem o poder da tomada de decisão, mas esta se efetiva por meio da atribuição de valor ao objeto que é resultado da avaliação, o que garante a validade do processo, sendo necessário, assim, significar, interpretar e traduzir os resultados em informações que sejam relevantes para um uso pedagógico.

A convergência dessas características da estrutura básica do conceito de avaliação explicita a complexidade da atividade de avaliar, de modo que para que a avaliação se concretize é preciso garantir o cumprimento de diferentes etapas, não sendo a avaliação uma mensuração apenas. Nesse sentido, algumas das expressões que estão relacionadas ao conceito de avaliação acabam sendo usadas, em alguns momentos, como sinônimo, sem que se atente às diferenças existentes. Um exemplo disso acontece com as expressões **avaliação** e **medida**. De acordo com Sousa (2005, p. 13), a diferenciação dessas expressões “[...] abre, no Brasil, uma nova perspectiva conceitual, alargando os horizontes e finalidades da avaliação educacional”. Elas podem ser diferenciadas a partir da abrangência e complexidade dos processos que os envolvem. Como aponta Oliveira (2008, p. 231),

A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. De uma medida, proporcionada por uma testagem, para se chegar a um processo avaliativo é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí.

Assim, a expressão medida, que pode ser empregada com diferentes significados e para fins diversos¹³ – entendida como “uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o **quanto** possuem das mesmas” (VIANNA, 1989a, p. 20) –, configura-se como um possível elemento do processo de avaliação, podendo ser, dependendo do objeto e dos critérios de avaliação, condição essencial para avaliar, mas não suficiente. Com efeito, contrastando uma medida, enquanto um resultado, com

¹³De acordo com Vianna (1989a, p. 42), a palavra medida pode traduzir: “[...] o ato ou processo de determinar a quantidade, duração ou menção de uma coisa; o instrumento pelo qual o processo é realizado; as unidades em que os instrumentos são graduados; os resultados do ato de medir (Jones, 1971)”.

determinados critérios, pode-se formular um julgamento que, por sua vez, favorece a tomada de uma ou mais decisões. Mas, como Vianna (1989b, p. 20) pondera, apenas “eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor”. Assim, a mensuração – igualmente tomada como um processo, por compreender vários elementos, a despeito de sua hipervalorização em algumas avaliações ou de, na verdade, ser confundida com avaliação – não deve ser o único fim da avaliação; ao contrário, deve estar nas etapas iniciais de um processo avaliativo.

Ademais, a instrumentação tecnológica é uma ferramenta importante para se realizar uma medida em educação e estabelecer forma e unidade para o desenvolvimento desse processo, bem como para se pensar em critérios. Muitas vezes, no entanto, seja com o emprego de escores ou de conceitos, os critérios estabelecidos para fazer a apreensão do que foi adquirido pelos alunos não são claros, de modo que o que separa uma nota da outra não é o domínio maior ou menor dos conhecimentos ensinados, mas questões de disciplina e comportamento, por exemplo. Nesse sentido, cabe destacar que a avaliação deve decorrer de um esforço de sistematização de critérios a partir dos quais são coletadas informações precisas para julgar o valor de determinado fenômeno educacional. Se o objetivo de uma avaliação é realizar um diagnóstico das aprendizagens a partir da aquisição de conteúdos e, para isso, faz-se uso do instrumento prova, a escala de valores e critérios precisa ser clara, pois pode-se avaliar, também, atitudes, hábitos, habilidades e competências, associando, inclusive, outros indicadores que possibilitem aperfeiçoar o processo de ensino. Dessa maneira, é necessário ter clareza sobre quais objetivos e objetos pretende-se avaliar, por meio de quais instrumentos isso será feito e, ainda, quais os valores implícitos e explícitos que estão sendo considerados.

O **juízo de valor**, por sua vez, é inerente ao processo de avaliação, um passo anterior e necessário à tomada de decisão. A discussão concentra-se, então, sobre quais são os critérios – que podem ser apoiados em indicadores ou outros padrões – que estão sendo utilizados para que se consiga, sem ser isento em absoluto de subjetividade, emitir um julgamento o mais objetivo possível, mediante o cotejamento de resultados com esses referentes.

Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009), enfatizando a diferença entre avaliação e medida, identificam três diferentes situações. A primeira é a medida sem a avaliação, quando, por exemplo, há um *score* resultante de uma atribuição de pontos em

uma prova, mas sem nenhum critério que informe se o *score* é “bom” ou “ruim” para estabelecer, enfim, um juízo de valor. Assim, no caso de uma avaliação externa que tenha por finalidade aferir determinadas competências nos estudantes, não haveria, apesar da explicitação dos domínios de conteúdo da competência associada à medida, uma delimitação relativa ao nível¹⁴ no qual se encontra o respondente na escala, o que permitiria ponderar se isso é “bom” ou “ruim”, sendo que tais informações são importantes para o encaminhamento de ações pedagógicas com vistas às tarefas necessárias para a elevação da proficiência. A segunda situação apontada pelos autores é a possibilidade de avaliar sem o uso da medida. Nesse caso, é possível pensar, por exemplo, no processo de coleta e análise de informações reduzido a procedimentos mais qualitativos. Já a terceira situação é a utilização da medição como parte da avaliação, quando a medida adquire um caráter instrumental, ocorrendo, neste caso, segundo os autores, uma confusão entre os termos.

Ademais, ainda é possível demarcar a diferença entre **avaliação** e **classificação** na medida em que a classificação é uma forma de expressar (por meio numérico ou não) que objetiva traduzir a avaliação, constituindo-se, assim, em uma ação subsequente à avaliação. Para Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 46) além de mais restritivo a classificação seria:

[...] uma tipificação numérica ou nominal que pretende traduzir a avaliação da aprendizagem efetivada pelos alunos e pode ser apresentada de forma qualitativa (Apto/Não apto, Suficiente/Insuficiente) ou de forma quantitativa (1,5,7,8,9...). Trata-se, definitivamente, da expressão de uma medição que pretende mostrar o grau de suficiência ou insuficiência dos conhecimentos, destrezas ou habilidades de um aluno como resultado da aplicação de algum tipo de prova, atividade, exame ou processo.

Nesse sentido, outro aspecto que merece destaque é a diferença entre **julgamento** e **descrição**, uma vez que o que pode distanciar tais termos são a subjetividade e a objetividade que os envolvem. Segundo Nevo (2005 p. 442-443), a avaliação seria o ato de coletar sistematicamente informações relativas à natureza e à qualidade dos objetos educacionais, de modo que a descrição lidaria com uma abordagem objetiva dos dados coletados enquanto o julgamento envolveria aspectos mais subjetivos.

¹⁴Os **níveis** são os cortes efetuados na escala, tanto por razões estatísticas quanto por disponibilidade de itens no interior do nível, dentro do qual ficam itens e respondentes.

Descrição pode se basear na coleta de dados e isso resulta em informação altamente objetiva. Julgamento é baseado em critérios, que na maior parte dos casos são determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais das partes interessadas com a avaliação. [...] Descrição e julgamento, embora coexistam na maioria das avaliações, são usados em diferentes proporções para diferentes propósitos e por diferentes tipos de avaliadores.

Há, ainda, outros termos que geram controvérsias e que se baseiam em diferenças epistemológicas e conceituais como, por exemplo, **avaliação** e **diagnóstico**. Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) apontam que muitos autores diferenciam os termos por suas origens, de modo que a avaliação estaria mais centrada no aluno, enquanto o termo diagnóstico, que se origina no campo da medicina, na perspectiva de definir características de uma patologia, e quando passou a ser pensado no contexto educacional seu objetivo era verificar disfunções. No entanto, o uso do termo diagnóstico passou por modificações no contexto educacional, segundo o entendimento dos autores (LUKAS MUJIK; SANTIAGO ETXEBERRÍA, 2009, p.122):

- O diagnóstico não se aplica unicamente aos alunos com dificuldade, mas a todos [...] - A função do diagnóstico não é a classificação dos sujeitos, mas a adoção de um caráter formativo em relação à tomada de decisão e melhoria da educação no geral. [...] - De um caráter corretivo e terapêutico passou a ser preventivo e de desenvolvimento de potencialidades. - Ser realizado em contextos em que os alunos interagem, passando a serem estes contextos susceptíveis de serem diagnosticados. - Como consequência da anterior, não se diagnostica somente o aluno, mas também programas, professores, instituições etc. - O diagnóstico não tem sentido em si mesmo, mas sim dentro de uma proposta de intervenção educativa de melhoria de uma situação.

Dessas diferenças pode-se apreender uma leitura de complementaridade entre os termos, sendo o diagnóstico um processo mais amplo no qual a avaliação coloca-se como uma etapa necessária e anterior à interpretação diagnóstica. Entretanto, tal entendimento não se configura como unanimidade entre os estudiosos, existindo autores que defendem a avaliação como mais ampla que o diagnóstico, que se constituiria como uma fase da avaliação, de modo que para avaliar é preciso diagnosticar, mas diagnosticar não implica, necessariamente, em uma avaliação. Contudo, ainda há autores, como os citados Mujika e Santiago Etxeberria (2009), que têm compreendido esses termos como “conceitualmente similares”, devendo ser definidos da mesma forma, uma vez que fazem uso de técnicas e procedimentos de coleta de informação que estão orientados para a tomada de decisões e a melhoria do objeto avaliado.

Funções e Finalidades

Embora na própria literatura não fique clara, muitas vezes, a distinção entre finalidades e funções das avaliações, entende-se que as finalidades abrangem aspectos mais externos à avaliação, podendo ser tomadas como objetivos ou propósitos colocados para determinada avaliação, mas que guardam relação com o processo mais amplo no interior do qual elas se encontram. Já as funções estariam mais vinculadas à atividade ou ação de avaliar. No entanto, as finalidades e funções aproximam-se na medida em que ambas se relacionam às decisões e ações desencadeadas a partir do julgamento tecido pelo processo de avaliação. Nesse sentido, a conceituação do termo avaliação evidencia diferentes possibilidades de finalidades e funções desse instrumento.

Regular, certificar, responsabilizar, selecionar, classificar, entre outras finalidades, precisam ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas, pois também é nesse âmbito que as funções são desempenhadas, variando conforme os objetos avaliados, os momentos em que se avalia e as necessidades de uso. Assim, para que sejam cumpridas, dependem da escolha, forma de construção e aplicação dos instrumentos.

No que tange às funções que as avaliações podem ter, com suas várias implicações, sociais, políticas, educacionais etc., Scriven (1967), em texto seminal, propôs a distinção entre **avaliação formativa**, usada na perspectiva de melhoria e desenvolvimento do objeto que está sendo avaliado, devendo ocorrer de maneira paralela, mas permitindo a adoção de medidas imediatas, e **avaliação somativa**, que possui um caráter de controle dos resultados ou produtos obtidos, podendo ser utilizada para certificação, responsabilização (*accountability*) ou seleção. Para o autor, no entanto, é difícil encontrar atividades de avaliação que desempenhem uma função puramente formativa ou somativa, sendo um erro, por isso, não considerar o valor e a contribuição formativos que pode ter a avaliação somativa.

Outros autores, como Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), acrescentam às duas funções anteriores uma que as antecederia, que é a chamada **avaliação diagnóstica**, que tem por finalidade diagnosticar as características do objeto de avaliação no início de um processo de aprendizagem. Também chamada pelos autores de **avaliação zero**, ela tem como uma de suas características ser descritiva sobre a situação inicial em que o objeto se encontra.

Desse modo, a delimitação das funções diagnóstica, formativa e somativa está diretamente relacionada ao momento em que a avaliação ocorre, o que também vai variar conforme a determinação do objeto avaliado e as finalidades atribuídas à avaliação. Assim, em uma avaliação com função diagnóstica, para que seja possível constatar qual é a situação do objeto, a avaliação deve ocorrer antes de se iniciar o processo. Na formativa, a avaliação tem uma perspectiva mais processual e ocorre durante o processo, de modo que propicia dados sobre potencialidades e limites do objeto em questão. Já a avaliação somativa, que tem como intuito olhar para o produto, observando sua eficácia, eficiência e efetividade, é realizada ao final. Neste último caso, Lukas Mujika e Santiago Etxeberria destacam que muitos autores usam o termo “avaliação de impacto” para designar iniciativas dentro desse molde.

Além da tomada de decisões (*decision-making*) e melhoria (*improvement*), Nevo (2005) destaca em seu trabalho que a responsabilização (*accountability*) tem adquirido força. Nesse caso, segundo o autor, o problema está no fato de que muitas vezes a responsabilização se faz com base em avaliações incompletas, sendo necessário maior refinamento dos instrumentos utilizados para esse fim. Além disso, o autor aponta algumas resistências por parte de professores, gestores e até mesmo avaliadores, mas destaca que uma maior aceitação dessa finalidade contribuiria para o desenvolvimento de avaliações internas que dialogassem com as iniciativas externas, de modo a contribuir para que as outras duas funções (profissionalização e certificação) acontecessem.

Assim, para Nevo (2005), profissionalização (*professionalization*) pode ser uma finalidade/função das avaliações na medida em que estas também podem contribuir para a profissionalização dos professores, desde que estes sejam considerados capazes de contribuir na elaboração e utilização dos resultados para melhorar o ensino, beneficiando, deste modo, os próprios estudantes. A última finalidade/função destacada pelo autor é a certificação (*certification*), que acontece quando a avaliação é utilizada tanto para o reconhecimento das habilidades adquiridas pelos alunos, oficializando, por exemplo, a conclusão de etapas educacionais, quanto para atestar escolas ou sistemas de ensino.

Objetos

A definição do objeto configura-se como dimensão importante da avaliação, pois é a partir desta decisão que se desenha o tipo de informação a ser coletada, o

caminho de análise e as potencialidades de uso. Pensando no recorte da avaliação educacional, diferentes componentes do sistema educacional podem se constituir como objetos de avaliação: seus atores, suas organizações e os materiais. Especificando ainda mais esses âmbitos de objetos educacionais, tem-se a avaliação: de políticas, de sistemas educacionais, institucional, da aprendizagem, da prática educativa, de programas, de projetos, de currículo, de materiais, da gestão escolar, de professores e de alunos.

A forma como se determina as dimensões da avaliação para realizar uma abordagem do objeto está diretamente relacionada à função e às finalidades estabelecidas para a avaliação. Nesse sentido, os objetos anteriormente mencionados podem ser avaliados por meio de uma abordagem mais processual, que monitorará os processos e efeitos. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 111), tendo como referência de objeto um programa, destacam que essa abordagem é importante, pois

Se a avaliação processual não objetiva medir o tamanho ou a natureza do impacto do programa ela, entretanto, quando feita ao longo da implementação, representa a possibilidade de monitoração dos processos diretamente responsáveis pela produção do efeito esperado. Isto é, ela permite controlar com a devida antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado.

Com isso, os autores acabam trazendo outra perspectiva por meio da qual os diferentes objetos podem ser avaliados, que é a análise de impacto, ou seja, estimar os efeitos do objeto sobre a população ou objeto estabelecido como alvo, tendo, de forma subjacente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre o objeto de avaliação e as alterações causadas por ele.

Para Nevo (1983), sem diminuir a importância de outros objetos, os sujeitos mais comuns são os alunos e professores. Mas, olhando para as iniciativas de avaliação em âmbito das políticas públicas de educação, as chamadas avaliações de sistema, por meio de iniciativas de avaliações externas e em larga escala, ganham grande evidência. No entanto, o uso desses termos ainda é polêmico e sofre com imprecisões conceituais, uma vez que, por exemplo, fala-se em **avaliação de sistema** quando o enfoque está apenas na proficiência dos alunos em leitura e resolução de problemas. Nesse sentido, a discussão que precisa ser feita é sobre o que está representando o sistema nas iniciativas que são intituladas como avaliação de sistema.

Há, assim, questionamentos relevantes, como o proposto por Franco (2004), que considera que no Brasil ocorrem mais exercícios de avaliação do que a implementação

de verdadeiros sistemas. De acordo com o autor, bem como para Lee (2004), seria mais importante estabelecer estudos longitudinais, capazes de realizar associações entre equidade e eficácia do sistema, do que realizar testagens que se ocupam exclusivamente do levantamento de alguns aspectos quantitativos. Franco (2004, p. 61-62) destaca que

Um verdadeiro sistema de avaliação, precisamente por constituir-se em multiplicidade de iniciativas, tem mais dificuldade de ser entendido pela sociedade e, talvez por isso, tenha menos apelo para quem está em posição de decisão. A iniciativa de avaliação única e censitária desperta maior impacto e emoção. [...] Mas o problema é que nem tudo que provoca impacto e emoção entrega o que promete.

Sousa (1997a, p. 127) também perpassa a discussão sobre o que esta representando o sistema quando destaca que “[...] avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola”. Liu et al. (2012, p. 02) consideram que, para que um sistema esteja sendo avaliado, é preciso seguir sete etapas importantes, que são: estabelecer objetivos gerais claros, analisar o ambiente e as limitações do sistema existente, determinar a função da avaliação, estabelecer os objetivos do índice de avaliação, selecionar os métodos, coletar dados; e preparar uma avaliação abrangente.

Nesse sentido, para a realização de uma avaliação de sistema faz-se necessário estabelecer uma articulação entre funções, objetivos, métodos, instrumentos e tecnologias que constituirão o sistema de avaliação. Assim, quando a palavra sistema é utilizada na expressão “**avaliação de sistema**” ela é vista como o objeto que será avaliado, enquanto em “**sistema de avaliação**” passa a designar a metodologia ou um conjunto de aspectos que marcam a avaliação em desenvolvimento. Segundo Bravo (2013, p. 61), no caso de um sistema de avaliação a metodologia

[...] implicaria a capacidade de captar as dimensões consideradas importantes, supondo, em algum grau, a mensurabilidade das mesmas e a utilização de recursos que permitam a medida, incluindo nesse processo a existência ou a construção de uma escala na qual possamos “repousar” os resultados.

Por sua vez, a expressão em **larga escala** é usada para designar a abrangência da aplicação de uma avaliação e, por isso, não é sinônimo de avaliação externa, pois se esta marca a posição de um agente avaliador externo, não necessariamente uma avaliação em larga escala é externa ou de sistema. Desse modo, uma avaliação pode ser externa, mas não em larga escala, por exemplo, quando um agente externo é contratado para avaliar um objeto presente em um contexto bem localizado e pequeno em termos de

abrangência quantitativa. Por outro lado, a avaliação pode ser em larga escala e não externa, quando, por exemplo, a direção de uma grande rede de escolas decide avaliar o desempenho de seus alunos com uma prova desenvolvida pelos professores da própria escola.

Agente avaliador

Como apontado no tópico anterior, uma importante dimensão da avaliação é a definição do sujeito que está à frente do processo, ou seja, o agente avaliador. O olhar sobre essa instância se faz importante na medida em que será ela a responsável por realizar a avaliação e por definir finalidades, funções, instrumentos, metodologia etc., ou seja, as características do processo avaliativo. A relevância desse papel também se faz importante uma vez que, como Afonso (2000) destaca, a própria escolha de uma dada modalidade ou técnica pode expressar intencionalidades e orientações políticas, sendo por esse motivo fruto de relações de poder.

No entanto, o agente avaliador pode ou não ser o responsável pela realização da avaliação, ou seja, o agente idealizador da avaliação pode não ser o mesmo sujeito, ou órgão, responsável pela elaboração e execução do processo, pois diferentes parcerias podem ser firmadas para o cumprimento das diversas etapas da realização de um processo avaliativo.

Para elucidar a origem desse agente, os termos mais comumente usados são avaliação externa e avaliação interna. As **avaliações internas** são aquelas realizadas pelos próprios integrantes do contexto no qual se desenvolve o objeto a ser avaliado como, por exemplo, os professores de uma escola ou os agentes de um programa. No interior da escola ela é realizada, predominantemente, por professores e sob diversas formas, sendo chamada de avaliação da aprendizagem, situação em que está associada à mensuração do rendimento ou do aproveitamento dos alunos, tendo como função tradicional classificar e selecionar os alunos e servindo, assim, à aprovação ou reprovação dos estudantes. Para Perrenoud (1999), nesse caso, ela não está necessariamente a serviço da aprendizagem, pois possui também finalidade hierarquizante e classificatória. Nesse sentido, as avaliações internas não estão livres de polêmicas. Segundo Alavarse (2013, p. 136), a

[...] avaliação interna não esteve isenta de problematizações e questionamentos, gerando uma literatura gigantesca e toda sorte de regulamentações, inclusive tendo motivado iniciativas de políticas educacionais que procuraram conformá-la em moldes alternativos, como, por exemplo, é o caso da promoção automática e até mesmo na organização do ensino em ciclos.

Por seu turno, as **avaliações externas** destacam tanto o lugar do sujeito que está avaliando quanto a origem onde desenvolve o seu objeto, ou seja, a posição em que se encontra o sujeito avaliado. Nesse sentido, “[...] o avaliado e o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes e é realizada quando agentes não integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam seu funcionamento” (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 65). Entretanto, mesmo essa avaliação sendo instituída por um agente externo, ao longo de seu desenvolvimento pode ocorrer o envolvimento de agentes que fazem parte do processo avaliativo, de modo que essa “exterioridade” pode não acontecer de forma absoluta. Problematicando tal aspecto, Alvarse (2013, p. 146) traz importantes contribuições para essa discussão, ao levantar um questionamento político entorno do controle sobre as avaliações:

[...] nas avaliações externas o sujeito passa a ser as instâncias administrativas como são os ministérios ou secretarias, “personificadas” em seus titulares, mas raramente por eles operadas, pois isso acaba sendo incumbência de empresas contratadas, mesmo quando existe alguma instância que teoricamente responde por isso, como é o caso do Saeb, no qual o Inep não descarta a contratação de empresas. Tal quadro nos remete para o questionamento político sobre quem efetivamente controla a avaliação, mas com uma constatação: nas avaliações externas o professor perde a proeminência de avaliador que historicamente teve, pondo em questão a legitimidade política dessas avaliações.

As avaliações externas são, assim, apresentadas, entre outros traços, como instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas. Apoiadas na verificação das proficiências em certas áreas do conhecimento, o uso que tem sido feito delas visa superar o fracasso e promover melhor equidade educacional, na medida em que elas possibilitariam diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas. Nesse sentido, a prática da avaliação externa acaba por envolver uma importante dimensão política, o que também contribuiu para o desenvolvimento de diferentes definições – que evidenciam distintas potencialidades e limites – e polêmicas em torno das finalidades e usos dessas avaliações¹⁵. Desse modo, a avaliação externa se constitui como um amplo

¹⁵As implicações, potencialidades e limites das avaliações externas serão mais amplamente abrangidas na parte 2.2. deste capítulo.

processo no qual estão envolvidos aspectos não apenas técnicos, mas também políticos e ideológicos, que são determinados por meio de escolhas realizadas por um agente externo.

Ademais, uma rica contribuição das avaliações pode estar no uso articulado desses dois modelos, pois, conforme Alavarse (2013, p. 148-149),

[...] esse diálogo pode estimular a formação dos professores e melhorar a avaliação, pois temos tido experiências em algumas escolas com o cotejamento de resultados dessas avaliações e disso podemos aventar que se a avaliação externa, normalmente realizada em um único dia e mesmo que com instrumentos bem elaborados, não está isenta de limitações, sendo uma delas o fato de que se um aluno não se dispuser, no dia de sua aplicação, a realizá-la com afinco, sua proficiência será, certamente, muito baixa.

Para Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 66), há ainda três formas de definir a avaliação a partir da posição que avaliadores e avaliados ocupam. A primeira forma é a **autoavaliação**, na qual o avaliador está olhando para um objeto no qual ele está totalmente envolvido no seu desenvolvimento, ou seja, “[...] a responsabilidade do avaliado e do avaliador recaem sobre a mesma pessoa”. A segunda é a **heteroavaliação**, na qual o sujeito avaliador e o avaliado são distintos, sendo que, para os autores, a avaliação está em um âmbito interno à escola: “[...] é realizada dentro da própria escola, por pessoal próprio e sem a participação de avaliadores externos (o professor avalia seus alunos, a equipe diretiva avalia algum aspecto da escola etc.)”. Por fim, há a **coavaliação**, quando quem está avaliando também passa por uma avaliação, acontecendo uma troca de papel.

Instrumentos

Com relação aos instrumentos, são utilizados para a consecução de uma avaliação de modo que se constituem como meios para que sejam alcançadas as finalidades e funções estabelecidas para a avaliação e, por conseguinte, precisam ser escolhidos, construídos e aplicados de acordo com tais dimensões. Os instrumentos colaboram para apontar avanços e dificuldades nas aprendizagens, contribuindo para o julgamento.

Há uma grande diversidade de instrumentos de avaliação: técnicas de observação; pesquisas; entrevistas; questionários; provas com itens de múltipla escolha e/ou itens de resposta construída e/ou itens de performance; portfólios; exposições; questionários; trabalhos em grupo ou individual etc. Contudo, quando o recorte são as

avaliações externas, a literatura destaca a aplicação de testes padronizados aos estudantes como um dos instrumentos mais recorrentes. Gatti (2013, p. 48-49) reforça a importância de se olhar para esse aspecto ao afirmar a impossibilidade da implementação de um processo de avaliação do desempenho escolar sem uma base de conhecimentos constituída sobre aspectos cognitivos ligados à escolarização:

A base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, sob diferentes formas, ligados a um currículo de referência. O domínio de conhecimentos e técnicas para tanto é imprescindível para uma boa avaliação, uma avaliação que faça sentido, que tenha significado para o trabalho escolar. Portanto, demanda pessoas com formação adequada em educação, currículo e metodologias avaliativas. As provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade.

Nesse contexto, o termo **prova** é usado para designar um conjunto de itens que cobrem toda ou parte da matriz de avaliação adotada pelo sistema de avaliação, sendo os **itens** as unidades de tarefa que exigem do aluno a mobilização de recursos cognitivos para solucioná-los. Desse modo, o desafio proposto em cada item “evidencia o grau de domínio de uma competência, ou seja, permite, mais do que a verificação de um conhecimento isolado, revelar a capacidade de intervir de forma eficiente mobilizando diversos conhecimentos inter-relacionados” (BLASIS; TILGER; LONGATO, 2014, p. 24). É por meio das respostas dos alunos aos itens da prova que se estima sua **proficiência**, ou seja, a intensidade de domínio da competência do estudante, que é expressa em uma determinada **escala** composta por níveis de desempenho, ou seja, intervalos no interior dos quais se expressa a proficiência. Assim, “por meio da interpretação [pedagógica] dos níveis da escala e da localização da média de desempenho [média de proficiência], é possível saber quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas” (BRASIL, 2011, p. 16). No entanto, faz-se importante o destaque de que os estudantes não respondem a uma prova, mas a um subconjunto de itens da prova que constitui o **caderno de prova**. A utilização de instrumentos e escalas de interpretação padronizados são importantes quando se objetiva obter informações ou promover comparações de estudantes, independentemente do local ou momento em que estão sendo avaliados, pois garante as mesmas orientações e condições dos testes e o mesmo tratamento e interpretação.

Para a determinação e construção do instrumento de uma avaliação externa que tenha por objetivo aferir a proficiência dos estudantes, faz-se necessária a existência de

uma **matriz de avaliação**, ou seja, de um documento onde estejam descritas as habilidades que compõem as competências que serão avaliadas. Nesse sentido, pela finalidade e funções desse modelo de avaliação, tais competências devem estar, em algum grau, associadas ao currículo escolar. É por esse aspecto que passa a questão da **validação da matriz**, uma vez que os profissionais envolvidos devem reconhecer que a matriz utilizada abarca aspectos relevantes do conteúdo, de modo que esta matriz também possibilite a elaboração de itens que mensurem o que se objetiva medir.

Divulgação

Os resultados das avaliações educacionais são os alicerces para o planejamento e/ou replanejamento de ações pedagógicas que visem uma maior aprendizagem e melhoria da qualidade no ensino. A ausência da organização dos resultados de uma avaliação externa, por exemplo, para a sua divulgação aos atores envolvidos no processo, ou a falta de clareza no material de divulgação elaborado são ações nocivas para a consolidação de um processo avaliativo que tenha por finalidade auxiliar o trabalho docente e a melhoria da educação por meio do desenvolvimento de políticas públicas.

Desse modo, a divulgação pode contribuir para identificar problemas, induzir ações e até mesmo justificá-las, sendo uma dimensão que depende diretamente do tratamento conferido aos dados coletados e necessária para que a avaliação cumpra com as finalidades e funções estabelecidas. Para isso, é preciso que a forma de divulgação realizada esteja de acordo com o público ao qual se destina, que pode ser de governantes, secretários de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais membros da equipe gestora de uma escola, professores, pais ou responsáveis, alunos, pesquisadores e o público em geral.

O material deve ser pensado e adequado, desde sua diagramação até a linguagem utilizada, para que seja o mais legível e claro possível para o público específico a que se destina, podendo ser divulgadas as conclusões, as anotações e a interpretação dos dados coletados. Além disso, é preciso pensar nos meios escolhidos para a realização da divulgação, para chegar ao público ao qual se destina. Com esse objetivo, podem ser usados os seguintes meios: informes gerais, relatórios específicos para diferentes instâncias, relatórios técnicos, cartazes explicativos e boletins. Tais materiais podem ser impressos ou divulgados em meios eletrônicos, desde que se garanta, realmente, acesso ao público-alvo.

Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 105-106) propõem um guia com orientações sobre como os materiais de divulgação devem ser elaborados. Para além dos aspectos que já foram abrangidos, os autores trazem contribuições importantes ao destacar dimensões relativas ao conteúdo, formatação e tempo.

1. Realizar um informe completo que inclua: a) todos os elementos implicados no processo; b) uma relação extensa com todos os resultados obtidos. 2. Contextualizar, descrevendo e explicando, as informações dadas sobre os resultados. [...] 5. Fornecer uma síntese sobre as informações obtidas. [...] 7. Responder às demandas e perguntas que são levantadas no início do processo. 8. Formular de forma clara os juízos de valor a respeito dos conteúdos avaliados. 9. Escrever um relatório equilibrado, indicando aspectos de má qualidade e virtudes que devem ser mantidas. 10. Entregar os informes no tempo estimado, em tempo adequado e da forma combinada, antes que os resultados da avaliação percam a importância. [...] 13. Utilizar exemplos, anedotas e ilustrações para expor as ideias e os conceitos.

Assim, a divulgação é uma das formas pelas quais se estabelece a comunicação entre os avaliadores, os atores interessados na avaliação e os atores envolvidos no processo. A existência de uma boa comunicação é importante para a garantia de que uma avaliação possa ser usada para gerar consequências. Gatti (2014, p. 22) pondera, no entanto, que a forma como os resultados vêm sendo apropriados e divulgados pela mídia colocou sobre as avaliações externas uma responsabilidade muito grande, fazendo com que

[...] assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar *rankings* e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Desse modo, a publicização dos resultados pode ter tanto o efeito de envolver a sociedade e o governo em relação à melhoria dos resultados quanto gerar uma responsabilização das escolas pelo baixo desempenho, neste último caso, como observa Sousa (1997a), “[...] a avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutivo pedagogicamente e injustamente social”. Há, no entanto, quem defenda a publicação dos resultados para fins como o de *rankiamento*. Para Castro (2007, p. 70) a divulgação dos resultados das avaliações externas deve acontecer como prestação de contas à sociedade, para que exista fiscalização e cobrança dos pais e da sociedade sobre as escolas, de modo que a autora coloca como superado, nos países com sistemas

de avaliação consolidados, o debate sobre evitar a publicação dos resultados, pois “[...] a ampla disseminação dos resultados é a chave do processo de melhoria da qualidade”.

Desse modo, embora seja importante a divulgação dos resultados, é preciso tomar cuidado com a forma como os resultados vêm sendo divulgados para evitar uma responsabilização das escolas e a distorção de seus usos e análises tecidas, garantindo uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Usos

Os usos se evidenciam como uma dimensão importante da avaliação, na medida em que não necessariamente finalidades e funções estabelecidas no início de um processo de avaliação serão realizadas ao final. O uso efetivo que é feito dos resultados de uma avaliação pode restabelecer funções que não estavam no desenho inicial do projeto.

Nesse sentido, cabe destacar o que Perassi (2008) chama de “dinâmica contraditória do governo”, pois inicialmente a possibilidade de avaliar o sistema educacional desperta interesse nos gestores, mas depois eles não sabem o que fazer com os resultados, quando se tem a oportunidade de concretizar ações diversas, poucas ou até mesmo nenhuma. Desse modo, os usos que são feitos de uma avaliação dependem do tratamento dos dados coletados pela avaliação e da divulgação dos resultados, podendo ser diversos, como controle e direcionamento das questões educacionais, tomada de decisão e desenvolvimento de políticas públicas, classificação e *rankiamento* dos alunos, seleção, certificação, prestação de contas, responsabilização dos envolvidos etc. Os usos podem ser determinados pelo governo ou secretaria de educação ou formulados no âmbito da própria escola.

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o caráter político das avaliações ganha destaque quando ela é considerada pela perspectiva de seus usos. Entre as diversas implicações sobre o uso, uma importante está no destaque feito por Bauer (2010, p. 336) sobre a existência de uma “[...] distância entre as considerações técnicas que embasam a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado tanto na escola como nos níveis centrais pelos gestores do sistema”. Essa distância pode influenciar diretamente na validação¹⁶ do uso que é feito dos resultados pela comunidade escolar,

¹⁶ O uso do termo validade no contexto da avaliação educacional reflete, na maior parte das vezes, discussões sobre o fato do teste estar ou não avaliando aquilo que pretendia avaliar. Nesse caso, no

pois os resultados gerados podem ser fidedignos e válidos do ponto de vista da medida e tratamento, não existindo nenhum questionamento sobre isso, mas, uma vez que o uso esteja na direção de uma responsabilização apenas da escola pelos baixos resultados, pode ter pouco impacto. A responsabilização unilateral gera ações de punição e de pouco incentivo e não considera outros aspectos que têm relação direta com o desempenho dos estudantes (como infra-estrutura da escola, condições de trabalho dos professores, condições sociais dos alunos etc.), ou seja, é necessário que seja feito um debate político-educacional sobre o que os resultados encontrados refletem.

Assim, no momento de construção e delimitação do uso de uma avaliação, é preciso olhar para as inferências feitas dos resultados encontrados pelo processo avaliativo e agregar a eles aspectos que vão além da proficiência dos alunos. A avaliação não pode ser tomada como medida única da qualidade da educação e, por decorrência, um sistema educacional não pode ser caracterizado apenas pelo desempenho de seus alunos, ainda que se possa considerar que o desempenho dos alunos, em algum grau, diga respeito ao que poderia ser delimitado como qualidade de um sistema. Faz-se necessário destacar também que as escolas têm um papel fundamental na realização das políticas, ou seja, na efetivação do uso de uma avaliação e, por isso, sua adesão e validação sobre o processo avaliativo se fazem necessárias.

Também é importante considerar que em grande parte dos sistemas de avaliação existentes hoje os usos dos resultados são determinados por agentes externos, mas seu potencial lócus de ação e de impacto é dentro das escolas, de modo que os atores responsáveis por executar as políticas de uso dos resultados, na maioria das vezes, não são consultados, nem participam de sua formulação, o que tem implicações diretas no sucesso, ou não, dessas políticas.

Diversos aspectos podem ser levantados e discutidos acerca das definições e dimensões das avaliações externas, gerando controvérsias e tensões sobre as bases conceituais das mesmas, mas revelando a importância adquirida por tais avaliações. Nesse sentido, os estudos que se dedicam a olhar diferentes facetas das avaliações externas têm trazido ao debate implicações, potencialidades e limites existentes no seu uso como instrumento de gestão pública, evidenciando, inclusive, dimensões e dilemas da relação entre as políticas de avaliação e de currículo, como será abordado na próxima parte desse capítulo.

entanto, parte-se da perspectiva usada por Santrock (2009), de que outros aspectos dos testes podem ser válidos ou inválidos.

2.2. Implicações, potencialidades e limites das avaliações externas e suas consequências sobre o currículo

No que tange à avaliação enquanto processo integrado às políticas educacionais, no escopo do que se poderia denominar ação do Estado sobre a educação, é significativo destacar que a implementação de avaliações externas em diversas partes do mundo – inclusive no Brasil – se insere em um contexto mais amplo de reformas do Estado diante de crises econômicas e/ou políticas (AFONSO, 1998). No caso brasileiro, a proposição desse formato de avaliação estava relacionada à sua potencialidade de produzir, via MEC, mecanismos de controle da educação, mas, também, transparência sobre a situação da educação, ações e projetos desenvolvidos para a melhoria da aprendizagem.

Segundo Freitas (2007), a disseminação das avaliações externas acabou por configurar dimensões importantes da ação do Estado: a dimensão pedagógica, que diz respeito aos princípios, meios e formas de atuação do Estado central na ação avaliativa; a dimensão educativa, que está relacionada a aspectos formativos do agir estatal, ou seja, como ele promove as aprendizagens, difunde valores e crenças e induz a determinados comportamentos; e a dimensão normativa, que está relacionada ao estabelecimento de normas político-administrativas e jurídico-legais (considerando o papel que o poder executivo tem nesses processos) e ao aumento do conhecimento técnico-científico na área, criando condições objetivas e subjetivas para a atuação pedagógica e educativa do Estado.

Para Afonso (1998), Freitas (2011) e Krawczyk e Vieira (2008), essas avaliações, enquanto forma de controle externo e mensurador da eficiência escolar, estariam ligadas à emergência de um Estado que adere a alguns valores afeitos às concepções de mercado. Bauer (2013, p.185) destaca que

[...] ao reforçar o controle e aumentar a regulamentação das ações, reduzindo inclusive o espaço de ações dos educadores, o Estado estaria deixando de assumir sua responsabilidade e o seu papel político. Isso não significa ausência do Estado, mas sim uma mudança no seu papel [...] a avaliação seria um mecanismo para responsabilizar e não para achar os responsáveis, resultando em uma isenção do governo em sua responsabilidade sobre a gestão do sistema e sobre os efeitos que a publicização dos resultados traz para a área da educação.

Freitas (2002) pondera que o Estado brasileiro, no que concerne à avaliação, é depositário de um conceito pautado na ideia de “controle”, em detrimento do conceito

de avaliar para “melhorar”, e que as estratégias de avaliação implementadas têm gerado uma ação estritamente controladora sobre o sistema. Nesse sentido, reduz-se a complexidade do processo de avaliação ao seu papel de favorecer a regulação e o controle do Estado, enfraquecendo o princípio básico que norteou a expansão das iniciativas de avaliação externa no país: a análise pedagógica dos resultados do desempenho dos estudantes para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas, sendo que tal melhoria não é de responsabilidade apenas das escolas, sendo necessária uma ação do Estado com a formulação de políticas públicas e ações de apoio.

Há autores, contudo, que vêm enaltecendo as práticas avaliativas do Estado enquanto instrumentos de controle da qualidade da educação, na medida em que elas seriam capazes de fornecer informações fundamentais para uma gestão mais efetiva e uma cobrança mais focada do processo educativo. Veloso (2009, p. 22), por exemplo, defende inclusive a bonificação de professores atrelada a resultados dos alunos e o estímulo à competição das escolas por recursos públicos, de modo que “[...] a perda de receita associada à queda do número de alunos matriculados crie incentivos para que as escolas de baixa qualidade melhorem seu desempenho”.

Partilhando uma visão semelhante, Castro (2007, p. 64), mesmo reconhecendo que há diferentes problemas que envolvem a atividade docente, defende que, para evitar que a carreira de magistério seja considerada “opção de segunda linha”, é preciso aumentar os rendimentos e implementar “[...] salários diferenciados mediante desempenho. Para isto, o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas [...]”.

Nesse sentido, é importante destacar que as práticas de avaliação externa existentes hoje no Brasil não permitem objetivamente apreciações sobre os resultados gerais do trabalho dos professores, nem das escolas, uma vez que seus instrumentos focam, apenas, o desempenho dos estudantes em alguns componentes curriculares. Além disso, as políticas de responsabilização acabam por propiciar uma lógica meritocrática e de culpabilização de docentes e escolas pelo baixo desempenho, desconsiderando outros determinantes do rendimento escolar que também são objetivos. Nesse sentido, para Sousa e Lopes (2010), o estabelecimento de um mecanismo de gestão para as práticas de incentivo financeiro instaura uma lógica de competição que enfraquece o desenvolvimento de ações de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas.

O que as avaliações externas avaliam e usos que têm sido feitos dos resultados

Desde o início da década de 1990, a principal forma de aferir a qualidade da educação brasileira dá-se por meio dos resultados do desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, de modo que se encontra, também em escala mundial, a associação entre políticas de avaliação e qualidade da educação. Por conseguinte, a noção de qualidade – que se constitui de forma polissêmica e muitas vezes ambígua – tem sido associada ao desempenho em provas padronizadas. No entanto, muitos estudiosos têm apontado limitações em aferir a qualidade da educação somente pelos resultados dos alunos nas provas. Ao interpretar um resultado em isolamento, sem articular com outros indicadores, não se está avaliando a qualidade do ensino, mas apenas aspectos que fazem parte do processo escolar que objetiva ser de qualidade. Tal consideração reforça a crítica sobre a maioria dos sistemas de avaliação externa restringir seus objetos à apreciação de leitura e à resolução de problemas e, mesmo assim, seus resultados são transformados em medidas quase absolutas da qualidade da educação.

Mesmo frente às transformações sofridas no modelo de avaliação proposto no Brasil, para Pestana (2013, p. 125), uma das principais fragilidades do paradigma adotado ainda é a avaliação estar circunscrita apenas ao rendimento dos alunos, o que tem trazido distorções perigosas.

À população não é dado conhecer os resultados sobre a situação das escolas, dos alunos ou dos professores. A mensagem trazida por este tipo de tratamento da informação é a de que o desempenho dos alunos é aspecto independente, autônomo, não condicionado por fatores materiais, subjetivos, históricos. Este aspecto merece todas as críticas e uma reflexão profunda, especialmente no campo da disputa simbólica, em razão da grande repercussão na mídia das divulgações dos resultados.

Nesse sentido, Vianna (1990) faz uma crítica ao uso restritivo da avaliação, ao destacar que avaliar não se delimita à verificação do rendimento escolar, mas sim à conjugação desta informação com outras igualmente importantes, como o tipo de ensino que os estudantes recebem, as práticas em salas de aula e fatores ambientais, entre outros. Nevo (2005) e Oliveira (2008) reiteram tal perspectiva, sustentando que a avaliação de sistemas deve implicar vários procedimentos para o cruzamento dos dados sobre diversas dimensões das escolas e de seus alunos, e que, nestes termos, o desempenho em provas padronizadas é uma dimensão associada ao ensino, e não a medida absoluta de sua qualidade.

Tal perspectiva também remete à problemática levantada anteriormente sobre o que tem representado o “sistema” quando se faz uso do termo avaliação de sistema. O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a, p. 54) chegou a indicar a necessidade de avaliar de modo mais integrado as várias dimensões da educação, tais como:

[...] os impactos da desigualdade social e regional na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extra turno aos/às estudantes que necessitam de maior apoio; e o número de estudantes por professor/a em sala de aula, dentre outros, na educação básica e superior, pública e privada.

Mesmo com as diversas iniciativas em curso e os avanços alcançados em termos teóricos e metodológicos, ainda se faz necessário ampliar o que as avaliações externas aplicadas no Brasil têm medido, englobando de fato outras dimensões e outros aspectos em seu desenvolvimento, pois, apesar dos avanços, o formato atual das avaliações não tem competência para avaliar outro prisma do sistema educacional, o que pode incorrer em erro, ao se intitular essas iniciativas como avaliações de sistema ou dizer que elas são sistemas de avaliação.

Para Sousa e Oliveira (2010), agregar ao desempenho informações contextuais poderia ainda não ser suficiente para dar conta da avaliação da qualidade da educação tendo em vista a complexidade dos sistemas de ensino. Segundo Roggero (2002),

Considerando o sistema educativo ou uma organização educativa como um sistema complexo, isto é, capaz de proceder a uma auto-eco-reorganização, tomamos consciência de que ele depende de sua história (re), dos relacionamentos com seu meio ambiente (eco) e de sua identidade interna (auto). Toda ação de avaliação deveria, desde já, levar em conta essas dimensões essenciais que não saberíamos avaliar unicamente por indicadores de performance.

Desse modo, também se faz importante contextualizar os dados encontrados pelas avaliações e criar estratégias de apoio para auxiliar as escolas mais desfavorecidas, pois ações de responsabilização pela aprendizagem e pelos resultados educacionais e punições acabam por reforçar, também, um distanciamento entre as organizações responsáveis pela avaliação externa e as escolas, o que, na maioria das vezes, representa um distanciamento entre a secretaria de educação e sua própria rede de

ensino, e também tem implicações diretas sobre o uso dos resultados. Perassi (2008, p. 24) levanta indagações que não apontam para uma desreponsabilização da escola de sua obrigação, mas revelam uma “linha de tensão” entre os outros atores envolvidos no processo, que nem sempre assumem o compromisso que é de sua responsabilidade.

Não corresponde aos governos nacionais se incorporarem como os principais atores interessados? O enfraquecimento dos Estados nacionais não impacta fortemente na qualidade da educação oferecida por cada país? Quem conduza educação nacional e tribunal não deve garantir as condições para que os alunos atinjam as aprendizagens prescritas para cada nível do sistema de ensino?

Afonso (2012, p. 477), trazendo os escritos de Stobart, sugere a ideia de “*accountability* inteligente”, que seria uma forma de prestação de contas e de responsabilização mais “promotora de confiança nos professores e nas escolas”, na medida em que se fundamenta em valores que objetivam uma construção, afastando-se dos modelos mais comumente utilizados, que possuem forte carga punitiva. Essa ideia, além de abranger outros instrumentos, que não apenas as avaliações externas – abarcando tanto procedimentos quanto instrumentos múltiplos de avaliação, mais sofisticados e diversificados –, traz uma crítica sobre a postura de governantes, defendendo que os objetivos educacionais a serem atingidos deveriam ser mais:

[...] realistas, evitando a ambição pragmática e imediatista dos governantes que, frequentemente, os impõem desconsiderando ou desconhecendo condições, tempos, possibilidades, constrangimentos, recursos materiais, escolas, professores e comunidades educativas efetivamente existentes. É também um modelo de *accountability* que respeita margens importantes de autonomia dos atores e das organizações educativas, que pressupõe um tempo mais longo para propiciar as mudanças e verificar os seus resultados, que inclui todos os grupos sociais de alunos e que implica também a garantia da própria fiabilidade do modelo de *accountability* [...]

Assim, a utilização das avaliações como instrumento de gestão, que acaba por envolver um processo de apropriação e utilização dos resultados, não pode ter como protagonistas apenas os gestores escolares. Atualmente, a gestão escolar, e mais especificamente o coordenador pedagógico, tem enfrentado como uma de suas atribuições acompanhar e articular os processos avaliativos das escolas, tendo como demanda a utilização de materiais e resultados aferidos pelas diferentes avaliações externas como base de referência para a organização do trabalho da escola.

Nesse sentido, a vinculação dos resultados dessas avaliações à mecanismos de responsabilização acabam por ampliar o impacto das avaliações externas sobre o trabalho pedagógico, o que pode estar gerando implicações diretas nas exigências feitas

sobre os gestores escolares. Pimenta (2013) destaca que o coordenador pedagógico, na maioria das redes de ensino, vem sendo o profissional que tem usualmente “se responsabilizado pela organização dos processos avaliativos internos da escola e, mais recentemente, dos externos [...]”. No entanto, cabe o questionamento sobre se esses profissionais têm recebido a formação necessária para o que tem sido “exigido” como parte de suas atribuições. Ademais, um planejamento que otimize o uso das avaliações externas precisa abranger ações que estão além do exercício da coordenação pedagógica nas escolas, abarcando a gestão em âmbito das secretarias de educação, a gestão das escolas como um todo e o trabalho pedagógico.

Um movimento de reconhecimento das potencialidades enquanto instrumento de gestão para professores e gestores têm gerado um grande número de iniciativas de avaliações externas e internas que uma única rede de ensino participa e que, por conseguinte, as escolas precisam realizar ao longo de um ano letivo. Tal aspecto se configura como fator de peso para a apropriação dos resultados e subsequente uso, problema esse que recai não apenas sobre as escolas, mas sobre os governos, que encontram dificuldade para se apropriar e usar o volume de informações gerado pelas diferentes avaliações. Esse quadro requer atenção, pois pode estar influenciando no processo de validação das avaliações pela comunidade escolar.

Ao realizar um estado da arte sobre os sistemas de avaliação na América Latina, Perassi (2008, p. 18) destaca que o uso que tem sido feito dos resultados é muito limitado. Estes também demoram muito a chegar “[...] não havendo, conseqüentemente, articulações dos programas com as necessidades educacionais”. No caso brasileiro, um mapeamento realizado por Lopes (2007) sobre os sistemas de avaliação desenvolvidos pelos estados mostrou que a maioria deles também fazia pouco uso dos resultados, sendo que a maior parte das iniciativas que se realizavam era em âmbito da formação de professores ou da produção de materiais didáticos.

Sousa e Lopes (2010, p. 56-57) destacam que os “[...] relatórios de avaliação chegavam às escolas muito tempo depois da realização da avaliação e sua redação, em alguns casos, era muito superficial; em outros, muito especializada. Em ambas as situações, faziam pouco sentido para produzir alterações nas práticas dos professores”.

Assim, criam-se inúmeras barreiras – que vão desde a divulgação dos dados até a formação necessária de gestores escolares e docentes para realizar a interpretação dos relatórios pedagógicos e das escalas de proficiência – para que haja a incorporação de modificações nas práticas docentes. Isso nos remete a uma indagação sobre uma fala já

cristalizada, de que há uma profunda influência das avaliações externas sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, e a problematizar se de fato é possível tecer uma afirmação nesses termos, pois pesquisas recentes têm mostrado que as repercussões das avaliações sobre as escolas não são tão expressivas (SOUZA E FRASCAROLI, 2012; CRUZ, 2013; SOUZA, 2013, FREITAS, 2014).

Além disso, o fato das avaliações externas estarem baseadas em ações exógenas às escolas dificulta o próprio envolvimento de docentes e gestores escolares, pois estes não participaram do processo de construção nem de validação das avaliações. Para Bauer (2010, p. 336),

[...] pode-se dizer que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola, não fazem sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e técnicos escolares.

Desse modo, surge, muitas vezes, uma lacuna entre o conhecimento gerado pela avaliação e o uso de seus resultados pelas escolas. Ao mesmo tempo, do ponto de vista do desenvolvimento de políticas públicas educacionais, que objetivam cumprir a oferta de uma educação pública de qualidade, as avaliações externas têm gerado implicações diversas sobre a dinâmica escolar, a avaliação da aprendizagem, o currículo, e, em outros aspectos, têm suscitado o interesse de investigação, pois acarretam diversas consequências que envolvem suas potencialidades e limites.

As consequências e os efeitos das avaliações externas

Tomando as influências e as prováveis consequências e impactos das avaliações externas sobre os objetivos educacionais, que são aspectos importantes e cada vez mais explorados pelas pesquisas acadêmicas, Vianna (1978, p. 69), ainda na década de 1970, já ponderava que era preciso ter “cautela” ao considerar o impacto dos testes em razão de que “[...] geralmente costumam gerar polêmicas emocionalmente orientadas e sem maiores consequências, especialmente no que diz respeito à análise dos problemas e à possibilidade de encontrar caminhos que conduzam a uma solução racional dos mesmos”.

A literatura tem classificado os impactos como *low-stakes*, ou de responsabilização branda, que é quando os resultados têm função informativa, podendo ser, em alguns casos, formativas e com consequências mais simbólicas do que efetivas;

e *high stakes*, ou responsabilização forte, que são de alto impacto, ou seja, quando os resultados têm implicações para os indivíduos e/ou instituições envolvidas na forma de sanções ou incentivos de diferentes tipos. Para Afonso (2012, p. 473), o uso de *high-stakes testing* significa que os resultados das avaliações são considerados como fator decisivo para a tomada de decisões que são “cruciais” para os sujeitos e as instituições de ensino. Confrontando esse dois tipos de impactos, Perassi (2008, p. 20) aponta a existência de riscos em ambos os casos:

A falta de consequência pode provocar nos atores envolvidos [...] um descompromisso com o processo de avaliação, desinteresse por conhecer os resultados e não lidar com a responsabilidade pública que cada instituição possui. A existência de consequências “fortes” pode levar à distorção do processo educacional, tornando válido ensinar apenas o que é avaliado, podendo existir uma excessiva preocupação dos professores em “ensinar para a prova”, treinando os alunos para as provas e usando procedimentos nem sempre éticos.

Stecher (2002) chama atenção para duas importantes razões que justificam uma preocupação com as consequências das avaliações externas. A primeira delas envolve a validade do teste, pois pelas mudanças nas práticas educacionais – que podem acontecer tanto por meio da implementação de políticas quanto por alterações no comportamento e ações de alunos e professores – serem um dos motivos que justificam a implementação dos testes, faz-se necessário verificar a validade das avaliações, examinando também se essas mudanças estão de fato ocorrendo e quais são os impactos que estão causando. Vianna (2003) aponta diferentes tipos de validade que as avaliações precisam ter, tais como conteúdo, preditiva, construto e consequencial. Em relação à consequencial, Vianna (2003, p. 21) destaca a importância da divulgação dos resultados para as escolas, já que há diferentes efeitos que os instrumentos de avaliação externa podem ter sobre as mesmas e expectativas sobre o uso de seus resultados.

A validade consequencial não se refere a distinções, prêmios e/ou bônus, e muito menos a *rankings* e menos ainda a comparações. É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restritos apenas aos *policy-makers* da administração escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. A avaliação deve ter, forçosamente, consequências, se pretendemos pensar em termos da consolidação da chamada cultura da avaliação. A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença [...].

Desse modo, as avaliações externas precisam passar por procedimentos metodológicos e critérios rígidos que garantam a elaboração de matrizes de referência, itens e provas e o monitoramento de dados que atendam a requisitos de validade e confiabilidade. Assim, eles devem ser construídos e analisados tendo como intuito ter coerência naquilo que é avaliado para que de fato meçam as habilidades dos estudantes, coletando informações consistentes e relevantes para a tomada de decisões.

Já a segunda razão apontada por Stecher (2002), que justifica a preocupação com as consequências das avaliações externas, é a necessidade de monitorar de perto os avanços para verificar a origem real dos resultados encontrados pelas avaliações, para saber até que ponto os ganhos nos escores dos testes são devidos a uma melhoria real, ou seja, em função da aquisição de conhecimento, ou em função de diferenças nas condições dos testes, ou outros fatores. Quanto mais altos os *high-stakes*, maior a probabilidade de efeitos perversos.

Assim, ancorado em estudos realizados ao longo da década de 1990 nos Estados Unidos, o autor organiza as consequências geradas pelas avaliações externas, quando ligadas a alguma forma de responsabilização (*accountability*), em positivas, negativas, nulas e pelos diferentes atores a quem possa impactar, que são alunos, professores, administradores escolares e para os próprios formuladores das políticas (*policymakers*).

No entanto, Stecher (2002) destaca que há questões delicadas envolvidas nas consequências dessas avaliações de alto impacto, pois muitos efeitos são de difícil mensuração. No que tange às questões quantitativas e qualitativas, ele aponta, por exemplo, que é possível medir a quantidade de muitos dos efeitos potenciais dos testes, como a quantidade de horas de estudos, mas que medir a qualidade desses efeitos pode ser muito difícil, como, por exemplo, o quão bem foram ensinados os conteúdos. Além disso, mesmos os efeitos que conseguem ser mensurados, não o são na mesma métrica e padrões, dificultando a combinação de efeitos positivos e negativos para produzir uma rede de julgamentos sobre o impacto.

Para melhor descrever os diferentes e potenciais efeitos desses testes, o autor elaborou o seguinte quadro:

Quadro 2 – Efeitos potenciais dos testes de alto impacto

EFEITOS POSITIVOS	EFEITOS NEGATIVOS
Efeitos sobre os estudantes	
Proporcionar aos alunos uma melhor informação sobre o seu próprio conhecimento e habilidades	Frustrar os alunos e desencorajá-los a tentar
Motivar os alunos a estudar mais	Tornar os alunos mais competitivos
Deixar mais claro para os alunos sobre o que estudar	Fazer os alunos desvalorizarem notas e avaliações
Ajudar os alunos a associar o esforço pessoal com recompensas	
Efeitos sobre os professores	
Auxiliar melhor os diagnósticos individuais sobre as necessidades dos alunos	Incentivar os professores a se concentrar mais nos conteúdos específicos das avaliações do que no currículo
Ajudar os professores a identificar as áreas de força e fraqueza em seu currículo	Levar os professores a se envolver na preparação, inadequada, para as avaliações
Ajudar os professores a identificar os conteúdos não dominados pelos alunos e redirecionar as aulas	Desvalorizar os professores no sentido do valor profissional
Motivar os professores a trabalhar mais e de forma mais direcionada	Seduzir os professores para trapacear quando preparam ou administram as avaliações
Levar o professor a alinhar sua aula com os padrões estabelecidos	
Encorajar os professores a participar de formações (<i>professional development</i>) para melhorar seu trabalho	
Efeitos sobre os administradores	
Fazer os administradores examinarem as ações desenvolvidas pelas escolas em relação ao currículo e à instrução	Levar os administradores a instaurar políticas para aumentar os resultados dos testes, mas não necessariamente aumentar a aprendizagem
Ajudar os administradores a avaliar a qualidade dos programas	Fazer os administradores realocarem recursos para indivíduos avaliados em detrimento de outros assuntos importantes
Levar os administradores a mudar as ações desenvolvidas pelas escolas para melhorar o currículo ou a instrução	Levar os administradores a desperdiçarem recursos na preparação para as avaliações
Ajudar os administradores a tomar as melhores decisões em relação à alocação de recursos, como, por exemplo, proporcionar o desenvolvimento profissional	Distrair os administradores das necessidades e problemas das escolas
Efeitos para os formuladores das políticas	
Ajudar os formuladores das políticas a julgar a eficácia das políticas educacionais	Fornecer informações enganosas que levem os formuladores das políticas a tomar decisões equivocadas
Melhorar a capacidade dos formuladores das políticas como monitores do desempenho do sistema escolar	Promover entre os formuladores das políticas uma tendência de “culpar as vítimas”
Promover uma melhor alocação dos recursos educacionais do Estado	Incentivar uma visão simplista da educação e de seus objetivos

Fonte: STECHER (2002)

Em relação aos diversos efeitos descritos pelo autor, um aspecto que ele não trata diretamente, mas que merece destaque, pois perpassa tanto efeitos positivos quanto os neutros e negativos, é o efeito sobre o currículo.

Implicações sobre o currículo

Os debates existentes sobre as relações entre o currículo e a avaliação não são tão recentes no campo educacional. Na primeira metade do século XX, Tyler (1976) assinalava as interfaces entre ambos ao propor que o currículo fosse organizado em torno de objetivos educacionais, de modo que os mesmos pudessem ser mesurados por meio de avaliações que verificariam a consecução dos objetivos, considerando estas como uma fase importante no desenvolvimento do currículo.

Atualmente, para Gimeno Sacristán (1998a, p. 331), há uma valorização muito grande do currículo avaliado, que exerce um controle sobre a dinâmica escolar, de modo que “[...] a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular* ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdo ou planejando atividades”.

Cotejando essa relação, é possível observar, na coluna das consequências negativas do Quadro 2, a possibilidade de modificação das aulas em função dos testes, fazendo com que haja uma concentração maior nos conteúdos que são “cobrados” pelas avaliações. Estas avaliações, por sua vez, estão baseadas em matrizes de avaliação que são mais limitadas do que as matrizes curriculares, de modo que a melhoria nos resultados poderia indicar aprendizagens igualmente limitadas. Nesse sentido, Santrock (2009), baseando-se em McMillan, aponta como uma crítica aos testes padronizados o “emburrecimento do currículo”, na medida em que tais avaliações limitam e dirigem o foco do currículo para uma abordagem de conhecimentos e habilidades de menor complexidade cognitiva. Assim, é possível inferir, a partir dessa leitura, que as avaliações externas podem impactar tanto na redução quantitativa dos conteúdos quanto qualitativa, no sentido de um empobrecimento em termos de complexidade e aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Para Perassi (2008), no entanto, as avaliações externas dedicam-se ao currículo alcançado, de modo que o processamento do currículo prescrito e implementado, poucas vezes se ajusta aos resultados das avaliações nacionais. Já para Santos (2013a), que fala do interior do campo do currículo, o estreitamento do currículo é um fator quase

inevitável quando se adota políticas de avaliação externa. Segundo a autora (Op. cit, p.166),

[...] a literatura que analisa criticamente a criação e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, a partir do qual as escolas são classificadas, servindo ainda como referência para definir a qualidade da educação, aponta os desvios e distorções que tais sistemas podem causar à educação. Primeiramente, é importante considerar que as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados.

No entanto, cabe também ponderar que o currículo possui um espectro de dimensões que vai desde a retórica das declarações, dos propósitos e das ideias até a prática, assumindo uma perspectiva processual ampla e complexa, na qual diferentes fatores incidem sobre ele. Gomes e Vieira (2009, p. 3226-3227), com base na obra de Gimeno Sacristán, reforçam a importância de que a forma como se trata o currículo pressupõe uma observação sobre sua problemática e a reflexão sobre:

[...] *que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.*

Deste modo, tomando a concepção do currículo desenvolvida por Gimeno Sacristán (1998; 2013), como processo e práxis, representada na Figura 5, o ponto 1 refere-se ao texto curricular formulado em âmbito das decisões políticas e administrativas. No ponto 2, o currículo prescrito passa a sofrer interpretações do contexto no qual é desenvolvido, ou seja, das práticas dos professores e dos modelos dos diversos materiais curriculares, como guias, livros didáticos, documentos etc. Já no âmbito do currículo organizado (ponto 3), são as práticas organizativas do contexto singular de cada escola que fazem com que o currículo passe novamente por uma estruturação. No ponto 4, o currículo sofre a ação de um caráter mais subjetivo que é o da reelaboração que ocorre na prática pedagógica, sendo, assim, o resultado dos efeitos reais da educação escolar. Por fim, o ponto 5 refere-se ao currículo que é expresso nos resultados educacionais dos alunos, que podem ser aferidos por meio de práticas de avaliações tanto internas quanto externas, e a partir do qual são tecidas considerações

sobre o êxito ou o fracasso escolar, sendo chamado de currículo avaliado. Gimeno Sacristán (2013, p. 26) reconhece a existência de outras experiências de aprendizagens que não são abrangidas em razão da dificuldade de serem medidas, mas alerta que não se pode “[...] deixar levar pelo reducionismo positivista para o qual somente conta o que pode ser medido, por que é observável”.

Figura 5 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis

Fonte: Adaptado de Gimeno Sacristán (1998; 2013)

Esse esquema permite apreender as transformações que vão ocorrendo no currículo, observar o plano dos fins estabelecidos nos textos; das ações e atividades desenvolvidas, que dizem respeito às práticas de ensino que podem contribuir mais ou menos para a consecução dos objetivos; e o plano dos resultados das aprendizagens. Assim, outra implicação importante desse olhar sobre o currículo é a de que não se consegue efetivar sobre os alunos exatamente as intenções e os conteúdos presentes no currículo oficial e reproduzidos pelos professores. Para Gimeno Sacristán (2013, p. 27), “[...] o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco aquilo que, na realidade, fazemos”.

Outro efeito negativo pode ser a realização de um trabalho focado na melhoria dos resultados e não na melhoria da aprendizagem, que leve a uma preparação para as avaliações vinculada apenas aos conteúdos que estão sendo cobrados pela mesma. Além disso, quando há bonificações ou sanções financeiras, pode haver maior pressão por bons resultados, o que aumenta as chances de fraudes na realização das avaliações. No entanto, faz-se necessário refletir que – considerando uma avaliação externa que seja bem elaborada do ponto de vista de critérios técnicos, metodológicos e pedagógicos –

melhores resultados dos estudantes nas provas estariam refletindo um maior domínio sobre as habilidades e competências presentes nas matrizes de avaliação, o que representa, portanto, um avanço na aprendizagem dos estudantes, podendo ser este um efeito positivo das avaliações. Além disso, como destacado por Stecher (2002), o treinamento realizado às vésperas das provas acaba por ter pouca influência sobre a melhora dos resultados uma vez que as avaliações exigem conhecimentos acumulados ao longo da escolarização.

Ademais, Vianna (1978, p. 70), falando sobre os exames para ingresso nas universidades, já destacava a existência, na década de 1970, de uma preocupação dos docentes em preparar os alunos para a realização de testes, de modo que “alguns objetivos educacionais – proporcionar uma cultura humanística, desenvolver uma consciência crítica, entre outros – foram esquecidos e substituídos por objetivos mais imediatos”. No entanto, o autor questiona até que ponto essa “mudança de atitude” resultou de influências das avaliações, levantando a necessidade da realização de estudos sobre o assunto. Nesse sentido, ponderar sobre esse questionamento ainda cabe nos dias atuais, pois, partindo dessa experiência, o ensinar para o teste se constituiu como uma prática que já existia no Brasil décadas antes do protagonismo das avaliações externas nas políticas educacionais.

Em relação aos efeitos positivos, o Quadro 2, de Stecher (2002), evidencia a possibilidade de o professor alinhar sua aula com os padrões estabelecidos pelas avaliações, na medida em que as avaliações podem auxiliar em um diagnóstico sobre dificuldades e conteúdos não dominados pelos alunos, possibilitando um redirecionamento das aulas para um trabalho que retome conteúdos ou esteja mais focado em aspectos revelados deficientes pelas avaliações. Tal perspectiva, entretanto, é um ponto polêmico, na medida em que esse alinhamento pode limitar o uso de técnicas e possibilidades do trabalho docente. Além disso, o alinhamento pode acontecer por meio de uma concentração nos conteúdos que são cobrados pelas avaliações externas e/ou uma preparação para as mesmas, aspectos estes já destacados anteriormente e que, também, podem gerar efeitos negativos.

Potencialidades e limites do alinhamento do currículo no Brasil

No Brasil, esses alinhamentos já são detectados em escolas privadas de ensino médio que tradicionalmente adéquam seus currículos às demandas externas expressas nos programas de exames vestibulares. No entanto, assiste-se a uma atualização desse

quadro com o surgimento e o desenvolvimento de avaliações externas envolvendo escolas públicas e com a ampla difusão de iniciativas. Assim, a maior centralidade das avaliações externas na elaboração das políticas educacionais fez crescer, também, o potencial de influência dessas avaliações sobre as práticas educativas e sobre os currículos.

Para Sousa e Arcas (2010), a regularidade e a permanência do Saeb acabaram por ter um peso significativo no fortalecimento e consolidação das políticas educacionais vinculadas à avaliação. Para os autores, o desenvolvimento do Ideb e o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas acabaram gerando uma mobilização de redes e escolas para compreender e utilizar os resultados das avaliações no planejamento do trabalho escolar. Desse modo, o movimento iniciado em âmbito federal acabou por desencadear o processo de elaboração de avaliações nas esferas estaduais e municipais (como será evidenciado no próximo item deste capítulo), levando as próprias redes a refletir e (re)planejar suas práticas pedagógicas, inclusive a elaboração ou reestruturação de seus currículos.

Em reflexões tecidas durante o ciclo de debates “25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil”, realizado pela FCC, para muitos dos profissionais com experiência na realização dessas avaliações, conforme destaca Bauer (2013, p. 184), “[...] a matriz de avaliação tem sido definidora dos currículos escolares e a avaliação tem sido vista como um mecanismo de direcionamento do que o professor deve ensinar”. Veiga-Neto (2013) destaca a inversão no processo de elaboração curricular, pois as práticas avaliativas estariam sendo privilegiadas em detrimento das curriculares. Para o autor (VEIGA-NETO, 2013, p. 165),

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do *planejamento*, passa pela *execução* e chega à *avaliação*, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte deslocamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um *desvio à direita*.

Com a expressão *desvio à direita*, quero ressaltar não apenas um deslocamento de ênfase, mas, também e ao mesmo tempo, uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento – execução – avaliação); tal sequência passa a ser avaliação – planejamento – execução. É a avaliação que preside tanto o *como*, o *que*, o *para quem* planejar quanto o *como*, o *com quais recursos* e o *quando* executar.

Assim como Santos (2013a), Sousa e Lopes (2010) destacam que as avaliações externas nacionais possuem força para a conformação dos currículos, em uma tendência de homogeneização do que se ensina no país, mas chamam atenção para a redução em

relação aos componentes curriculares. Nesse caso, uma vez que a maior parte das avaliações externas mede o desempenho dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática, a preocupação é que esses componentes passem a ser prioridade dentro da rotina escolar.

Para Gatti (2014), as matrizes de avaliação vêm tomando o lugar das orientações curriculares em razão da ausência de orientações mais claras. Tal fato representaria, para a autora, um contrassenso, pois os currículos da educação básica são mais abrangentes e teriam uma “filosofia educacional dinâmica mais ampla” do que uma matriz de avaliação, que precisa ser mais restrita mesmo. Assim, para a autora (GATTI, 2013, p. 21),

As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino.

Nesse sentido, cabe uma problematização que pode se iniciar com uma possibilidade positiva vislumbrada a partir da leitura de Stecher (2002), no que tange ao alinhamento das aulas com os padrões estabelecidos pelas avaliações, que é sobre a possibilidade de desenvolvimento de uma matriz de avaliação ampla o suficiente para que seus impactos possam contribuir no sentido de aprendizagens significativas. Assim, o alinhamento apontado pelo autor também pode se constituir como positivo quando, em um determinado contexto, passa a assegurar um conteúdo mínimo para ser ensinado para todos os alunos, de modo a garantir uma igualdade de acesso a um leque comum de conteúdos, o que poderia não acontecer antes. Também podem ter um efeito positivo ao estimular a discussão e a reflexão sobre as orientações curriculares existentes, inclusive sobre as próprias matrizes de avaliação na acepção de serem muito descritivas e pouco abrangentes; o que tem sido ensinado aos estudantes, podendo ter como parâmetro não apenas as diretrizes curriculares oficiais, mas também as matrizes de avaliação; e até mesmo sobre a elaboração de orientações ou propostas curriculares novas.

No caso do Brasil essa discussão ganha relevância, pois não há, ainda, uma base curricular comum nacional. Para alguns sistemas de ensino que possuem uma municipalização recente, por exemplo, o uso de testes padronizados externos pode estar fornecendo uma diretriz curricular, ainda que apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ou, também, as avaliações podem, por meio de suas matrizes,

estar destacando aspectos que precisam ser ensinados, mas que acabavam não sendo abordados ou eram ensinados muito tardiamente. Cabe ressaltar que a ausência desse currículo comum acaba, muitas vezes, prejudicando os alunos na mudança para escolas de outras redes e tendo implicações negativas sobre a formação docente, uma vez que dificulta o preparo dos professores no que tange ao ensino dos conteúdos que precisarão considerar. Tais aspectos por sua vez, não mascaram o desafio de, em um país tão diverso e desigual, estabelecer uma referência curricular comum a todo o território.

A investigação realizada por Brooke e Cunha (2011, p. 34) revelou uma dinâmica de valorização do currículo comum oficial após a implantação dos sistemas de avaliação, de modo que “[...] pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um currículo básico comum, que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação”. No caso dos estados, os autores destacam que o surgimento de sistemas de avaliação estaduais pode ter estimulado o desenvolvimento dos currículos básicos dos estados e avanços na definição de expectativas de aprendizagem para as diferentes séries.

Essa discussão acaba por evidenciar uma tensão entre estabelecer e garantir o ensino de um mínimo desejável e a redução apenas ao básico, sem perspectivas de ampliar aprendizagens, o que, em longo prazo, pode acarretar problemas no alcance da equidade. Quando considera-se a primeira perspectiva (mínimo desejável), as avaliações externas podem estar tendo um efeito indutor interessante, inclusive no que tange a impulsionar, por meio dos resultados que encontram, a formulação de políticas de formação docente, produção de materiais didáticos, entre outras, e, com isso, a obtenção de uma melhora nos resultados. É importante lembrar que esta redução também pode estar acontecendo dentro das próprias disciplinas que são avaliadas, o que muitas vezes não é considerado.

Por outro lado, também a discussão em torno da tensão entre ampliação/garantia de um mínimo e redução curricular põe em questão o fato de que, antes da existência e centralidade dos sistemas externos de avaliação, existia dentro das escolas um currículo amplo e completo (ao qual todos aderiam, colocavam em prática e concordavam) e que apenas após tais avaliações há uma retração curricular. O que não parece ser bem verdade.

Assim, a problematização vai além da necessidade de se ter uma base nacional comum, abrangendo a discussão sobre a necessidade de um currículo abrangente que se

distancie da matriz de avaliação. Tal polêmica está implicada em um debate mais amplo sobre o que deve ser ensinado. Um consenso acerca de uma resposta a esta questão constituiu-se como desafio histórico para os estudiosos do campo do currículo e também gera inúmeras discussões entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cabendo a pergunta sobre o que de fato vem sendo ensinado dentro das salas de aula. Tal questão acaba por problematizar um aspecto anterior, que é a existência de conformidade sobre quais devem ser os objetivos educacionais. Segundo Santos (2013a, p. 234), os objetivos educacionais assumem um papel de grande relevância, pois

São esses objetivos que definem o que deve ser ensinado, são eles a referência para a seleção dos conteúdos escolares – o que realmente vale a pena ser aprendido pelos alunos? Que conhecimentos possibilitam ao aluno entender melhor esse mundo em que vivemos? Que conhecimentos são importantes para garantir a permanência dos alunos na escola?

Desse modo, cabe refletir sobre alguns aspectos. Será que antes das avaliações externas já não se discutia a adoção de um currículo mais abrangente dentro das escolas? Como era a existência, ou não, de diretrizes curriculares anteriores às avaliações? Será que uma das contribuições das avaliações externas não é o debate/reflexão que elas têm gerado em torno das diretrizes que se quer para a educação, colocando em xeque os critérios e objetivos (e evidenciando críticas) sobre as diretrizes que os sistemas de educação têm utilizado?

Ao descrever os diferentes e potenciais efeitos dos testes de alto impacto, Stecher (2002) também trabalha com a ideia de “consequências nulas”, indicando que as equipes escolares, mesmo quando chamadas a participar ou a utilizar as avaliações externas como ponto de apoio, não as incorporam ao trabalho pedagógico, neutralizando os efeitos dessas avaliações sobre o currículo ensinado e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe considerar os estudos brasileiros recentes, anteriormente citados, que desconstruem o discurso do profundo impacto das avaliações externas. Como exemplo, Freitas (2014, p. 136), entrevistando as equipes gestoras de escolas públicas da RME-SP, destaca a forma como elas recebem a influência das avaliações externas no interior das escolas: os “reflexos nem tão contundentes ou que nem alteram significativamente o trabalho desenvolvido nessas unidades”. Tal percepção abre precedente importante para investigações que objetivem olhar para as possíveis consequências nulas/neutras desse modelo de avaliação para os diferentes atores das escolas.

Desse modo, destacar se as consequências das avaliações são positivas, negativas ou neutras depende de aspectos como o sujeito que avalia, o objeto que é avaliado, a causa pela qual se avalia e suas finalidades, os caminhos utilizados para a realização da avaliação e os usos efetivos que são feitos dos seus resultados. Apesar da generalização das avaliações externas, longe se está de um consenso, notadamente acerca de “como avaliar” e “para que avaliar”, discussão esta que não se restringe apenas ao modelo de avaliação externa. Sousa e Oliveira (2010) sublinham que existe uma articulação entre os motivos que levam à avaliação e a forma como ela é realizada, de modo que a adoção de determinados processos avaliativos sinaliza para onde se quer direcionar a educação, tendo potencialmente capacidade de induzir modificações, principalmente nas escolas.

Também em relação a este aspecto, Madaus (1988 p. 95-98), apoiando-se no contexto da escola básica dos Estados Unidos, estabelece um conjunto de princípios sobre os possíveis impactos de tais avaliações.

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerá tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente onde operam testes, uma tradição baseada em exames passados desenvolve-se, o que eventualmente define “de fato” o currículo.
5. Os professores colocam particular atenção na forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.
7. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

Nesse conjunto de apontamentos, para além do que já foi discutido, um possível impacto é a transferência do controle sobre o currículo para as agências responsáveis pelas avaliações. Nesse caso, é possível inferir, a partir do que Madaus (1988) estabeleceu, que quando as agências que realizam os exames determinam aquilo que será cobrado nos testes, elas acabam por também estabelecer quais são os conteúdos

importantes que devem, assim, ser ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, passando, dessa forma, a ter um papel central sobre o currículo. No entanto, cabe destacar que, nas iniciativas brasileiras, esse papel muitas vezes é das secretarias de educação, que são responsáveis por definir as matrizes curriculares e por também desenvolver as políticas curriculares para as redes.

Para Sousa (2003, p. 188-189), falando no âmbito do Brasil, os testes “[...] 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”. No entanto, quando se iniciou a implementação desses sistemas de avaliação externa no Brasil, o formato das avaliações era amostral, o que limitava a possibilidade de fornecer um retrato do sistema, sem a perspectiva de uso dos resultados pelas escolas. O objetivo era de fato ter uma descrição mais geral do sistema para o gerenciamento de políticas, e não de escolas. Nesse caso, era mais fácil ver a matriz de avaliação como um recorte do que se fazia na escola, sem o intuito de abranger toda a proposta curricular trabalhada dentro da mesma. Tal formato parecia dar conta dos objetivos estabelecidos, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar.

Em contrapartida, por esse modelo amostral não atender a algumas demandas, nem retratar as especificidades dos estados, municípios e das próprias escolas brasileiras, um novo formato de avaliações, agora censitárias, passou a ser aplicado, ampliando também a abrangência quantitativa de iniciativas de avaliação. Tal característica possibilitou uma associação maior de outras políticas aos resultados das avaliações externas, que focalizavam ações de responsabilização, com atribuição de consequências para os agentes da escola. As implicações que decorrem desse modelo permitem interpretações das matrizes de avaliação como o currículo que deve ser ensinado e não mais como um recorte do que já é ensinado nas escolas.

Além disso, outro problema é que não se questiona, nem se discute, o conteúdo, habilidades e competências que foram estabelecidas como referência na década de 1990, quando a matriz do Saeb foi desenvolvida. Segundo documento sobre o Saeb (BRASIL, 1996b), foi realizada uma consulta às Secretarias Estaduais de Educação e à SME dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo sobre os traçados gerais de suas propostas curriculares em 1996 – tendo também contribuído em sua elaboração professores, especialistas e pesquisadores, com reflexões sobre a produção científica em cada área que se torna objeto de conhecimento escolar (BRASIL, 1999). E, depois desse

procedimento, que consultas ou revisões foram feitas? Faz-se importante o destaque de que a Matriz do Saeb serviu, e ainda serve, como principal referência para o desenvolvimento dos sistemas de avaliação estaduais (SOUSA; OLIVEIRA, 2010), que procuram articular suas escalas de proficiência e matriz de avaliação para os municípios também.

Bauer (2010, p. 335) também problematiza a seleção dos conteúdos e habilidades que embasam as avaliações, bem como a própria definição de níveis ou padrões de rendimento no que tange seu caráter técnico e pedagógico, questionando se “[...] as matrizes e os parâmetros de avaliação não estariam orientados por uma visão da elite sobre conteúdos básicos e padrões mínimos, não necessariamente condizentes com as reais necessidades sociais e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos”. Para a autora (BAUER, 2013, p. 181), há uma “[...] necessidade urgente de rever as matrizes de referência das avaliações, questionários socioeconômicos que fazem parte do sistema avaliativo, bem como de renovar o Banco de Itens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [...]”.

Bonamino e Sousa (2012), para explorar as possíveis implicações que as avaliações externas têm sobre o currículo, partem da análise dos objetivos e desenhos dessas avaliações e trazem um exemplo bem significativo das influências das avaliações externas sobre o currículo, que é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), implantado em 1996. Tendo como objetivos duas frentes de atuação – a primeira delas era fornecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais para o estado e a segunda era orientar as propostas pedagógicas e viabilizar a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (SÃO PAULO [Estado], 1996) –, posteriormente, o Saresp foi usado para a formulação de uma política de bônus por mérito¹⁷, para o estabelecimento de metas educacionais e para a formulação de um currículo único (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Deste modo, para nortear a organização do ensino, os órgãos gestores do sistema implementaram um currículo unificado que estava pautado nos parâmetros do Saresp, e tinha como intenção, segundo Peixoto (2011, p. 34), “[...] subsidiar o ensino com os

¹⁷Segundo Sousa e Arcas (2010), o Bônus Mérito foi instituído no governo Mario Covas pela Lei Complementar 891/00, tendo sido mantido durante as gestões de Geraldo Alckmin. No governo de José Serra, a Secretaria de Estado da Educação instituiu um novo Bônus Mérito, que tinha como base para seu cálculo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), considerando, para fins de seu cálculo, o desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática do Saresp. Tal formato permanece até os dias de hoje.

conteúdos mais relevantes a serem garantidos [...]”. Para Sousa e Arcas (2010, p. 186), a definição de um currículo unificado estava relacionada às mudanças que foram implementadas a partir de 2007 no Saresp, como a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹⁸.

Assim, as matrizes de referência da avaliação, para as disciplinas avaliadas no Saresp, passaram a ter correspondência direta com o currículo unificado implementado pelo Estado. Analisando essa perspectiva, Sousa e Arcas (2010, p. 187) destacam que

[...] podemos perceber claramente a aproximação entre o currículo oficial, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores, desde 2008, e para alunos, a partir de 2009, chamados de cadernos do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula.

Outra importante implicação do Saresp sobre o trabalho escolar, segundo os mesmos autores (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 195-196), e que pode estar relacionada à adoção do currículo unificado, é o fato do Saresp estar pautando a avaliação de aprendizagem realizada pelos professores.

Portanto, a avaliação em larga escala, atrelada a um currículo unificado, como está o Saresp atualmente, tenderia a reforçar práticas avaliativas mais tradicionais, como evidenciam os depoimentos apresentados. A preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo pré-determinado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico, que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender às necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida.

¹⁸A TRI é uma modelagem estatística que tem como elemento central os itens. Ela permite uma medida mais apropriada da proficiência do aluno, ao propor modelos de variáveis latentes para representar a relação entre a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta em um item e sua proficiência, e características (parâmetros) do item (ANDRADE; VALLE, 1998), de modo que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto. Com a TRI, a “medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes [...] um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele” (ANDRADE; KARINO, 2011). As proficiências dos respondentes e os itens são posicionados em uma escala, permitindo a comparabilidade ao longo do tempo. Assim, a TRI permite a comparação entre respondentes de localidades diferentes, submetidos a cadernos de prova diferentes, mas que possuem alguns itens comuns e, ainda, a “comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a diferentes provas, com ou sem itens comuns” (ANDRADE; VALLE, 1998, p. 13). A medida de proficiência da TRI leva em conta não só o número de acertos, mas também o padrão de respostas do aluno, não contabilizando apenas o número total de acertos no teste, o que permite que alunos com o mesmo escore tenham proficiências diferentes, pois “receberá maior proficiência aquele aluno que apresentar respostas aos itens de forma mais coerente com o construto que está sendo medido” (ANDRADE; KARINO, 2011).

Outro exemplo de estudo que explorou a relação entre avaliação externa e currículo, foi o realizado pela FCC e Fundação Itaú Social (2012), que, ao pesquisar sobre o uso dos resultados das avaliações em quatro redes de ensino, destacou que em três delas – Espírito Santo, Sorocaba e Castro – as matrizes das avaliações externas (do Saeb/Prova Brasil e das avaliações estaduais e municipais, nos casos em que existiam) foram usadas como “[...] subsídios nos movimentos de revisão ou discussão do currículo escolar ou mesmo na formulação de orientações curriculares, quando estas não existiam para a rede como um todo”. O estudo também salientou que os gestores dessas redes afirmaram que, embora seus currículos estejam presentes nas matrizes de avaliação, eles não se restringem a tais matrizes.

No entanto, o estímulo para a existência de diálogo entre as avaliações externas e os currículos já estava presente no Parecer nº 04/98 (BRASIL, 1998, p. 03), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, ao firmar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental, definindo um paradigma curricular que integrava a Base Nacional Comum, estabelecia que a proposta de avaliação nacional deveria proporcionar uma correlação entre essa Base e a “verificação externa do desempenho”, pois entendia que um esforço conjunto e articulado da avaliação dos sistemas de educação – tanto federal quanto estaduais e municipais – propiciaria condições importantes para o “[...] aperfeiçoamento e o êxito da Educação Fundamental”.

Nesse sentido, cabe o destaque de que é preciso haver um diálogo entre o que é cobrado pelos sistemas externos de avaliação e o currículo oficial, pois a avaliação precisa avaliar os conteúdos que são ensinados e estes, por sua vez, devem estar estabelecidos nas diretrizes oficiais existentes, que devem estar alinhadas às matrizes de avaliação. Assim, pode-se dizer que é esperado que uma matriz de avaliação seja elaborada vinculando-se, no mínimo, ao currículo oficial e que a avaliação externa relacione-se, assim, com o currículo oficial e reflita, também, o currículo que é ensinado.

Dado o caráter complexo e polêmico, tal temática acaba por suscitar a necessidade de estudos que procurem verificar se, de fato e de que forma, vêm ocorrendo essa relação de diálogo e/ou de indução e/ou redução e as possíveis tensões entre as avaliações externas e o currículo. O objetivo dessa verificação seria o de aclarar novas evidências para qualificar essa relação sem deixar de considerar as diversas

variáveis que caracterizam essas políticas educacionais, tal como o surgimento de iniciativas municipais no Brasil, que será abordado na próxima parte deste capítulo.

2.3. Histórico das avaliações externas no Brasil: contextualizando o surgimento de iniciativas municipais

Como já destacado, a partir da década de 1990, as avaliações externas passaram a ter centralidade nas políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, segundo Freitas (2007) e Gatti (2013), é possível identificar ações importantes ainda na segunda década do século XX. Gatti (2013, p. 49) destaca, nesse contexto, contribuições de Helena Antipoff e Lourenço Filho que, já naquele momento, mostravam preocupação com o diagnóstico de condições prévias e dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o que corroborou para dar fundamento à “[...] formação em avaliação escolar nos cursos de Pedagogia e, posteriormente, nos de Psicologia, como também para a construção de instrumentos avaliativos educacionais”. A avaliação de desempenho escolar realizada por meio de programas de avaliação externa das redes escolares como política de governo é algo mais recente no Brasil.

Assim, o debate sobre avaliação educacional no Brasil pode ser dividido em dois momentos distintos: até a década de 1980, quando se concentrava, primordialmente, na avaliação da aprendizagem – quer pela ênfase nos procedimentos e medidas, quer pelos questionamentos sobre seus resultados, apontados como potencializadores do fracasso escolar – e a partir da década de 1990, quando se incorpora o tema das avaliações externas, que passam a aparecer com maior intensidade nas políticas educacionais e, consequentemente, na literatura.

Ao analisar em minúcia esses períodos, faz-se importante o destaque às primeiras iniciativas de avaliação, que estavam ligadas aos fundamentos das teorias psicológicas. Nos anos de 1940 e em parte dos anos 1950, de acordo com Freitas (2007, p. 9), “o enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos”. Já nas décadas de 1950 e 1960, segundo a mesma autora, as avaliações passaram a estar mais associadas ao contexto empresarial, de modo que a educação escolar era examinada em termos de sua “funcionalidade” na sociedade.

Entre os anos de 1960 e 1970, a questão dos testes e das medidas ganhou um novo fôlego, passando a existir uma preocupação com a elucidação de critérios e

instrumentos, estando, principalmente, ligada à elaboração de processos seletivos para ingresso no ensino superior. Segundo Gatti (2014), essa preocupação dirigia-se aos exames de vestibular, pois era um momento em que a disputa por vagas no ensino superior crescia, na medida em que aumentava o número de concluintes do ensino médio. O que se notou, contudo, foi a concentração dos conhecimentos relativos ao processo nas equipes responsáveis pela organização dos exames, não havendo maiores debates nos âmbitos acadêmicos e escolares. Nesse período, aconteceram, ainda segundo Gatti, algumas pesquisas avaliativas que não estavam ligadas a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares, mas que foram importantes na medida em que propiciaram uma base inicial de formação nesse campo. No levantamento sobre iniciativas desse tipo realizado pela autora, destaca-se um conjunto de provas elaboradas pelo Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, para os últimos anos do ensino médio nos componentes de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Junto às provas objetivas, foi aplicado um questionário para levantamento de características socioeconômicas dos alunos. Segundo Gatti (2014, p. 12), tal iniciativa pode ser “[...] considerada a primeira relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico e outras”¹⁹.

Ao final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, alguns estudos avaliativos foram realizados dentro de programas específicos, em função do reconhecimento da ausência de informações sobre o atendimento educacional oferecido à população (FREITAS, 2007) e de seu peso sobre o desempenho dos estudantes. Desse modo, era preciso criar estudos que pudessem fornecer dados sobre a educação brasileira. Embora não tenha havido nenhuma iniciativa de maior abrangência, foi nesse período que se iniciaram os primeiros exercícios avaliativos que deram origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, de modo que o aparelho avaliativo nacional começou a ganhar força, consolidando-se ao longo da década de 1990.

¹⁹ Para saber mais sobre essa e outras iniciativas de pesquisas avaliativas relacionadas ao desempenho escolar na educação básica desenvolvidas nesse período, ver Gatti (2014).

Iniciativas pré Saeb

Para Gatti (2013), o grande marco das experiências de avaliação externa no Brasil foi a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural). Realizado por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará e a FCC, com fundos do MEC e do Banco Mundial, tal Programa visava melhorias nas “[...] condições do ensino na zona rural dos Estados do Nordeste brasileiro através de investimentos em construção de escolas, produção e distribuição de material escolar, treinamento de professores e técnicos etc.” (GATTI, 1993, p. 102). O Edurural contou com uma pesquisa avaliativa realizada nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, por meio de aferições do rendimento dos alunos das 2^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental de escolas rurais, nas áreas de Português e Matemática.

No final dos anos 1980, o governo Federal também começou a organizar um estudo avaliativo em âmbito nacional com a parceria da FCC. De acordo com Gatti (2013), o então ministro interino da educação, Aluísio Sotero, procurou especialistas em avaliação após ter se deparado com as iniciativas de monitoramento da educação nos Estados Unidos. Naquele momento, ainda segundo a autora, o ministro buscava verificar a viabilidade do desenvolvimento, pelo MEC, de avaliações semelhantes na educação básica.

Além disso, nesse período também se evidenciam discussões sobre problemas do sistema educacional brasileiro, que tinha altos índices de repetência e de evasão escolar. A nova Constituição, que estava para ser promulgada, abria também possibilidades para uma nova estrutura política, o que, segundo Gatti (2014, p. 17), sinalizava “[...] a necessidade de uma mudança na atuação do MEC em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica”.

Assim, em 1987, iniciou-se um estudo de avaliação do rendimento dos alunos em três etapas. Demandado (SOUSA, 2005) e desenvolvido pelo MEC, por meio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e contando com a colaboração da FCC em algumas fases, o projeto tinha como foco avaliar as escolas públicas de todos os estados da federação nas 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (GATTI, 1993). Segundo Vianna (1989b, p. 5), tal iniciativa tinha como função criar um programa externo de avaliação que fornecesse informações sobre os problemas de aprendizagens dos alunos, de modo a subsidiar as secretarias de educação dos estados. A intenção era também obter, por

modo indireto, “[...] um maior envolvimento das Secretarias de Educação com as questões de avaliação em todo o sistema”.

Nesse sentido, houve apoio por parte dos secretários para a realização dos estudos avaliativos. Em sua primeira fase, que ocorreu em 1987, 4.518 alunos de 19 escolas, de 10 capitais, participaram da aplicação. Já em sua segunda etapa, em 1988, o número de alunos quase dobrou, chegando a um total de 8.069, distribuídos em 62 escolas de 20 cidades (pertencentes a nove estados e Distrito Federal). Em 1989, em sua última fase, o programa avaliou 14.868 alunos de 157 escolas de 39 cidades em pelo menos 14 estados (FREITAS, 2007).

Nesse mesmo período, dentro da perspectiva que envolveu essa iniciativa, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná desenvolveu uma avaliação do rendimento escolar para os alunos das 2^{as} e 4^{as} séries das escolas públicas estaduais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Tal experiência atingiu, em sua primeira fase, que ocorreu em 1987, 8.537 alunos de 41 escolas de sete cidades e 2.095 alunos de 22 cidades, em um segundo momento de aplicação. (VIANNA; GATTI, 1988, GATTI, 1993).

Desse modo, os anos de 1987 a 1989 configuram-se como um período no qual o MEC trabalhou no delineamento e na implementação de um sistema mais amplo de avaliação para a educação básica a partir da constatação da necessidade de criação de uma sistemática de avaliação no país, o que levou a iniciativas mais autônomas do Ministério, emergindo desse contexto, em 1988, o Saep.

O Saep constituiu-se como um desenho preliminar do que se tornaria o Saeb que, para Bonamino (2002), tem sua origem atrelada às demandas do Banco Mundial relativas à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação dos impactos do Projeto Nordeste em âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento²⁰.

De acordo com pesquisa realizada por Freitas (2007, p. 39), o Saep configurou-se como uma tentativa de “[...] avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais e, em maior ou menor medida, as questões relativas à universalização, qualidade do ensino, competência pedagógica e gestão educacional [...]”. Em sua aplicação piloto, que objetivou testar a pertinência e a adequação dos instrumentos e

²⁰BRASIL. MEC, IICA. Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD). Brasília, 1988.

procedimentos do sistema (BONAMINO, 2002), o Saep foi realizado em duas unidades da federação, Paraná e Rio Grande do Norte.

Após passar por reformulações em seus instrumentos e procedimentos, o projeto foi expandido para nível nacional em 1990 e, em 1991, teve seu nome alterado para Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), passando a demarcar o interesse do governo em avaliar a educação básica ao longo do tempo. Também em 1991, sob a coordenação de Heraldo Vianna (SOUZA, 2005), deu-se início a uma avaliação do rendimento escolar de estudantes da rede privada de ensino, com a participação de 5.695 crianças de 58 escolas localizadas em 12 capitais de estados brasileiros (VIANNA; FRANCO, 1993). Aplicada aos estudantes das 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries, as provas visavam “a verificação de capacidades relacionadas à aquisição de conhecimentos e ao uso dos conhecimentos (aplicação)” (VIANNA; FRANCO, 1993, p. 115), tendo sido utilizados os mesmos testes e programas elaborados para a aplicação com os alunos de redes públicas que ocorreu no período de 1987 a 1989.

Sistema de Avaliação da Educação Básica

O novo formato, com periodicidade bienal e aplicações em anos ímpares, consolidou-se como uma das primeiras iniciativas de avaliação externa em escala nacional, já que as avaliações existentes até então abrangiam apenas alguns estados. Para Gatti (2014, p. 18), um fator que contribuiu para o surgimento do Saeb foi a participação do Brasil, no início dos anos 1990, no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que seguia um formato do que hoje se conhece por *Programme for International Student Assessment* (Pisa). De acordo com a autora,

Esse programa internacional, que à época envolvia 27 países, pretendia ser comparativo entre eles. No Brasil, o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo), tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série em que o aluno se encontrava (a correspondência idade-série não era garantida aqui como era nos outros países). A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil.

O Saeb surgiu, assim, articulado a um conjunto de reformas que visavam o redesenho organizacional e institucional dos sistemas de educação, quando uma das questões latentes era a responsabilização da gestão pública e dos atores envolvidos no processo educativo (BECKER, 2010; KRAWCZYK e VIEIRA, 2008). Segundo

Bonamino (2002, p. 15), no Brasil, o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas nos anos 1990 consolidou-se da seguinte maneira:

[...] o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica.

Sobre o surgimento e consolidação do Saeb, é possível apontar que esse sistema acabou por servir como um meio para que o Estado assumisse a responsabilidade atribuída, somente em 1996, pela LDB, em seu Art. 9º, inciso VI, de “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O Saeb foi pensado, inicialmente, como um exame amostral, o que possibilitava a geração de resultados para o Brasil, por região e unidades da federação e, dentro desses resultados, por dependência administrativa pública – federal, estadual e municipal – e privada. Tal característica acabava por contribuir para que, nessa fase, a avaliação tivesse menor impacto sobre a organização da escola, sobre o currículo e o trabalho docente, na medida em que seu formato amostral não permitia resultados por escolas, colocando limitações para o desenvolvimento de ações junto às mesmas. Nesse sentido, conforme Sousa (1997b), o objetivo não era avaliar individualmente os estudantes, mas conhecer o rendimento da escola por meio de testes aplicados individualmente.

Assim, a necessidade de se investir na melhoria da qualidade e da eficiência do ensino – que apresentava elevada taxa de evasão – e a inexistência de mecanismos de aferição e intervenção sobre a realidade educacional passaram a evidenciar a necessidade de um instrumento de monitoramento contínuo que fornecesse elementos para as formulações políticas. Por isso, o Saeb amostral surgiu tendo como principal objetivo realizar esse diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que pudessem interferir no desempenho do aluno, de modo a fornecer indícios para gestores educacionais, educadores, famílias e sociedade sobre “a qualidade do ensino

ofertado”²¹, servindo, assim, à elaboração de políticas no âmbito mais geral das redes. De acordo com o documento de referência do Saeb (BRASIL, 1994, p. 5), o sistema

[...] surgiu como um projeto integrador e cooperativo entre a União e as Unidades da Federação na medida em que permite a realização de um diagnóstico nacional capaz de orientar as políticas do governo federal para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares. Concebido de forma sistêmica e celular, o SAEB permite a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

Reforçando tal perspectiva, o Parecer nº 04/98, da Câmara de Educação Básica do CNE, que discorria sobre as DCN para o EF, destacou o importante papel que a implementação de um sistema de avaliação teria na busca pela equidade, na medida em que asseguraria melhores condições “[...] para o trabalho de educar com êxito [...]”. Ainda segundo o Parecer, seria por meio da análise dos resultados dessas avaliações que Conselhos de Educação e Secretarias conseguiriam formular e aperfeiçoar ações orientadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, em 1990 e 1993, foram avaliados alunos das 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, mas logo o sistema passou por transformações em suas características. De acordo com Machado e Alavarse (2014), “fatores como critérios de inclusão/exclusão de alunos, adequação de matriz curricular, precisão dos instrumentos avaliativos, dentre outros, impulsionaram diversas revisões na metodologia e escopo do Saeb, fazendo com que o sistema passasse por várias fases”.

A exemplo disso, em 1995, uma nova metodologia de construção dos testes e análise de resultados, a TRI, também foi adotada, o que permitiu colocar em uma mesma escala respondentes e itens e possibilitou a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. De acordo com Sousa e Arcas (2010, p. 182), a modificação possibilitou criar “[...] uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo”. Já em 1996, mesmo com o número reduzido de aplicações do Saeb, o sistema já era apontado como decisivo para a implantação de uma “cultura avaliativa da educação básica no Brasil”, com um efeito “multiplicador” que já se fazia sentir em estados e municípios que “[...] a partir de seus resultados, estão

²¹ Definição do SAEB e Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

adotando políticas e estratégias para superar antigos problemas do ensino público e realizando avaliações censitárias em suas redes” (BRASIL, 1996a, p. 02).

Ainda em 1995, passaram a participar da avaliação apenas os alunos das antigas 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que, para os alunos do ensino médio, a área de Ciências era compreendida por Física, Química e Biologia (BONAMINO, 2002). A partir de 1999, as avaliações incluíram os componentes de História e Geografia, mas, da edição de 2001 em diante, o Saeb passou a avaliar apenas Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Os resultados das provas, que são padronizadas e compostas por itens de múltipla escolha, são expressos por meio de Escalas de Proficiência que, compreendendo o ensino fundamental e médio, estão organizadas em pontos com variação de 0 a 500, permitindo localizar o nível de desempenho dos alunos. As escalas são formuladas para cada componente curricular avaliado e possuem interpretação pedagógica por níveis descritos em corte de 25 pontos, que destacam o que os estudantes daquele nível são capazes de realizar.

Além da aplicação de provas, o Saeb utiliza questionários contextuais que coletam informações sobre “aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos”²², dados que permitem o desenvolvimento de estudos sobre fatores associados ao desempenho escolar.

Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil

Para a elaboração das provas, foram desenvolvidas, apenas em 1997, as Matrizes de Referência do Saeb, que reúnem os conteúdos avaliados em cada componente curricular e série, estruturando-se em duas dimensões: o objeto do conhecimento, com tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes, e as competências. Assim, os descritores são formulados como a “[...] associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (BRASIL, 2001, p. 12), de modo que cada descritor está relacionado a uma habilidade específica e não a um conteúdo, e faz referência a uma competência que se tem como expectativa que os estudantes tenham desenvolvido. Assim, os descritores constituem em uma breve “descrição” das habilidades que são

²² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

esperadas dos alunos e objeto de avaliação em cada série avaliada, sendo utilizados como base para a construção dos itens de prova que avaliam o desempenho dos alunos em cada disciplina.

Nesse contexto, os conceitos de competências e habilidades passaram a circular com maior frequência nos debates educacionais e nas produções relacionadas às avaliações externas. No entanto, segundo Valente (2002), a ênfase em competências, as quais pressupõem o “aprender a aprender” e o “fazer”, estavam presentes, no início do século XX, nos princípios pedagógicos da Escola Nova, que teve grande influência no Brasil. Desse modo, propondo-se alterar a ação pedagógica da Escola Tradicional, o centro da atividade escolar passa a ser o aluno e o processo de aprendizagem passa a acontecer por meio de experiências, que levam os alunos a encontrar um significado nos conteúdos escolares e, assim, desenvolver capacidades para atuar no mundo. Dessa maneira,

A opção teórica feita na elaboração das matrizes de referência do Saeb dialoga com a teoria piagetiana, que descreve a inteligência humana como um mecanismo de adaptação do organismo a novas situações, o que lhe exige a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação, como toda adaptação biológica, refere-se às interações dos indivíduos com o seu meio ambiente. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre os objetos, a partir de experiências, de exercícios e estímulos. A inteligência humana evolui, por isso, pode ser exercitada e aperfeiçoada continuamente.

Nessa perspectiva, de acordo com o MEC (BRASIL, 2002; 2008), as Matrizes do Saeb definem as competências na perspectiva de Phillippe Perrenoud, para quem competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. As competências cognitivas podem ser entendidas “como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (BRASIL, 2002, p. 11). Já as habilidades são tratadas mais no plano do “saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades [...]. O processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pelo saber fazer”. Assim, as habilidades descritas nas Matrizes não são os conteúdos curriculares, mas, sim, objetivos mais gerais. Projetando explicitar melhor a relação entre as matrizes de referência e os conteúdos escolares, Blasis; Tilger e Longato (2014, p. 11), falando a partir do contexto da Prova Brasil, destacam que

Ao se deparar, na Prova Brasil, com uma questão que solicita identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros [descriptor], os alunos preparados para este desafio tanto tiveram a oportunidade do contato com conteúdos e conceitos específicos em relação ao assunto gêneros textuais, como exercitaram com o professor na sala de aula e em outras situações diversos procedimentos, estratégias e habilidades constituintes da proficiência em leitura, em atividades organizadas de modo a favorecer a interação e circulação das informações e aprendizagens entre os alunos por meio de momentos coletivos, em grupo ou em duplas e individualmente. Há, portanto, uma estreita relação entre as habilidades aferidas nos testes padronizados e os conteúdos escolares, e também com a metodologia de ensino utilizada na aquisição dessas habilidades. Mas as habilidades descritas nas matrizes não podem ser interpretadas como conteúdos curriculares [...]. Os conteúdos escolares, os procedimentos e estratégias de ensino são os meios para atingir esses objetivos.

O desenvolvimento das Matrizes permitiu maior transparência em relação ao processo de avaliação, promovendo, de acordo com o MEC (BRASIL, 2008, p. 17), maior precisão técnica na construção dos itens e na análise dos resultados da avaliação.

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

A construção das Matrizes passou por um processo de validação curricular com a realização de consulta aos professores de diferentes estados. Segundo documentação do MEC (BRASIL, 2001, p. 11), foi realizada uma “ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras”, que incorporou as análises não só de professores, mas também de pesquisadores e especialistas sobre “a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar”. Segundo Valente (2002, p. 11), no ano de 1999, o Inep/MEC teria publicado uma segunda edição das Matrizes, passando a incorporar algumas sugestões e contribuições de diferentes instâncias e acrescentando as disciplinas de História e Geografia. Na introdução desta versão, Maria Inês Fini destaca que o trabalho desenvolvido pelos autores das matrizes foi submetido à apreciação de especialistas “nas áreas de conhecimento contempladas nas matrizes, em Psicologia do Desenvolvimento, em elaboração de itens em educação”.

Em 2001 as Matrizes passaram por atualização que, segundo o MEC (BRASIL, 2008), ocorreu em decorrência da difusão dos PCN. Ainda de acordo com a mesma fonte (BRASIL, 2008, p. 10), o procedimento de consulta utilizado em 1997 se repetiu,

de modo que “foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN’s”. Ademais, agregando elementos ao processo de validação curricular das Matrizes, além dos PCN – elaborados para “difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias”, tendo como opção teórica a “existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem”²³ – o Inep se baseou na análise dos livros didáticos mais utilizados pelos professores das redes de ensino públicas e privadas para as séries avaliadas, na consulta realizada em âmbito nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas municipais para as séries e disciplinas avaliadas e na consulta aos professores de redes municipais, estaduais e de escolas privadas.

Tal processo de validação parecia não ter como intuito dar conta da complexidade e completude do currículo escolar, uma vez que o MEC (BRASIL, 2002; 2008, 2011) reconhecia que as Matrizes de Referências do Saeb constituíam-se como um recorte do currículo escolar, não devendo ser confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas. Esse processo de validação estruturou-se de modo a tentar garantir, com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados pelas avaliações externas, um conteúdo que dialogasse com as prescrições oficiais e com o currículo ensinado. Ademais, cabe o destaque feito pelo próprio MEC (BRASIL, 2011, p. 35) de que outras habilidades consideradas importantes a serem desenvolvidas pelos estudantes não são contempladas nas Matrizes em razão de “questões logísticas de tamanho, tempo ou de inviabilidade e medição via avaliação externa por testes de múltipla escolha em larga escala”. Assim, “não é válido explicitar competências relacionadas a conhecimentos e procedimentos que não possam ser objetivamente verificados” (BRASIL, 2002, p. 24).

Aneb e Anresc

Em 2005, o Saeb passou por reformulações significativas, sendo desdobrado em duas vertentes. A primeira, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mantém características originais do Saeb, permitindo, dessa forma, a continuidade da série

²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

histórica com as proficiências dos alunos da rede privada, uma vez que é realizada de forma amostral em escolas públicas e privadas de áreas urbanas e rurais com alunos do 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do ensino médio. Assim, seu principal objetivo é “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira”²⁴. A segunda vertente, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, é realizada de forma censitária para alunos de 5º e 9º anos de escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, tendo como condição que essas escolas possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. A Prova Brasil tornou-se uma avaliação externa mais abrangente tendo também como objetivo, conforme informa o Inep²⁵, “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas”, evidenciando os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, de modo a

[...] atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino²⁶.

Tal objetivo demonstra que o formato amostral do Saeb não estava atendendo às demandas de informação dos municípios e escolas, de modo que, segundo Haddad (2008, p. 20), “o que se tomava por sistema de avaliação, contudo, além de restrito a um exame e a um questionário, apresentava outras limitações”. A reformulação do antigo Saeb teria trazido como fator positivo, ainda segundo o então ministro da educação, o aumento da responsabilização.

Registre-se que a LDB já determinava aos entes federados “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”. Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva.

²⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

²⁵ Idem.

²⁶ Definição do SAEB e Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-Saeb/historico>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Sem deixar muito claro quais seriam as ações e aportes do governo nesse processo de responsabilização e mobilização social, é possível perceber, na fala do ministro, uma expansão do papel das avaliações externas no cenário educacional brasileiro, o que pode ser confirmado pelas políticas desenvolvidas após a formulação da Prova Brasil.

Desdobramentos

O caráter censitário da Prova Brasil viabilizou a produção de dados por rede e escolas do país, ampliando as possibilidades de uso desse sistema de avaliação externa como instrumento de gestão, com o desenvolvimento de ações direcionadas mais diretamente às escolas. A principal inovação ocorrida foi a associação dos resultados da Prova Brasil aos dados de fluxo dos alunos; na verdade, à taxa de aprovação, considerando que a evasão tem sido pequena no ensino fundamental, com a criação do Ideb.

Com o objetivo de se constituir, segundo Fernandes (2007, p. 06), como indicador de qualidade da educação brasileira e servir ao “[...] monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados [...]”, o uso do Ideb estava diretamente relacionado ao principal objetivo declarado do Saeb, de avaliar e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas²⁷.

Com limites técnicos e potencialidades, o Ideb é publicado a cada dois anos dentro de uma escala que vai de zero a 10, o que também propicia uma compreensão, por parte dos diferentes atores envolvidos, sobre os dados de desempenho e aprovação, na medida em que é possível decompor o Índice para identificar se o crescimento foi em decorrência do aumento da taxa de aprovação ou oriundo da melhora do rendimento na Prova Brasil. Porém, a potencialidade de clareza do Ideb é questionada, pois, para uma melhor compreensão da fórmula e cálculo do Índice, se fazem necessários conhecimentos estatísticos que não são básicos.

Apesar disso, o índice tornou-se uma ferramenta de acompanhamento do eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que introduziu o Plano de Metas Compromisso

²⁷Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Todos pela Educação, que formula metas para os estados, municípios e escolas. Esse movimento acaba por redefinir novos aspectos do debate sobre a qualidade da educação no país, pois, entendendo que esta também está relacionada à posse de determinados conteúdos, bem como ao domínio de competências e habilidades, passa-se a definir com o Ideb um parâmetro quantitativo ideal (nota “6,0”) e metas para que as escolas avancem com o objetivo de atingir tal escopo, valendo-se, para isso, de iniciativas que concentram atenção não apenas no desempenho, mas também nos dados de fluxo. No entanto, cabe salientar que estas não são as únicas medidas de toda a qualidade da educação.

Nesse sentido, Machado e Alavarse (2014, p. 415) destacam a necessidade de se olhar com cautela as mudanças que ocorrem com a Prova Brasil e o Ideb.

Por um lado, a Prova Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impeliu, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, o IDEB, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro. Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado.

Para Bonamino (2013, p. 51-52), “a estimatização do Ideb [...] de cada unidade escolar, aliada a estratégias da mídia de divulgação dos resultados da Prova Brasil por meio de *rankings*, coloca perspectivas concretas de interferência mais direta da avaliação na gestão escolar e nas atividades de sala de aula”. A elaboração de *rankings* das escolas permitiu a realização de comparações que desconsideram aspectos qualitativos não medidos pela Prova Brasil e que também não servem como base para o cálculo do Ideb. Assim, defende-se, como Machado e Alavarse (2014, p. 420), que a “[...] apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades”.

Em 2008, elaborada e designada pelo Inep como uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização, a Provinha Brasil é criada e passa a ser distribuída pelo MEC/FNDE, estando disponível para ser aplicada aos alunos da rede pública do segundo ano do EF, Ciclo I, de municípios, estados e do Distrito Federal em dois momentos do ano letivo: uma prova é realizada no início do ano e outra ao seu término.

Tal formato contribui, segundo o Inep, para a realização de um diagnóstico mais preciso, que permite apreender as aprendizagens agregadas ao longo do ano no que tange às habilidades de leitura, de modo a aumentar a possibilidade de intervenção eficaz no processo de alfabetização. Desse modo, a Provinha Brasil passou a subsidiar uma das ações do eixo “Avaliações sistemáticas” do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que objetiva assegurar a alfabetização de “todas as crianças” até os oito anos de idade, prevendo o desenvolvimento de ações em âmbito da formação continua, materiais didáticos e gestão, mobilização e controle social²⁸, o que revela, mais uma vez, a ampliação do espaço adquirido pelas avaliações externas.

Em 2013, um novo desdobramento se realiza com a publicação da Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013, que cria a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Essa iniciativa ocorre de maneira censitária com os alunos do 3º ano do EF e tem como objetivo “[...] avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas”²⁹. Dessa maneira, a ANA também se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização em âmbito do Pnaic e foi incorporada ao Saeb, que passa a ter a seguinte estrutura:

Figura 6 – Nova estrutura do Saeb

Fonte: Inep

Assim, o desenvolvimento desses diversos desdobramentos, desde o surgimento do Saeb amostral, contribuiu com o processo de legitimação das avaliações externas como instrumento de regulação e gestão de políticas educacionais. Para além das críticas e debates suscitados em torno desse instrumento, conforme retratam Afonso (1998), Freitas (2007) e Ravela et al. (2008), a consolidação do Saeb amostral encetou, num primeiro momento, a formulação de avaliações por parte dos governos estaduais

²⁸ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

(BONAMINO; BESSA, 2004 e SOUSA; OLIVEIRA, 2010), conferindo ainda maior centralidade para as avaliações externas nas políticas em curso, com profundas implicações, ainda que potenciais, para as próprias políticas públicas e, principalmente, para o trabalho pedagógico nas escolas a elas submetidas.

Um mapeamento realizado em 2007, em pesquisa de amplitude nacional, mostrou que as iniciativas de avaliação externa próprias nos estados brasileiros, que começaram a ser criadas em sua grande maioria no início dos anos 2000, partiram de uma, datada de 1992, para totalizar 14 em 2007, sendo que em 12 delas a avaliação focava o desempenho do estudante em provas padronizadas (SOUSA e LOPES, 2010; LOPES 2007). Já no levantamento feito por Brooke (2011), esse número passou de duas, em 1992, para oito, em 2007, podendo ter chegado a 13 em 2010. Oliveira (2012) aponta, em seu trabalho, duas iniciativas em 1992 e cinco em 2007, chegando a 19 avaliações em 2012. Em um último levantamento feito por Bauer e Tavares (2013), foram contabilizados 17 estados brasileiros que possuíam sistemas próprios de avaliação em 2013.

Embora existam dados divergentes, o que reforça a importância de um novo estudo que venha a esclarecer tais diferenças, esses levantamentos mostram o importante crescimento quantitativo de estados brasileiros que passaram a desenvolver seus próprios sistemas. Tais iniciativas tinham, inicialmente, um fraco poder de indução sobre o currículo e sobre a prática docente, na medida em que, em grande parte dos estados, os resultados obtidos na aplicação das provas não chegavam às escolas ou quando chegavam havia uma dificuldade por parte das mesmas em ler, entender e, conseqüentemente, trabalhar com eles (LOPES, 2007).

Brooke e Cunha (2011), que desenvolveram seus estudos em um período em que a Prova Brasil e o Ideb já estavam firmados, conseguem apreender um aumento do número de estados que desenvolvem sistemas próprios de avaliação com características mais próximas do formato da Prova Brasil e não mais do Saeb amostral, sem, no entanto, haver muitas inovações nos desenhos dessas avaliações estaduais, o que reforça o questionamento da real necessidade de realização de novas avaliações e de iniciativas municipais. Além disso, os autores também percebem o efeito que o desenvolvimento do Ideb teve sobre os sistemas estaduais, na medida em que esses começam a criar indicadores próprios, nos moldes do nacional. Essa situação pode, por conseguinte, gerar políticas de responsabilização da gestão estadual sobre seus sistemas. Segundo os autores (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18),

Pela expansão no número e sofisticação dos sistemas de avaliação durante os últimos anos e pela exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas, constata-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares.

Assim, as iniciativas relatadas pela pesquisa de Brooke e Cunha (2011) mostram a ampliação da influência que as avaliações externas passam a ter sobre o cotidiano escolar e a gestão pública. Deste modo, em razão do conjunto de ações que têm sido desenvolvidas, as avaliações tornaram-se importantes diretrizes para a formulação de políticas e, por isso, não é possível mais ignorá-las, nem desprezar seus resultados. Atualmente, as avaliações dispõem de mecanismos para avaliar a política educacional; informar as escolas sobre a aprendizagem de seus alunos, bem como o público no geral, destacando, inclusive, progressos e estagnações; classificar redes de ensino, escolas e alunos, aí incorporadas políticas de bonificação das escolas; certificar alunos; justificar a alocação de recursos públicos; propor redirecionamento curricular e pedagógico etc.

Seguindo a tendência de implementação e consolidação de avaliações externas no cenário educacional brasileiro, também passam a surgir iniciativas nas redes públicas municipais, tornando política de rede dos gestores municipais a elaboração e a aplicação de avaliações externas. A justificativa para mais uma avaliação externa, muitas vezes, era a de que a comunidade escolar não se reconhecia nos resultados federais e estaduais, mesmo com novas iniciativas censitárias, o que leva os municípios a continuar formulando suas próprias avaliações externas. De acordo com Machado e Alavarse (2014, p. 431), tal movimento objetivava uma “[...] possibilidade de maior controle dos processos”, além de um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos, o que acabava não ocorrendo quando a responsabilidade sobre as avaliações externas era do governo federal ou estadual. Assim, de acordo com os autores,

Secretários de educação e/ou núcleos de avaliação existentes nos municípios passam a acompanhar de perto os processos de elaboração dos testes, aplicação e avaliação, e a utilização destes dados para implementação de novas políticas de rede. Isso se justifica, de acordo com Afonso (2009), pelas funções simbólicas de controle social e legitimação política dadas pela avaliação que, apesar de menos referidas, têm um maior interesse analítico quando se pensa na avaliação para além dos limites do espaço pedagógico.

Segundo Bauer e Tavares (2013), embora não haja uma relação de todos os municípios que possuem avaliações próprias, algumas experiências importantes já se destacam. É o caso de São Paulo, que, além das avaliações nacionais como Prova Brasil e Provinha Brasil, realiza a PSP desde 2007 e, a partir de 2009, criou a Prova da Cidade – configurando as dimensões pedagógicas e educativas da avaliação descritas no trabalho de Freitas (2007) –, além das avaliações das aprendizagens e sondagens de alfabetização realizadas pelos docentes. O volume de iniciativas contribui para gerar questionamentos acerca da necessidade de avaliações externas estaduais e municipais, em razão da tendência dessas avaliações seguirem o modelo estabelecido pelo Saeb ou Prova Brasil. O que diferencia os sistemas existentes para justificar o volume de avaliações que algumas redes de ensino são obrigadas a realizar? Para Gatti (2014), os modelos sucessivos de avaliação externa que vêm sendo desenvolvidos, especialmente pelos estados e municípios, deveriam estar mais direcionados às contribuições educacionais, devendo, assim, diversificar os modelos que adotam e não fazer comparações. Bauer (2013, p. 183) destaca que “[...] diferentes objetivos deveriam pautar as avaliações nos diversos entes federados e diferentes abordagens de avaliação poderiam ser exploradas, concentrando-se em outros aspectos não focalizados pelas propostas federais”. Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 34) reforçam tal perspectiva e mostram preocupação com a qualidade técnica das avaliações municipais, mas reconhecem potencialidades em tais iniciativas.

Importa ressaltar a urgência da avaliação e análise pedagógica sobre o excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente. Ainda, merece atenção e aprofundamentos analíticos futuros a questão da fragilidade técnica das avaliações empreendidas pelos municípios, pois a forma de fazer a avaliação pode falsear dados e induzir as redes municipais não a acertos, mas, sim, a equívocos. Embora com as dificuldades sinalizadas, a investigação lançou luzes sobre como as gestões municipais estão propondo alternativas para enfrentar os desafios da educação pública e garantir ações políticas com perspectivas de construir a tão almejada qualidade da educação.

Assim, partindo do percurso e dos aspectos das avaliações externas destacados neste capítulo, objetiva-se contextualizar e caracterizar o processo de construção e de desenvolvimento da Prova São Paulo, buscando elementos para estabelecer de que maneira essa avaliação externa se relacionou com a política curricular e aclarando elementos que qualifiquem a relação entre avaliação externa e currículo.

3. AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME-SP NAS GESTÕES DE 1989 A 2012

A análise e a interpretação de políticas públicas educacionais se constituem numa tarefa complexa e tornam imprescindível considerar aspectos políticos e partidários do contexto da época em que são formuladas, nem sempre explicitados, e apreender os pressupostos teóricos que envolveram as decisões políticas e as ações que resultaram em sua formulação, guardando relação, muitas vezes, com o conjunto de outras ações e políticas desenvolvidas pela gestão que está à frente do governo, somando-se a isso atividades de outros entes federais concernidos.

Ademais, as políticas públicas educacionais são formuladas para gerar consequências, possuindo, assim, grande potencial de impacto para agir sobre as escolas e influenciá-las, bem como a seus atores e à própria configuração das práticas formativas dos alunos, contribuindo com as determinações do tipo de sujeito que é formado pela instituição escolar. Ao mesmo tempo, as políticas públicas educacionais também sofrem ação desses agentes e contextos mais locais, que, na maioria das vezes, não participam de sua formulação, mas estão envolvidos na implementação e execução de atividades.

Considerando tais aspectos, o resgate histórico das políticas educacionais municipais de São Paulo emerge como imperativo para a investigação das políticas de avaliação externa e de currículo formuladas no período de 2005 a 2012. Esse resgate contribui para contextualizar relações, implicações e consequências inerentes ao processo de reconhecimento de problemas e da formulação e implementação dessas políticas.

No entanto, há uma limitação no alcance das influências das políticas. Por isso, foi considerado como recorte temporal o período de 1989 a 2012. Esse período tem como referencial de partida o momento no qual as avaliações externas começam a ganhar espaço e importância nas políticas educacionais nacionais, tendência que acabou influenciando o desenvolvimento de iniciativas estaduais e municipais, produzindo um quadro que antecede e contextualiza o surgimento do SAAE-RME e a consolidação da PSP como um importante instrumento de gestão municipal.

Assim, como sustentado por Bonamino (2002), uma compreensão da política de avaliação deve partir dos anos 1980, em razão de importantes mudanças ocorridas nesse

período – tais como a redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais; o crescimento vegetativo da população e a aceleração da urbanização que levaram ao aumento da demanda por serviços públicos – e das consequências que elas geraram, pois, ainda segundo Bonamino (2002, p. 15)

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos.

No âmbito do município de São Paulo, o recorte temporal também se justifica, pois em 1989 deu-se início ao governo de Luiza Erundina, cuja política educacional teve no “Regimento Comum das Escolas Municipais” uma importante condensação. Esse documento, que objetivava o estabelecimento de mudanças no funcionamento das escolas – tendo como principais focos a substituição da seriação pelo sistema de ciclos; a ressignificação da avaliação, desenhada para ter caráter de acompanhamento contínuo; e a construção coletiva de uma nova forma de se fazer currículo –, pode ser considerado um importante marco no histórico das políticas de avaliação e de currículo dessa Rede.

Como término do recorte foi estabelecido o ano de 2012, visto que neste ocorreu a última aplicação da PSP e encerrou-se a gestão de Gilberto Kassab, governo no qual a avaliação externa municipal foi formulada e alicerçada. Além disso, o período de 1989 a 2012 também compreendeu diferentes gestões que tinham como um de seus pilares propostas de reorientação curricular, que eram objetos de implementação e consolidação. Essa dimensão fornece um importante contexto histórico a partir do qual as políticas curriculares formuladas após 2005 foram implementadas RME-SP.

Considerando que a investigação de uma política pública exige uma análise dos materiais pelos quais é vinculada, para a realização desse histórico foram levantados documentos oficiais produzidos pela SME-SP e pesquisas acadêmicas que possuíam alguma caracterização das políticas educacionais do município de São Paulo. O trabalho de levantamento e análise de documentos mostrou que muitas informações buscadas não estão facilmente disponíveis ou podem não ter sido registradas nos documentos oficiais – podendo, inclusive, estar presentes apenas na memória daqueles que formularam e implantaram as políticas –, ou, ainda, estão em documentos elaborados de forma provisória e até mesmo precária, sendo necessário um trabalho árduo de leitura e busca de novas fontes.

Desse modo, este capítulo demarca, para as gestões de 1989 a 2012, alguns elementos: as concepções de educação, as principais diretrizes e prioridades e as políticas educacionais desenvolvidas. O intuito é contribuir na contextualização do movimento de formulação das políticas de avaliação externa e de currículo da RME-SP de 2005 a 2012 e na apreensão da forma como a PSP implicou, ou não, no currículo prescrito, facultando, dessa maneira, a qualificação da relação entre essas políticas.

Com uma alternância de partidos políticos à frente da prefeitura de São Paulo no período de 1989 a 2012, como exposto no Quadro 3, alguns governos tiveram uma troca significativa de secretários de educação, influenciando, em alguns casos, na continuidade das políticas educacionais dentro da própria gestão, como será visto.

Quadro 3 – Prefeitos(as) e secretários(as) municipais de educação. 1989 a 2012

3.1. A gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992)

Na década de 1980, enquanto o Brasil conquistava o fim da ditadura militar e a promulgação da nova Constituinte, com significativas conquistas sociais, ampliação dos direitos individuais e fortalecimento das liberdades sociais, também passava por uma crise econômica, com alta inflação e elevadas taxas de desemprego, além de importantes greves gerais que foram realizadas no período pelos trabalhadores. Tais fatos constituem-se antecedentes da quase vitória de Luiz Inácio Lula da Silva – na primeira

eleição presidencial após o fim da ditadura, tendo sido derrotado por Fernando Collor de Mello – e, no município de São Paulo, da vitória de Luiza Erundina de Souza.

Nesse município, a partir da década de 1990, assiste-se a mudanças significativas nas concepções educacionais (ZEGGIO, 2001). A pasta da educação assumiu, ao lado de outras voltadas para políticas sociais, importância central. Para Zeggio (2001, p. 134), a opção feita por essa gestão de construir “uma escola pública popular” a fez desenvolver uma política administrativa que “[...] privilegiava a participação da comunidade, a descentralização e a autonomia, buscando-se, com isso, a qualidade do ensino voltada para os interesses e necessidades das camadas populares”.

Durante essa gestão, a SME-SP teve sob sua regência dois secretários que eram educadores, o que, segundo Prieto (2000), não é comum na administração pública brasileira. O primeiro foi Paulo Freire, que permaneceu até 1991, quando retomou suas atividades acadêmicas, deixando como marca o enfrentamento de problemas comuns à educação brasileira, buscando atingir todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e colocando como principal desafio “[...] atacar os déficits quantitativo e qualitativos, que deveriam ser compreendidos de forma dinâmica e contraditória [...]” (PRIETO, 2000, p. 123). O segundo, Mário Sérgio Cortella, terminou o governo de Erundina como secretário de educação. Ponderando sobre a troca de secretários, Gadotti e Jacobi (1994, p. 56) consideram que a saída de Paulo Freire não interrompeu o trabalho que estava sendo realizado, nem alterou as perspectivas, cabendo ressaltar que Cortella era secretário adjunto desde 1989.

Com efeito, a preocupação central do governo de Luiza Erundina foi colocar as escolas em condição de funcionamento, mais do que produzir uma expansão quantitativa, pois durante o governo de Jânio Quadros poucos investimentos foram feitos na área da educação, tendo sido entregue à gestão seguinte uma Rede com grande parte das escolas públicas em estágio avançado de degradação e precariedade – o que configurou em muitos casos, segundo Gadotti e Jacobi (1994), um funcionamento impróprio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, o quadro educacional era caracterizado por uma grande demanda por vagas, maior do que a capacidade de oferta; problemas sérios no que tange à carreira docente; e a quase inexistência de políticas de atendimento para a EJA.

Para alterar esse quadro, a proposta político-pedagógica apresentada pela nova gestão tinha como temática central a democratização da educação, apoiando-se nos princípios básicos da participação, da descentralização e da autonomia. No primeiro

documento publicado nesse governo, intitulado “Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo” (SÃO PAULO, 1989), tal perspectiva aparece na defesa que é feita para a construção, coletiva, de uma escola pública popular. Dois importantes aspectos chamam a atenção nesse documento e acabaram por se tornar centrais na política educacional dessa gestão: o currículo, uma vez que a SME-SP objetivava desencadear uma discussão para a construção de novas propostas curriculares; e a qualidade, a partir do entendimento de que esta estava vinculada à gestão da escola e ao próprio sistema educacional do município, devendo ser medida “[...] não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados [...]” (SÃO PAULO, 1989, p. 08).

Assim, os princípios básicos da política educacional na gestão de Luiza Erundina podem ser sintetizados na Figura 7.

Figura 7 – Princípios básicos da política educacional na gestão de Luiza Erundina

A partir desses princípios, quatro prioridades orientaram a política educacional dessa gestão: a democratização do acesso, a democratização da gestão, a nova qualidade de ensino e o movimento de alfabetização de jovens e adultos (SÃO PAULO, 1990). Para cada prioridade estabelecida foram desenvolvidas ações concretas, que são descritas pelo trabalho de Jacomini (2002) e também aparecem nos documentos da SME-SP (SÃO PAULO, 1990; 1991).

Buscando sintetizar a política educacional dessa gestão, é possível construir o esquema representado na Figura 8.

Figura 8 – Prioridades e ações na gestão de Luiza Erundina

No tocante à nova proposta pedagógica construída, o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) abrangeu todas as modalidades de ensino e negava a utilização de pacotes pedagógicos prontos, rompendo com a ideia de construção centralizada de orientações curriculares e objetivando garantir: “[...] a) amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) respeito e incentivo à autonomia da escola; e c) valorização da unidade teoria-prática” (SÃO PAULO, 1990, p. 12-13).

Mantendo diálogo com as prioridades estabelecidas, a proposta de reorientação curricular estava organizada em quatro eixos básicos e três momentos distintos, como pode ser observado na Figura 9 que sintetiza as características da nova proposta pedagógica.

Figura 9 – Ações da Nova Proposta Pedagógica da gestão de Luiza Erundina

Nesse sentido, essa administração empreendeu um movimento de mudanças curriculares que estimulava e apoiava o desenvolvimento de projetos realizados pelas próprias escolas e incentivou o andamento de trabalhos na perspectiva da interdisciplinaridade. Tentou, com êxito, romper como uma visão apoiada na aprendizagem somente dos conteúdos, propondo também uma estrutura que partisse dos conhecimentos significativos para os alunos, a partir de suas experiências, e que estivesse baseada na dialogicidade nas relações entre professor e aluno, de modo a viabilizar o estabelecimento de uma ponte entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os novos conhecimentos construídos.

No bojo desse MRC, materializou-se uma nova maneira de organização: os ciclos de aprendizagem que tentavam romper com uma lógica seriada – que abrangia a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar e a avaliação etapista e classificatória – e tinha por objetivo ressignificar o processo de construção do conhecimento a partir de uma perspectiva crítico-emancipatório (AGUIAR, 2011).

Também foram elaborados cadernos chamados de “Visão de Área” (SÃO PAULO, 1992b), que propunham parâmetros para a construção de programas, apresentando reflexões, fundamentos e concepção que inseriam cada área do conhecimento na perspectiva curricular adotada no MRC. Desse modo, tais materiais não eram diretivos, não definiam os conteúdos específicos que deveriam ser trabalhados

em cada ano escolar, mas apresentavam pressupostos mais gerais que tinham como perspectiva de trabalho a interdisciplinaridade. Assim, partindo de temas geradores que seriam problematizados diante da realidade de cada uma das escolas, essa estrutura – de cunho mais reflexivo, problematizador e metodológico – visava subsidiar a construção curricular feita pelas escolas e foi uma constante no formato dos demais documentos produzidos pela SME-SP nessa gestão.

Ao final da gestão de Luiza Erundina, foi publicado o “Regimento Comum das Escolas Municipais” (SÃO PAULO, 1992). A demora em sua definição aconteceu em função do amplo debate e processo de participação ativa e intensa de toda a comunidade escolar, sindicatos e representantes dos meios acadêmicos, o que refletia o objetivo do documento de não ser impositivo para o fazer das escolas.

Assim, firmando como propósito o investimento na “[...] construção de uma escola pública que seja capaz de assumir a sua parcela de responsabilidade na transformação da sociedade brasileira, tornando-a menos autoritária e desigual e mais democrática e solidária” (SÃO PAULO, 1992, p. 06), o Regimento acabou por formalizar as mudanças no funcionamento das escolas que já vinham, em grande medida, sendo realizadas nos programas e ações, estabelecendo como foco: a gestão da escola; o currículo (abrangendo como subitens o plano escolar, os ciclos e a avaliação); e o quadro curricular³⁰. Para Freitas, Saul e Silva (2002, p. 31), o Regimento expressava

[...] a organização e a institucionalização da escola como um espaço essencialmente democrático, com base em duas dimensões que se interpenetram e se completam: a gestão da escola e o currículo que aí se constrói e se desenvolve. Estes foram os dois eixos fundamentais que nortearam e organizaram a construção do Regimento.

O Regimento tratou, assim, de dois importantes instrumentos organizadores da escola que se almejava: o currículo e avaliação. Dessa forma, com base nesse documento e nas ações desenvolvidas pela Secretaria ao longo dessa gestão, é possível destacar que, em relação à avaliação, ao estabelecer a substituição da seriação pelo sistema de ciclos, a SME-SP passou a trabalhar com a ressignificação da mesma. Assim, sustentava-se uma proposta que – embora estivesse dirigida à avaliação da aprendizagem, realizada no interior das escolas, sem a existência de iniciativas desenvolvidas pelos órgãos centrais de gestão – tinha como perspectiva avançar para a democratização do processo de avaliação e para o enfrentamento do fracasso escolar,

³⁰ Com o objetivo de subsidiar a implantação e implementação do Regimento Comum das Escolas Municipais, também foi elaborada uma série intitulada “Regimento em Ação”, com seis volumes que objetivavam cooperar com o debate e a reflexão sobre os temas abrangidos pelo Regimento.

apontando, assim, para uma “[...] a mudança de enfoque dos resultados e metas para o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do educando” (SÃO PAULO, 1992, p. 10).

Dessarte, o Regimento fez uma crítica à avaliação para classificação e controle dos educandos, defendendo uma avaliação com função de investigação e diagnóstico do processo educativo, respeitando o tempo de aprendizagem e evitando um movimento de culpabilização do educando pelo fracasso escolar, com o objetivo de propiciar, assim, uma constante revisão da ação educativa. Revisão esta que também acontecia sobre as ações da SME-SP, pois essa gestão reconhecia como importante a ação de avaliar as políticas públicas educacionais que estavam sendo implementadas, avaliando o que estava sendo realizado e o que foi construído visando melhorias.

No que tange ao currículo, defendeu-se a perspectiva de processo, sendo o currículo entendido por essa gestão como “[...] toda a ação educativa da escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais, na perspectiva da educação transformadora”. Desse modo, a visão do currículo ia além da grade curricular, das disciplinas, provas e trabalhos escolares, devendo “[...] a equipe escolar, os alunos, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento [...]” participar de sua construção, reforçando, de tal maneira, a perspectiva de negação de orientações centralizadas. Assim, o Regimento ressaltava que não bastava formulá-lo: “[...] decidir sobre o currículo é apenas um primeiro nível de atuação. ‘Fazer o currículo’ é o segundo nível, que significa colocar o projeto pedagógico em ação, acompanhá-lo e avaliá-lo” (SÃO PAULO, 2002, p. 06).

A avaliação encontrava-se com o currículo na medida em que se estava repensando o processo de avaliação com uma proposta que exigia, também, um novo olhar sobre o projeto pedagógico, uma vez que o educando estava sendo posto como sujeito do processo de avaliação e propunha-se uma ruptura da serialização do ensino, sendo preciso, de tal maneira, “[...] romper a visão fragmentada, através dos diversos componentes curriculares, que impede uma visão global do educando nas suas potencialidades e possibilidades” (SÃO PAULO, 2002, p. 10).

Desse modo, o Regimento pode ser considerado um marco importante no histórico das políticas de avaliação e de currículo da RME-SP, pois foi um documento que se posicionou de forma crítica a modelos de avaliação (para classificação e controle dos educandos) e de currículo (“pacotes” prontos) que vinham sendo praticados e que sintetizou – a partir de um processo de participação da comunidade escolar, sindicatos e

representantes dos meios acadêmicos – concepções importantes sobre a avaliação da aprendizagem e o currículo oficial da Rede.

Ademais, é possível apreender outros avanços realizados nessa gestão. Os princípios básicos da política educacional de Erundina foram, de fato, considerados para o estabelecimento de prioridades e para o desenvolvimento de ações, o que contribuiu para avanços na democratização da educação, estabelecida como temática central da proposta político-pedagógica. É possível dizer que houve um planejamento para a formulação de políticas, com o desenvolvimento de ações pensadas para cada prioridade estabelecida e articuladas entre si. Negando os pacotes pedagógicos e partindo das prioridades, o MRC estava vinculado à política de formação, ou seja, para formular pressupostos mais gerais, que tinham como perspectiva de trabalho a interdisciplinaridade, essa gestão se preocupou em instrumentalizar as reflexões e construções dos docentes.

3.2. A gestão do prefeito Paulo Salim Maluf (1993-1996)

Em 1993, enquanto se iniciava na cidade de São Paulo uma nova gestão, no contexto nacional o país passava por uma instabilidade política. Com um grande número de manifestações, o país havia recém vivido o *impeachment* do primeiro presidente eleito diretamente, Fernando Collor de Mello, que marcou seu governo com um novo plano econômico que fracassou; com o aumento da recessão econômica e da taxa de desemprego; além das fortes denúncias de corrupção e confisco da poupança de parte da população. No município de São Paulo, Paulo Salim Maluf assumiu a prefeitura iniciando uma gestão que teve obras de grandes dimensões e denúncias de corrupção, sendo caracterizado pelo conceito de “racionalidade empresarial” (ZEGGIO, 2001), o que trouxe várias implicações para o desenvolvimento das políticas públicas. Segundo Jacomini (2002), a vitória de Maluf gerou retrocessos no processo de democratização e significou uma tentativa de implementação de um modelo de gestão do setor privado na educação pública municipal com a proposta de “Qualidade Total”.

Assim, a implantação de uma proposta educacional fundamentada nos princípios da Qualidade Total foi iniciada no começo da gestão, com Sólon Borges dos Reis à frente da pasta da educação, e abrangeu a percepção de uma escola “[...] cuja produtividade seja representada pelo não desperdício (fracasso escolar); cuja administração substitua o controle pelo compromisso dos agentes no processo; cujo

objetivo seja a formação integral do cidadão [...]”, sendo que esses aspectos, somados a outros, seriam responsáveis por constituir uma “nova cultura da escola”, com valores que garantiriam “sustentação às transformações” (SÃO PAULO, 1993, p. 02). Tentando explicar o termo e justificar seu uso, a SME-SP (SÃO PAULO, 1996h, p. 06) destacava:

A inter-relação entre os conceitos de “qualidade” e “total” não se confunde com soluções megalômanas, mas se consubstancia no partilhar solidário de desejo pelo desenvolvimento social e plenitude humana. O termo “total” denota ideia de “integral”, de “plenitude”, e está ligado à mesma raiz latina de “todos” - *totus* -, cujo significado também aponta “universalização”.

Nesse sentido, a proposta educacional tinha como objetivo declarado colocar em prática, por meio da escola, o “princípio social da igualdade de oportunidades”, defendendo a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da Família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (SÃO PAULO, 1996h, p. 02).

Segundo Prieto (2000, p. 168), teria sido realizado nesse governo um diagnóstico da RME-SP a partir do qual foi formulado o Plano de Ação da SME-SP, que acabou por estabelecer diretrizes com critérios enrijecidos de gestão educacional para os quatro anos de governo, centralizando na Secretaria as decisões e abrangendo cinco eixos de ação educativa. Tais eixos serviriam como parâmetros para o desenvolvimento de ações que colocariam em prática a abordagem da Qualidade Total, como preconizada nos meios empresariais. No entanto, nos documentos analisados, não fica clara a relação de diálogo que essa gestão, cuja política educacional está apresentada na Figura 10, estabeleceu em suas formulações entre os eixos estabelecidos, as prioridades e as ações desenvolvidas.

Figura 10 – Princípios básicos, eixos e ações da política educacional de Maluf

Para a implementação desses eixos, a Secretaria apontou a necessidade de desenvolvimento de diferentes ações. Para viabilizar isso, foi implementado o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), um instrumento técnico de planejamento (SÃO PAULO, 1996h) que deveria ser usado pelos órgãos executores da própria SME-SP para conhecer as necessidades, dificuldades, facilitadores e projetos desenvolvidos por cada uma das escolas, para que, assim, fosse realizada uma previsão racional das ações da SME-SP (OLIVEIRA, 2002). No entanto, nos documentos analisados, a Secretaria não deixa clara a forma como os dados do RARL foram processados e considerados no estabelecimento dos eixos e desenho das ações, nem de que maneira as ações desenvolvidas dialogavam e/ou objetivavam contribuir para o avanço dos eixos. A lacuna demonstra possíveis problemas no planejamento das políticas educacionais dessa gestão, tendo em vista que se espera a existência desse tipo de diálogo para a formulação de uma política educacional coesa e que objective, de fato, atingir seus princípios e metas.

A política educacional dessa gestão acabou provocando uma fragmentação no sistema de ensino, gerando a diminuição da responsabilidade do sistema público sobre as questões sociais e aumentando a competitividade. Para Aguiar (2011), a falta de diretrizes contínuas nessa gestão estava diretamente relacionada às trocas constantes na

gestão em razão de rupturas partidárias, o que também acabava dificultando a consolidação da proposta educacional. Além disso, a orientação política adotada demonstrava um rompimento com todas as propostas de gestão participativa, de construção coletiva do currículo e de valorização intelectual dos docentes desenvolvidas na gestão anterior.

Em relação à avaliação, foram encontrados documentos que abarcavam a avaliação da aprendizagem em âmbito de: alguns componentes curriculares (SÃO PAULO, 1995d); etapas de ensino, como a educação infantil (SÃO PAULO, 1996f); e encontros de formação (SÃO PAULO, 1993a). No entanto, a discussão realizada usava como referência o Regimento Comum, defendendo, em discurso, a avaliação contínua como instrumento “[...] de investigação, de pesquisa, que proporciona transformações e não como medida, julgamento” (SÃO PAULO, 1995, p. 01), servindo de base para reelaboração da prática.

Nesse sentido, visando subsidiar as discussões na RME-SP sobre o tema, foi realizado um processo de consulta sobre esse ponto do Regimento, considerado pela SME-SP como polêmico. Não fica clara na publicação que trata dessa consulta a forma como ela foi realizada, nem como as informações foram sistematizadas e utilizadas. O documento publicado traz apenas algumas discussões em torno da periodicidade dos registros e atribuição de notas/menções/conceitos e sua relação com os princípios e fins da avaliação, e conclui, de forma bem vaga e pouco clara sobre a concepção de avaliação da aprendizagem defendida por essa gestão, destacando que o importante é que a avaliação acontecesse “[...] de forma democrática, consciente, embasada por um processo de ampla discussão e reflexão, em respeito à liberdade de expressão e ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (SÃO PAULO, 1994, p. 52).

No que tange à avaliação externa, a análise dos documentos mostrou que o município participou do Saeb nos anos de 1994, 1995 e 1996, mas poucas informações foram encontradas sobre essas experiências. Embora o segundo ciclo de aferição nacional do Saeb tenha ocorrido em 1993, alguns estados só puderam realizar o exame em 1994, tendo a RME-SP participado dessa aplicação com 1.344 alunos, de 31 escolas da Rede (SÃO PAULO, 1996g), que cursavam as 1^{as}, 3^{as}, 5^{as}, e 7^{as} séries (SÃO PAULO, 1995e). Nesse ano, a SME-SP, por meio da DOT, assumiu a responsabilidade de selecionar e treinar os supervisores e aplicadores.

Em 1995, 40 diretores e 50 professores de escolas municipais participaram da aplicação, prevendo-se o envolvimento de 14 escolas municipais com alunos das 4^{as} e

8^{as} séries do então primeiro grau e das 2^{as} e 3^{as} séries do ensino médio (SÃO PAULO, 1996g). No ano de 1996, houve a participação do município na elaboração da avaliação, quando a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), por meio do Departamento de Avaliação da Educação Básica (Daeb), solicitou às 27 secretarias estaduais de educação e aos dois maiores municípios do país, São Paulo e Rio de Janeiro, as suas propostas curriculares para que as mesmas pudessem subsidiar a elaboração dos itens do Saeb. Com base em tais propostas, foi elaborada uma grade que abrangia os conteúdos nacionais das disciplinas e séries a serem avaliadas no Saeb, devendo esse material ser validado pelas secretarias (BRASIL, 1996b).

As informações encontradas sobre a participação da RME-SP no Saeb não trazem detalhamentos sobre o envolvimento e responsabilidades da SME-SP e demais atores municipais nesse processo. Também nesse sentido, não foram localizadas nos materiais analisados referências à apropriação e ao uso dos resultados para o desenvolvimento e/ou aprimoramento das políticas públicas educacionais.

No que tange mais especificamente o currículo, foi possível encontrar na gestão de Maluf a elaboração dos “Currículos e Programas – Organizadores de áreas/ciclos”. Em 1995, foi distribuída para a Rede uma versão preliminar dos Organizadores, que continha aspectos metodológicos, objetivos e princípios norteadores que permeavam todas as áreas do conhecimento e que deveriam ser discutidos pela equipe escolar. Após passar por reformulações, foi enviada às escolas, em 1996, último ano dessa gestão à frente da SME-SP, uma versão definitiva, que, objetivando subsidiar o projeto pedagógico dos professores, apresentava cada uma das áreas do conhecimento, eixos temáticos e propostas de trabalho para uma organização em ciclos.

Porém, a análise desses documentos evidencia que eles eram constituídos por textos de apoio, exemplos de atividades que poderiam ser realizadas em sala de aula e relatos de práticas, não equivalendo a um currículo da RME-SP. Assim, com uma abordagem mais diretiva, o que havia em tais produções de reflexões teóricas e práticas, segundo Oliveira (2002), tinha como base de referência os materiais das gestões anteriores, de Mário Covas e de Luiza Erundina. Tal fato reforça a falta de direcionamento próprio dessa gestão, que não possuía um projeto pedagógico claro, consistente, único e contínuo, mas que foi sendo alterado conforme a SME-SP passava por modificações e que buscava nas gestões anteriores diretrizes que não eram condizentes com a abordagem da Qualidade Total preconizada pela gestão de Maluf.

Analisando essa gestão, em comparação à do governo de Erundina, é possível perceber uma ruptura no avanço da democratização da educação em razão da adoção de um modelo de gestão com a lógica do setor privado, incompatível, assim, com o princípio social da igualdade, também defendido, contraditoriamente, por essa gestão. Desse modo, objetivando, ao menos em discurso, alcançar o máximo de resultados positivos, essa gestão acabou diminuindo a responsabilidade do sistema público sobre as questões sociais, aumentando a competitividade e enfraquecendo iniciativas de gestão participativa e construção coletiva, aniquilando conquistas anteriores.

3.3. A gestão do prefeito Celso Pitta (1997-2000)

Em 1997, enquanto se iniciava o primeiro ano da gestão de Celso Pitta à frente da Prefeitura de São Paulo, no contexto nacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso enfrentava uma economia em recessão e altas taxas de desemprego, realizando medidas de estabilização econômica juntamente com a reforma constitucional e as privatizações, aumentando a concentração de renda e mantendo os baixos investimentos em educação. No contexto do município de São Paulo, Celso Pitta deu continuidade ao trabalho que estava sendo realizado por Maluf, sem a formulação de uma proposta político-pedagógica coerente e de diretrizes para as escolas.

Diferentemente dos governos anteriores, não houve, no início dessa nova gestão, um documento de apresentação da política educacional, de modo que o primeiro documento lançado já trazia um balanço das ações desenvolvidas. Os objetivos delineados, em discurso, por essa administração abrangiam ampliação das vagas, tanto para o ensino regular quanto para o supletivo; a melhoria da qualidade do ensino; a redução dos índices de evasão e repetência; a ampliação dos serviços de saúde prestados dentro das escolas; e o aumento da segurança nas escolas (SÃO PAULO, 1997d). Para atingir tais objetivos, a gestão estabeleceu diferentes metas que, de acordo com Jacomini (2002, p. 145), não foram cumpridas em sua grande maioria.

Na Figura 11, nota-se que a política educacional dessa gestão teve um número reduzido de ações, tendo em vistas as metas e os princípios estabelecidos, e a desarticulação dessas com as metas e os princípios.

Figura 11 – Metas, princípios e ações da política educacional de Pitta

Sem nem completar um ano como secretário de educação, Régis Fernandes de Oliveira, que até ocupar tal posto era vice-prefeito, saiu da pasta para assumir em seu lugar Ayres da Cunha Marques. Sem mudanças e avanços significativos e, segundo Freitas, Saul e Silva (2002), no caso da educação infantil e EJA, poucas e ineficientes ações foram desenvolvidas, aprofundando as desigualdades na cidade de São Paulo.

No entanto, não foi sem resistências que essa política permaneceu. Ainda segundo os mesmos autores (2002, p. 29-30), a RME-SP conseguiu manter algumas conquistas adquiridas na gestão de Erundina, como “[...] a jornada de trabalho continua prevendo o horário coletivo; os ciclos permanecem como forma de organização curricular; os Conselhos de Escola continuam deliberativos e não apenas consultivos”.

Em relação à organização do ensino em ciclos, a mesma foi destacada a partir do desenvolvimento de ações realizadas pela DOT, que tinham como objetivo dar “[...] continuidade do processo de implementação dos ciclos por meio do documento encaminhado às escolas sob o título: “Ciclo, um caminho em construção” (SÃO PAULO, 1997b, p. 113). Tal produção objetivava prosseguir com as reflexões, que a SME-SP colocava como já ocorridas na gestão anterior, sobre as possibilidades e dificuldades para a organização da escola em ciclos.

No entanto, o pretense diálogo com a construção dos ciclos pautado no que havia sido estabelecido em 1992 foi abandonado. Em 1998, a Portaria nº 1.971,

juntamente com a deliberação CME nº 03/97 e a Indicação nº 04/97, estabeleceu diretrizes para a elaboração do “Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da RME-SP”, que seriam feitos por cada unidade de ensino, colocando fim ao Regimento Comum. Para atender a essa demanda, as Delegacias Regionais de Ensino Municipal promoveram reuniões apenas com os gestores e supervisores para que fossem realizadas leituras e discussões para a posterior elaboração do documento, que deveria ser feito de acordo com as alterações estabelecidas pela Portaria (AGUIAR, 2011).

Nesse sentido, também houve em 1998 uma reestruturação dos ciclos com o estabelecimento de dois ciclos apenas (EF I e EF II), o que, para Aguiar (2011, p. 07), foi um retrocesso, pois promovia um retorno à fragmentação do EF, “[...] da antiga ‘4ª série’ do ensino primário com a antiga ‘5ª série’ do ensino ginásial; retrocede-se mais uma vez na organização do tempo e do espaço escolar, mas agora de forma diferenciada: não mais em séries, mas em blocos de séries”.

Ainda no mesmo ano, nova mudança acontece na SME-SP, que foi assumida por Hebe Magalhães Castro de Tolosa, que não ficou nem um ano como secretária, pois foi substituída por João Gualberto de Carvalho Menezes, que permaneceu como secretário de educação até o fim da gestão de Celso Pitta. Assim, em 1999, ainda eram publicadas as prioridades dessa administração, com alterações que acompanhavam a troca de secretários e que demonstravam rupturas geradas por tais mudanças na gestão. O diálogo com o trabalho realizado até aquele momento ficou restrito ao balanço de ações já realizadas dentro dessas prioridades que estavam sendo (re)estabelecidas.

Em relação à política de avaliação, embora não tenham aparecido indícios de nenhuma avaliação própria desenvolvida pelo município nesse período, foram encontrados documentos que comprovam uma participação da RME-SP, ainda que parcial, na aplicação do Saresp no ano de 2000. Desse modo, um total de 122.758 estudantes das 5^{as} e 7^{as} séries realizaram a prova de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O objetivo da Secretaria em promover tal participação era inserir os profissionais da educação em um sistema de avaliação orientado para a obtenção de dados sobre o ensino por meio do rendimento escolar dos alunos, promovendo, dessa forma, uma “iniciação” dos educadores em uma cultura de avaliação onde “[...] os dados são utilizados para subsidiar e agilizar a tomada de decisão voltada à melhoria de aspectos do currículo escolar, da formação dos educadores e do envolvimento das comunidades no processo educativo, o que consequentemente deverá levar à melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2000, p. 01).

Essa afirmação mostra a expectativa da SME-SP de que a avaliação externa subsidiasse a formulação do currículo, sendo que, no caso do Saresp, a Secretaria esperava que o sistema pudesse oferecer informações de diversas naturezas para a Rede, como “[...] desempenho dos alunos em provas que avaliam conteúdos e habilidades nos componentes curriculares selecionados, caracterização dos alunos avaliados, informações da Escola e de sua prática educativa e dados sobre todas as escolas envolvidas no processo” (SÃO PAULO, 2000, p. 01). Tal perspectiva evidencia o potencial que os resultados de sistemas de avaliação externa tinham para impactar o processo educativo, principalmente quanto ao direcionamento de ações e intervenções dentro da sala de aula, destacando diretamente o currículo como um instrumento que pode sofrer alterações decorrentes dos resultados encontrados por essas avaliações.

A aplicação de 2000 aconteceu com uma participação “parcial” na coleta de dados, pois a SME-SP utilizou como instrumentos para sua Rede apenas o caderno de provas (que continha o questionário do aluno para coleta de informações relativas ao perfil do estudante e os itens) e o questionário de observação dos pais (SÃO PAULO, 2001), deixando de levantar informações sobre as escolas e suas práticas educativas.

Foram produzidos informes com desempenho de cada escola participante, permitindo a comparação de seus resultados com o desempenho da Delegacia de Ensino da qual a escola fazia parte e com a média de acertos da Rede (SÃO PAULO (Estado), 2000a). Também foram publicados gráficos que apresentavam os resultados de desempenho dos estudantes da RME-SP e de cada DREM em cada área, ano do ciclo e período. No entanto, não foram encontradas informações sobre uma análise mais apurada sobre os resultados, nem registros dos usos realizados por parte da SME-SP, apenas uma indicação de que a correção manual deveria ser feita pelas escolas precisava abranger, também, uma análise de conteúdo, habilidades e competências avaliadas em cada área e a porcentagem de acertos e erros dos alunos.

A participação no Saresp 2000, somada à experiência com o Saeb, demonstra que a avaliação externa começou a ganhar espaço no município, com potencial de influenciar no processo educativo, mas, aparentemente, sem o fazer nesse momento inicial, pois não foram encontradas, na documentação analisada, reflexões e relatos de uso dos resultados pela Secretaria. Mesmo assim, é possível destacar que a permanência e regularidade das aplicações do Saeb, que propiciaram um quadro de estabilização das políticas de avaliação no Brasil e impulsionaram as formulações dos sistemas estaduais de avaliação, já revelavam a influência do quadro nacional na RME-SP.

Em relação ao currículo, a análise da documentação evidenciou uma carência de discussões e ações nesse campo. Além do currículo não ter sido destacado como instrumento importante da política educacional dessa gestão, não foram encontrados documentos de orientações ou propostas curriculares municipais. Os poucos documentos encontrados são registros de formações que faziam referência aos PCN.

Assim, esse histórico traz elementos que contribuem para a percepção de que essa gestão não tinha uma proposta político-pedagógica formulada e sólida, nem no início nem no fim de seu governo. Os princípios, metas, prioridades e ações que constituíram a política educacional foram sendo publicados e reformulados ao longo dos anos, com a tendência de repetir o que tinha sido realizado na gestão anterior, mas demarcando a troca de secretários.

3.4. A gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004)

Em 2001, uma nova gestão se inicia com Marta Suplicy à frente da Prefeitura de São Paulo. Novas políticas passam a ser desenvolvidas e a SME-SP foi dada, inicialmente, a Fernando José de Almeida. Retoma-se, nessa gestão, um discurso que traz as questões sociais como aspecto prioritário, sendo os sujeitos colocados como protagonistas na implementação da política educacional (SÃO PAULO, 2004a). Essa perspectiva já estava evidenciada no primeiro documento publicado, intitulado “Educação 1 – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação”, que tinha como objetivo iniciar um diálogo da gestão com toda a comunidade educativa e apresentar objetivos e metas. O documento (SÃO PAULO, 2001a, p. 04) explicitava como objetivo da nova gestão:

[...] através da educação, permitir aos educandos que experimentam a construção e a transformação do conhecimento como sujeitos de seu processo e de seu tempo histórico tornando-se capazes de compreender o mundo e escolher o seu lugar nele. Essa perspectiva nos remete, portanto, a uma outra concepção do que seja qualidade da educação, nos marcos das três diretrizes que caracterizarão nossa política educacional: democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação; democratização da gestão e democratização do acesso.

A política educacional foi, assim, formulada a partir dessas três diretrizes que, para a SME-SP, eram indissociáveis e imprescindíveis ao pensar e fazer pedagógico. A Qualidade Social da Educação foi priorizada, tornando-se uma das premissas essenciais

para iniciar uma discussão sobre o que se praticava e se pensava dentro da escola, ampliando o conceito de educação na perspectiva de transformação da cidade de São Paulo em uma cidade educadora. No entanto, o conceito de qualidade não estava dado por inteiro, precisava ser construído e trabalhado pelas próprias escolas e, por conseguinte, a construção de conhecimento deveria ser realizada por meio de uma síntese entre as demandas dos alunos (realizadas a partir das experiências sociais, culturais, afetivas e cognitivas dos próprios alunos, em seus tempos e ritmos) e os conhecimentos dos diversos campos (SÃO PAULO, 2001a).

Assim, a Qualidade Social da Educação (QSE) se configurou como importante diretriz do governo, carregava a concepção de educação dessa gestão, constituindo-se como novo paradigma da educação. Os princípios e pressupostos da QSE situam-se numa concepção educacional que propõe a transformação dos sujeitos e a consequente transformação da realidade pela emergência de um outro mundo possível: mais justo e igualitário, apontando para um novo paradigma de política educacional (SÃO PAULO, 2001a). Esse paradigma propunha ampliar o conceito de educação, na perspectiva da construção de um “mapa da inclusão social” para a cidade de São Paulo.

Com essa diretriz, retoma-se a questão da democratização da gestão e da administração, também esquecida em sua prática desde o governo de Luiza Erundina. Os princípios básicos da política educacional na gestão de Marta Suplicy podem ser sistematizados como na Figura 12.

Figura 12 – Princípios básicos da política educacional na gestão de Marta Suplicy

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) teve, durante essa gestão, um importante papel na formulação de políticas, estratégias e planos para RME-SP, implementando, acompanhando e avaliando a política educacional. Uma vasta produção de documentos foi publicada³¹, entre eles as edições da “Revista EducAção”, que foram mostrando a cada nova edição importantes discussões e estratégias desenvolvidas para a efetivação das diretrizes estabelecidas. Ainda na EducAção 1, com base nos princípios destacados, foram delineadas estratégias, apresentadas na Figura 13, que deveriam ser desenvolvidas de forma articulada.

Figura 13 – Estratégias da política educacional da gestão de Marta Suplicy

No que tange o MRC, a SME-SP o entendia como uma retomada das ações desenvolvidas no governo de Erundina, pois estava sendo feita novamente a opção por fortalecer e coletivizar o acompanhamento das escolas e promover o contato entre os diversos segmentos de profissionais, estabelecendo também uma parceria mais sólida entre Núcleos de Ação Educativa³² e escolas por meio de encontros sistemáticos. A reorientação curricular despontava sob a marca de um movimento, ou seja, objetivava-

³¹ Anexo A - Publicações de 2001 a 2004.

³² Os Núcleos eram as antigas Diretorias de Ensino, que, durante a gestão de Luiza Erundina, passaram por uma reformulação, transformando-se em órgãos regionais de ensino e sendo intituladas de Núcleos de Ação Educativa. No entanto, durante os governos de Maluf e Pitta, voltaram à denominação antiga, para em 2001, quando Marta Suplicy assume a prefeitura, receber novamente a denominação de núcleos.

se que fosse um processo desenvolvido não por meio de deliberação vertical da SME-SP, mas de construção coletiva e constante.

A formação dos educadores passa a ter, nessa gestão, como ponto de partida a sala de aula, que devia, assim, servir de base para uma constante reflexão e problematização teórica das experiências e práticas dos educandos. Desse modo, as ações desenvolvidas ao longo do governo de Marta Suplicy mostram o planejamento e a implementação de uma política de formação que envolveu diferentes frentes de trabalho e abrangeu não apenas os gestores, mas as equipes pedagógicas das escolas, supervisores e equipes da própria SME-SP, e que tinha uma forte relação com a política de currículo, de modo que “[...] implantava-se o programa de formação permanente dos profissionais de educação tendo como eixo central o currículo que incorporasse a identidade social, cultural, afetiva e cognitiva dos educandos e permitisse acesso às ciências, tecnologia, filosofia e valores éticos” (SÃO PAULO, 2004c, p. 08).

Desse modo, demonstrando a preocupação da gestão com o desenvolvimento de diferentes capacidades que permitissem aos estudantes ler e escrever corretamente, e colocando a formação dos professores como importante variável que interfere nesse processo, a Secretaria aderiu ao Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa). Desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura em 2001. O Profa tinha por objetivo, conforme folder divulgado à Rede (SÃO PAULO, 2001d), oferecer formação a todos os professores do Ciclo I do EF, tanto regular quanto supletivo, para que obtivessem conhecimentos sobre alfabetização em uma perspectiva didática e teórica. A expectativa com a adesão ao Programa era de que até 2004 o município diminuísse significativamente o número de crianças e adultos que terminavam o primeiro ano de escolaridade sem ler e escrever.

Faz-se importante destacar que a SME-SP aderiu ao Profa em seu formato nacional (SÃO PAULO, 2001d), não tendo ocorrido, ao que tudo indica, pela análise dos documentos levantados, nenhuma incorporação e/ou alteração do programa. Com previsão de se iniciar em todas as regiões da cidade de São Paulo em setembro de 2002, com 40 turmas de 30 professores cada, em âmbito federal, segundo Bauer (2011), o Programa durou até o final de 2002, quando foi “descontinuado” para dar prosseguimento como “Programa Ler e Escrever”.

A adesão ao Profa mostra que o município de São Paulo compartilhava da ideia presente no programa (BRASIL, 2001), de que o investimento na formação dos profissionais da educação impacta na qualidade das aprendizagens dos estudantes. No

entanto, não foram encontradas informações sobre a execução do Profa na RME-SP, nem se a expectativa pretendida foi alcançada, uma vez que os estudantes não passaram por nenhuma avaliação realizada pela SME-SP para verificar os possíveis avanços na leitura e escrita decorrentes da implantação do programa.

Ainda em âmbito do programa de formação permanente, e reiterando a leitura e a escrita como importante foco dessa gestão, também foi desenvolvido o “Projeto Ler e Escrever – Desafio de Todos”. Com atividades previstas para acontecer dentro e fora da jornada de trabalho dos professores (SÃO PAULO, 2003, p. 27), o projeto tinha por objetivo intervir na ação educativa desenvolvida pelos professores para promover o avanço na dimensão da alfabetização/letramento, além de:

- subsidiar as unidades educacionais na elaboração, reorganização, implementação de um Projeto Político Pedagógico a favor da cultura da infância, da adolescência, da juventude e a de adultos;
- refletir e problematizar práticas pedagógicas com vistas à sua tematização, para que cada professor possa propor intervenções a favor da aprendizagem e avanço de todos os seus alunos;
- desenvolver projetos de gestão e reorganização dos tempos e espaços educacionais;
- oferecer subsídios para o trabalho de formação permanente para os coordenadores/monitores de MOVA;
- formar os educadores na compreensão do trabalho dos itinerários do CIEJA, subsidiando sua ação educativa nos aspectos geral e específico.

Desse modo, o projeto articulava uma formação que ia desde as equipes pedagógicas das Coordenadorias da SME-SP, passando pelos professores e professoras de 1º ao 4º ano do Ciclo I e Ciclo II do EF, até os educadores das equipes técnicas e coordenadores e monitores de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de São Paulo (MOVA). Isso demonstrava que, também na prática, essa gestão entendia que o exercício da reflexão precisava ser coletivo e envolver diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem.

Atrelada à ideia de formação, a SME-SP trabalhava com a perspectiva de acompanhamento, tendo sido criado durante essa gestão o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE), formado pela equipe pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa e pela equipe de supervisão escolar. O intuito era núcleo configurasse a proposta de acordo com sua equipe e realidade vivida, sendo o GAAE o órgão responsável por uma ação supervisora, acompanhando a ação educativa e potencializando a formação nas diferentes instâncias. Assim, existia, conforme destaca Aguiar (2011, p. 08), uma nova configuração, pois o que se estava propondo era unir

“[...] a supervisão com a formação nas escolas, quem formava deveria também monitorar e acompanhar a implantação curricular e o trabalho coletivo desenvolvido pelas equipes nas unidades escolares”.

O currículo, por sua vez, estava sendo pensado a partir da perspectiva da teoria crítica, sendo constituído por meio de um “[...] processo ativo onde o planejar, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados” (SÃO PAULO, 2001, p. 03). A SME-SP defendia, assim, que a construção do currículo não poderia estar separada do ato de sua implementação. Era mostrada uma concepção em relação ao papel do currículo dentro da política educacional que se afastava da redução deste a um plano de ensino – ou seja, uma grade curricular que é elaborada baseada em conteúdos e conceitos pré-definidos para uma série e que abrange um programa que se repete a cada ano –, mas que o via como um espaço de não neutralidade (SÃO PAULO, 2001b).

Defendia-se o currículo como referência principal para o processo de formação docente, a partir de uma concepção de currículo que abrangia ações educativas voltadas para o “[...] desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permitam a construção de conhecimentos e valores, visando à autonomia dos educandos para que se insiram no mundo a partir de uma perspectiva transformadora, crítica e criativa” (SÃO PAULO, 2001b, p. 06). O currículo era a síntese entre o “[...] conjunto de experiências e necessidades (cognitivas, culturais e sociais) a serem desveladas, interpretadas e superadas e os conhecimentos e valores universais necessários para que esse processo se estabeleça” (SÃO PAULO, 2002a, p. 14).

Para pôr em prática tal concepção, foram desenvolvidas ações que abrangiam aspectos amplos, que consideravam o tempo, o espaço, a diversidade e outras dimensões importantes para realizar práticas curriculares mais articuladas e abrangentes, com uma reflexão que se apoiava na diversidade, no protagonismo e nas múltiplas linguagens. Desse modo, o MRC despontava como importante via para a implementação das diretrizes de trabalho do governo, já tratadas na revista *EducAção* 1, mas reconsideradas na “*EducAção* 3 – Plano de trabalho e proposta Político-pedagógica” nos seguintes termos (SÃO PAULO, 2002a, p. 03-04):

- democratização da gestão, que do ponto de vista da reorientação curricular, se expressava “[...] na identificação dos seus educadores com a crítica e com a reorganização do trabalho individual e coletivo”, possibilitando, desse modo, a participação de todos que integram a escola na revisão das práticas educativas;

- democratização do acesso e da permanência, que estava relacionava diretamente com a diretriz da gestão democrática, na medida em que necessitava de uma política pública educacional inclusiva e capaz de reverter o quadro de evasão dos alunos, que era explicado não apenas por causas externas, mas também uma gestão institucional autoritária das unidades públicas;
- qualidade social da educação, considerada como a diretriz que englobava as demais, e que tinha como uma das suas principais expressões o entendimento da qualidade como processo, que deve ter como um de seus parâmetros a incorporação da comunidade educativa no desenvolvimento da formação permanente; e, por essa razão, “[...] GAEE, no âmbito da responsabilidade de ação formativa, propicia a reflexão sobre a reorientação curricular”.

Assim, tentando estabelecer uma articulação entre esses princípios que norteavam a política educacional da gestão e o MRC que vinha sendo deflagrado, a SME-SP estabeleceu três eixos articuladores (SÃO PAULO, 2002b). O primeiro deles era “as práticas relacionais e o compromisso ético da escola”, que tinha como objetivo considerar a ampliação, fortalecimento e legitimação dos diferentes espaços relacionais da escola de convívio, pedagógicos e deliberativos; e potencializar as questões éticas como reguladoras das práticas relacionais escolares. O segundo, “os saberes escolares”, objetivava articular, de forma responsável, consequente e crítica, conhecimento cotidiano e conhecimento formal, além de promover condições para o crescimento do pluralismo cultural no interior das práticas escolares. Já o último eixo articulador era as “múltiplas linguagens”, que tinha como objetivo “repensar as interações na escola, potencializando seu caráter de práticas comunicativas” e “ampliar as possibilidades dos sujeitos lançarem mão da utilização das múltiplas linguagens presentes na escola para a construção e entrecruzamento dos conhecimentos” (SÃO PAULO, 2002b, p. 11).

Analizando as relações descritas nos documentos pesquisados, o dimensionamento das diretrizes e dos eixos presentes no MRC pode ser sistematizado como na Figura 14.

Figura 14 – Diretrizes e eixos do Movimento de Reorientação Curricular

Fonte: SÃO PAULO (2002b, p.03)

No entanto, analisando as ações desenvolvidas, partindo do MRC, Aguiar (2011, p. 10) destaca uma ineficiência em efetivar seus princípios e planos, de modo que essa gestão fracassou na construção de uma escola pública, popular e democrática:

A gestão de 2001 a 2004 não conseguiu efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola e, conseqüentemente, não conseguiu consolidar a construção de uma escola pública, popular e democrática, na rede municipal de ensino em São Paulo.

Em 2002, a SME-SP passou por uma troca de secretários: Fernando de Almeida entregou por vontade própria seu cargo, sendo nomeado Eny Maia. No ano de 2003, outra mudança acontece na Secretaria, que passa a estar sob o comando de Maria Aparecida Perez. Ao contrário do que ocorreu na gestão anterior, a troca de secretários de educação nesse governo parece não ter afetado a continuidade do trabalho, de modo que os objetivos, metas e diretrizes mantiveram-se, sendo agregados, apenas, novos projetos, como o Projeto Vida – composto por um grupo de projetos (Projeto Escola Aberta, Projeto Educom.rádio, Projeto Recreio nas Férias, Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, e os programas sociais Renda Mínima, Bolsa Trabalho e Começar de Novo) – e o Centro Educacional Unificado (CEU)³³.

Outro importante movimento que esteve presente nessa gestão foi avaliar sua prática. Assim, a busca por informações sobre a política de avaliação desse período evidenciou a produção de diversos documentos, que se propunham a avaliar as políticas

³³ Para saber mais sobre objetivos específicos, propósitos, estruturação e fundamentação do Projeto dos CEU, ver SÃO PAULO, 2003.

que estavam sendo implementadas, o que indica uma preocupação maior por parte desse governo em olhar para dentro de suas próprias formulações e observar os impactos gerados por elas.

Nesse sentido, e na perspectiva de realização da reforma administrativa (SÃO PAULO, 2004b), visando garantir o acompanhamento e os resultados da implementação da política educacional e a avaliação da mesma, foi proposta a reestruturação da DOT, com a criação da Diretoria de Acompanhamento e Avaliação (DAA), que possuía duas divisões – a Divisão de Gestão de Indicadores e a Divisão de Documentação. O processo de constituição da DAA contou com a assessoria do professor Dr. Luiz Carlos Freitas e objetivou estabelecer procedimentos para a construção de processos de avaliação institucional e dos níveis de letramento e alfabetização, bem como de práticas que favoreciam seu desenvolvimento, levantando “[...] indicadores que possam orientar e potencializar ações de acompanhamento e formação e investimentos para melhorarmos a qualidade da ação didática” (SÃO PAULO, 2004b, p. 125).

A avaliação da aprendizagem foi trabalhada por essa gestão a partir das discussões realizadas para a organização das escolas em ciclos, na perspectiva de processo coletivo de reflexão sobre os procedimentos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados, visando promover processos de reflexão e melhoria da escola sem a construção de classificações, premiações ou punições. O foco de discussão e trabalho da SME-SP era a avaliação da aprendizagem, não tendo sido encontradas iniciativas de avaliações externas dos alunos da RME-SP.

3.5. As gestões de José Serra e de Gilberto Kassab (2005-2012)

Em 2005, uma nova administração foi iniciada à frente da Prefeitura Municipal de São Paulo, com José Serra. No entanto, ele governou por apenas um ano, deixando o cargo para seu vice-prefeito Gilberto Kassab, que assumiu em 2006 e acabou reeleito em 2008. Nesse período estiveram como secretários de educação, inicialmente José Aristodemo Pinotti e, posteriormente, Alexandre Alves Schneider, que permaneceu no cargo até o término do governo do prefeito Gilberto Kassab.

O primeiro documento publicado para a Rede por essa gestão já explicitava os objetivos da SME-SP. Com uma linguagem quase informal, tendo como aparente objetivo aproximar-se dos interlocutores, essa primeira publicação destacava que a SME-SP estava, naquele momento inicial da gestão, apropriando-se das políticas

existentes para apreender os desafios e com a intenção de, sem descaracterizar a política antecedente, desenhar suas propostas (SÃO PAULO, 2005e). Esse discurso, que demonstrava certa preocupação com uma continuidade das políticas, aparecia pela primeira vez dentro desse período analisado, porém, acabou por não se efetivar.

O histórico apresentado nesta parte do trabalho, bem como o trabalho realizado por essa gestão, evidenciam o caráter de política de governo que as políticas públicas educacionais desenvolvidas tinham, pois, a cada nova gestão que se iniciava o trabalho desenvolvido pela gestão anterior era desconsiderado e uma nova política educacional era apresentada como tentativa de imprimir as marcas do novo governo. Desse modo, fica o questionamento sobre o quanto dessas mudanças foram de fato necessárias e se, realmente, ocorreram alterações substantivas, ou se, na verdade, aconteceram mudanças mais nominais do que estruturais. Tais aspectos necessitam ser alvo de investigações mais específicas, que se dediquem a uma ampla análise sobre as configurações da política pública educacional e a um aprofundamento sobre esse campo de estudo, o que não se configura como objetivo deste trabalho.

Já no início dessa gestão, dois problemas foram destacados como fundamentais e graves no pronunciamento do secretário Pinotti, requerendo, em razão disso, um enfrentamento por parte do governo que se iniciava. O primeiro deles foi a falta vagas para crianças de 0 a 3 anos nos Centros de Educação Infantil (CEI), o que expunha divergências sobre os números exatos da demanda reprimida, mas não escondia a gravidade do problema. O segundo era a qualidade do EF, que guardava relação com o destaque feito em carta redigida à RME-SP por Iara Prado, então diretora da DOT, que reconheceu os resultados obtidos nos diferentes sistemas de avaliação, juntamente com um olhar sobre a realidade da Rede, como fontes importantes que permitiam afirmar que “[...] um grande número de alunos termina o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever ou que o fazem de forma rudimentar” (SÃO PAULO, 2005, p. 01). Em documento posterior, Pinotti indicou, inclusive, a ausência de avaliação institucional como uma das causas da falta de qualidade da educação (SÃO PAULO, 2005f).

A política educacional dessa gestão foi, assim, desenhada tendo o diagnóstico da Rede como um aspecto de base para suas formulações, como se pode verificar na Figura 15, que apresenta os princípios básicos da política educacional das gestões Serra/Kassab.

Figura 15 – Princípios básicos da política educacional das gestões Serra/Kassab

Desse modo, essa gestão iniciou o governo declarando os dados coletados por meio das avaliações externas, mais especificamente Saeb e Pisa, como indicativos importantes da qualidade do ensino e que apontavam para um quadro crítico de aprendizagem e para a necessidade de medidas urgentes para assegurar a melhoria dos resultados. Assim, utilizando os dados do Saeb, a SME-SP destacava, por exemplo, que de 2001 para 2003 houve no país como um todo uma tendência de melhoria em Língua Portuguesa e Matemática, mas que tal quadro “[...] não se fez sentir ainda com evidência em São Paulo” (SÃO PAULO, 2005e, p. 06).

Tal discussão, feita já no primeiro documento publicado (SÃO PAULO, 2005e), permite entrever que esse governo estava atento aos resultados das avaliações externas e com o intuito de redimensionar o espaço dessas avaliações dentro da política educacional do município, avançando em relação ao que se tinha como experiência da Rede, que participou de iniciativas nacionais e estaduais, passando a fazer uso dos resultados, ao que tudo indica pela primeira vez, para orientar o desenvolvimento de estratégias e ações. Esse argumento ganha bases ainda mais sólidas quando, em 2005, afirmando uma preocupação com o desempenho dos estudantes, principalmente com relação à leitura e escrita, a SME-SP encomendou ao Ibope/Ação Educativa um estudo que abrangeu uma avaliação amostral, que constatou uma defasagem no desenvolvimento das competências leitora e escritora entre os estudantes da RME-SP, apontando que o número de educandos no 3º ano do EF que não escreviam convencionalmente chegava a 30% em algumas escolas e que a taxa de reprovação ao final do Ciclo I era da ordem de 12%.

Não foram encontradas informações sobre a construção, as referências utilizadas e a realização desse estudo³⁴, o que deixa o questionamento sobre as razões que levaram a SME-SP a não ter divulgado amplamente dados sobre um estudo que teve significativa importância para o diagnóstico da Rede e para o desenvolvimento das políticas educacionais. As poucas informações obtidas permitem afirmar que o estudo configurou-se como uma avaliação zero usada pela SME-SP como avaliação diagnóstica da Rede, que expôs um quadro de fracasso escolar associado à alfabetização que deveria ser revertido “[...] em benefício de um melhor ensino para nossas crianças” (SÃO PAULO, 2006d, p. 05); e como referência para justificar o desenvolvimento de um importante programa: o “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”.

Tal Programa avança em relação ao Projeto Ler e Escrever – Desafio de Todos (implementado durante a gestão de Marta Suplicy), pois a preocupação com a leitura e a escrita passa a abranger a elaboração e distribuição à RME-SP de materiais formativos para os professores e didáticos para os alunos, evidenciando ações concretas, que iam além da formação, para se alcançar o trabalho em sala de aula. Assim, o movimento de formulação desse Programa mostra que o baixo desempenho dos estudantes subsidiou a elaboração de uma política que previa ações de formação e de produção curricular.

Desse modo, ambas as fontes (pesquisa do Ibope/Ação Educativa e resultados de avaliações externas como o Saeb e o Pisa) configuraram-se como importantes meios de diagnóstico para a estruturação da política educacional dessa gestão, contribuindo, assim, para justificar um novo movimento de reforma educacional para a Rede – novo, pois, pela primeira vez na RME-SP, acrescia-se ao elemento curricular a formulação de uma avaliação externa municipal com potencial para evidenciar dificuldades e influenciar a formulação das políticas educacionais. Assim, estão compreendidas nessa gestão municipal a elaboração, implementação e consolidação das políticas de avaliação externa e de currículo objetos deste trabalho, cujas políticas são analisadas mais amplamente nos capítulos 4 e 5.

³⁴ Com o intuito de buscar mais informações sobre a forma como esse estudo foi realizado, seus objetivos e fins, foram contatadas a coordenação geral da organização Ação Educativa e a direção do Instituto Paulo Montenegro (ação social do Ibope), que relataram não ter conhecimento sobre esse estudo. Também foram analisados os relatórios de atividades dos anos de 2005 e 2006 da Ação Educativa, nos quais nenhuma referência foi encontrada. A busca por documentos na MTD também não resultou em mais informações.

Destacando como problema conjuntural a situação orçamentária da SME-SP, essa gestão desenhou algumas estratégias administrativas que foram articuladas em duas frentes de ações, conforme a Figura 16.

Figura 16 – Estratégias e ações da política educacional na gestão de Serra/Kassab

Os “Programas de Apoio à Ação Escolar” tinham como objetivo “[...] compensar as diferenças sociais e oferecer condições para a criança poder acompanhar o processo de ensino/aprendizagem em condições satisfatórias [...]” (SÃO PAULO, 2005e, p. 19). Enquanto os “Programas Prioritários” objetivavam transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender e trabalhar o conhecimento. Em âmbito do “Programa São Paulo é uma escola”, a dimensão mais pedagógica e de acompanhamento escolar previa atividades de reforço e recuperação paralela, além de orientação para o desenvolvimento de hábitos de estudo. Nesse sentido, revelava-se, já nos documentos iniciais publicados por esse governo, a preocupação da SME-SP com a leitura e a escrita dos alunos, defendendo dentro das atividades desse Programa, por exemplo, uma “[...] ênfase nas atividades de leitura e escrita, que signifiquem uma experiência de autonomia do aluno e que criem as condições adequadas para que os estudantes mobilizem suas habilidades e competências leitoras e escritoras” (SÃO PAULO, 2005f, p. 18).

Em face da priorização da leitura e da escrita dada pela gestão Serra/Kassab, a análise de suas políticas permite afirmar que duas frentes de trabalho tornaram-se carro-chefe para a melhoria dos serviços educacionais e enfrentamento da qualidade da educação: a avaliação e o monitoramento do desempenho dos estudantes e a produção de recursos curriculares para apoio à ação docente e gestora. Tais frentes aparecem destacadas no “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental”, que foi estabelecido pela SME-SP durante essa gestão a partir dos seguintes eixos de ações da Secretaria: Programa Ler e Escrever, Programa Orientações Curriculares, Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos e professores, Avaliações institucionais, e Planejamento, acompanhamento e avaliação na escola (SÃO PAULO, 2012c, p. 15), percurso de reorganização vislumbrado por meio da Figura 17.

Figura 17 – Reorganização pedagógica no Ensino Fundamental

Fonte: SÃO PAULO (2012c, p. 15)

3.6. Síntese das políticas de avaliação e de currículo nas gestões de 1989 a 2012

Sem esgotar as possibilidades de investigação das políticas de avaliação e de currículo da SME-SP, e considerando a existência de documentos não analisados e de outras interpretações que podem ser tecidas, no que tange as formulações de políticas de avaliação é possível sintetizar as ações desenvolvidas ao longo das gestões que estiveram à frente da prefeitura de São Paulo no período de 1989 a 2012 por meio dos focos e princípios apresentados a seguir.

Quadro 4 – Foco e princípios da política de avaliação para a RME-SP (1989 a 2012)

Gestão	Foco da avaliação	Princípios
Luiza Erundina	Avaliação da aprendizagem como instrumento organizador da escola	<ul style="list-style-type: none"> - democratização do processo de avaliação; ressignificação da avaliação a partir da organização em ciclos; - avaliação para acompanhamento contínuo da aprendizagem, enfrentamento do fracasso escolar e revisão da ação educativa; - crítica à avaliação para controle e classificação; - reconhecimento da importância de avaliar as políticas públicas educacionais que estavam sendo implementadas.
Paulo Maluf	Avaliação da aprendizagem em âmbito dos componentes curriculares e Saeb	<ul style="list-style-type: none"> - defesa, em discurso, de uma avaliação contínua, como instrumento de investigação e de pesquisa, e para a reelaboração da prática. Referência ao Regimento Comum produzida na gestão anterior; - avaliação externa sem apropriação dos resultados e uso dos mesmos; - escassez de produção que discutisse a avaliação da aprendizagem ou a utilização das avaliações externas.
Celso Pitta	Não foi possível identificar na documentação analisada	<ul style="list-style-type: none"> - a avaliação externa ganha espaço, mas ainda sem influenciar nas formulações; - participação no Saresp para inserir os profissionais em uma cultura de avaliação, intencionando, em discurso, utilizar os dados para subsidiar e agilizar a tomada de decisão e para a melhoria de aspectos do currículo escolar, da formação dos educadores e do envolvimento das comunidades no processo educativo; - pouca produção encontrada nessa gestão sobre a temática das avaliações externa e avaliação da aprendizagem.
Marta Suplicy	Avaliação das políticas implementadas e avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação da aprendizagem trabalhada a partir da organização das escolas em ciclos, na perspectiva de processo coletivo de reflexão sobre os procedimentos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados; - utilização da avaliação da aprendizagem para promover processos de reflexão e melhoria da escola; - posicionamento contrário ao uso da avaliação para classificações, premiações ou punições; - valorização da avaliação das políticas.
Serra/Kassab	Avaliações externas	<ul style="list-style-type: none"> - dados coletados por meio das avaliações externas como indicativos importantes da qualidade do ensino; - avaliação externa para diagnóstico da RME-SP; - uso dos resultados das avaliações para formulação de políticas, assegurando a melhoria dos resultados; - participação nas avaliações externas nacionais e internacionais e desenvolvimento de iniciativas municipais.

Analisando as mudanças ocorridas, é possível perceber dois movimentos principais dentro da RME-SP. O primeiro concentrava-se na avaliação da aprendizagem, dando ênfase aos procedimentos, instrumentos e medidas, mas que, também, abrangia questionamentos sobre os resultados, apontados como potencializadores do fracasso escolar. Embora presente na Rede ao longo de todas essas gestões, por meio das avaliações internas realizadas pelas escolas, é possível perceber que algumas gestões dedicaram-se a refletir sobre esse formato, tornando essa discussão o foco de alguns governos.

Um segundo movimento é representado a partir das avaliações externas que passam a ser incorporadas ao longo dos anos nas políticas educacionais das gestões. Inicialmente por meio de pequenas participações da RME-SP, em termos de abrangência, no Saeb e Saresp, mas sem uma sistematização de dados e uma utilização dos resultados para a formulação das políticas educacionais. No entanto, seguindo um movimento de consolidação das avaliações em âmbito nacional e tendo como marco o Saeb/Prova Brasil, que se tornou um referencial para os estados e municípios em termos de política de avaliação externa, chega-se à formulação de um sistema de avaliação próprio do município e à consolidação da Prova São Paulo. Nesse sentido, a avaliação externa passa a ter um importante papel na formulação das políticas educacionais desenvolvidas nas gestões a partir de 2005.

Também é possível identificar um terceiro movimento, localizado nas gestões em que o Partido dos Trabalhadores estava à frente da prefeitura, que foi o de avaliação das políticas implementadas, ou seja, ações dirigidas ao exame das políticas educacionais, dos produtos e da apropriação de seus benefícios por parte da população, ainda que fuja ao escopo deste trabalho a verificação empírica de implementação.

No que tange às políticas de currículo desenvolvidas no período de 1989 a 2012, é possível formular o seguinte quadro:

Quadro 5 – Foco e princípios da política de currículo para a RME-SP (1989 a 2012)

(continua)

Gestão	Foco do currículo	Princípios
Luiza Erundina	Processual	<ul style="list-style-type: none"> - reorientação curricular; - currículo como instrumento central da política educacional; - currículo pensado para além da grade curricular, disciplinas, provas e trabalhos escolares; - negação a pacotes pedagógicos prontos;

(conclusão)

Luiza Erundina	Processual	<ul style="list-style-type: none"> - negação a pacotes pedagógicos prontos; - currículo como construção coletiva; - respeito à autonomia das escolas; - desenvolvimento de trabalhos na perspectiva da interdisciplinaridade; - conhecimentos significativos para os alunos; e ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares.
Paulo Maluf	Organização de conteúdos tendo como perspectiva à disciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - produção de documentos organizados por áreas/ciclos; - apresentação das áreas do conhecimento, eixos temáticos e propostas de trabalho para uma organização em ciclos; - abordagem mais diretiva dos documentos curriculares, o que havia de reflexões teóricas e práticas tinham como base de referência os materiais das gestões anteriores.
Celso Pitta	Parâmetros curriculares nacionais	<ul style="list-style-type: none"> - carência de discussões e ações em âmbito municipal no campo do currículo.
Marta Suplicy	Currículo pensado a partir da perspectiva da teoria crítica	<ul style="list-style-type: none"> - reorientação curricular; - currículo como processo ativo constante, no qual o planejar, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados; - percepção sobre a não neutralidade do currículo; - negação do currículo apenas como plano de ensino; - defesa do currículo como construção de conhecimentos e valores, visando a autonomia dos educandos; - movimento de reorientação curricular articulado às diretrizes de formação.
Serra/Kassab	Definição de um currículo oficial	<ul style="list-style-type: none"> - tentativa de definir um currículo comum para a RME-SP; - desenvolvimento de programas para a produção de materiais orientadores e didáticos para professores e alunos.

O histórico tecido permite notar que diferentes gestões tinham como um de seus pilares propostas de reorientação curricular que tentaram ser implementadas e consolidadas, mas que, na maioria das vezes, não tiveram continuidade com as trocas de governo. Assim, assiste-se a um movimento de reformulação constante nas orientações curriculares a cada nova gestão, com alguns governos colocando o currículo como instrumento central de suas políticas educacionais, enquanto, em outros, a discussão ficou circunscrita apenas à adoção de documentos de gestões anteriores ou aos documentos nacionais.

Desse modo, o quadro de mudanças destacado evidencia um movimento que pode ser considerado crítico, qual seja: a troca de orientações a cada troca de partido no poder. Tal constatação permite questionamentos que fogem ao escopo do presente

trabalho – tanto no que diz respeito à real necessidade de modificações nas propostas quanto à possibilidade de se tratarem de mudanças mais formais do que substanciais – mas, também, lança luzes sobre as mudanças de orientações dadas à RME-SP ao longo desses anos, o que tem implicações sobre a forma como a Rede recebe cada nova diretriz e desenvolve o trabalho nas escolas.

Ainda sobre a política curricular, também foi possível apreender uma preocupação que oscila, mas é quase constante, pelo menos em discurso, com o desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo existindo inúmeras interrupções de políticas e novas reorientações curriculares.

4. A PROVA SÃO PAULO E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNADA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO DE 2005 A 2012

Este capítulo tem por objetivo aprofundar uma caracterização da política de avaliação externa da SME-SP no período de 2005 a 2012. Parte-se do importante papel que as avaliações externas passaram a ter como diretrizes para a formulação de políticas públicas, reconhecendo, assim, o movimento de expansão de tais iniciativas nos estados e municípios do país; considerando também as especificidades do contexto de desenvolvimento de políticas de avaliação externa e de currículo no município de São Paulo de 2005 a 2012. Além disso, pondera-se sobre possíveis lacunas de trabalhos que se dedicam aos resultados das avaliações externas e às suas consequências, impactos e usos – o que realça a necessidade de investigações que abranjam as iniciativas em curso e suas relações, implicações e consequências na formulação e implementação das políticas educacionais.

A caracterização da política externa da SME-SP em questão intenciona revelar, por meio do levantamento e análise de documentos oficiais, aspectos, principalmente sobre a criação e desenvolvimentos da PSP, apontando potencialidades e limites dessa avaliação e buscando elementos que servirão para estabelecer os possíveis diálogos e tensões com política curricular da RME-SP. Da mesma forma, um movimento de caracterização e análise, objetivando também investigar a relação entre essas políticas, será realizado no próximo capítulo, mas a partir dos programas e materiais curriculares formulados para Rede.

Para analisar esses objetos de investigação, também parte-se do histórico tecido no capítulo 3 acerca da política educacional no município de São Paulo durante o período de 1989 a 2012, o que circunscreve os movimentos político-partidários que antecederam a criação e a consolidação das políticas de avaliação externa e de currículo nos anos de 2005 a 2012. Esse histórico faz-se importante na medida em que demonstra as diferentes prioridades e as mudanças de orientação quanto ao currículo a cada nova gestão à frente da prefeitura e da SME-SP, mas sem a formulação de uma orientação curricular própria ou consolidação de um currículo unificado para a Rede. O histórico também mostra as dinâmicas desenhadas em torno das políticas de avaliação, que tinham, inicialmente, como foco principal, a avaliação da aprendizagem, mas que no decorrer do período passam a incorporar participações da Rede em avaliações externas,

seguindo para um movimento de consolidação nacional que culmina no desenvolvimento de uma avaliação externa própria para a RME-SP.

Nesse sentido, cabe retomar a caracterização feita no capítulo 3, na qual destacou-se que o governo Serra/Kassab, estabelecendo a gestão pedagógica como uma frente de trabalho chave para o aprimoramento do ensino na RME-SP, propôs o “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental”, que abrangeu diferentes eixos de ações, mas tinha a avaliação externa e o currículo como políticas de referência para a melhoria dos serviços educacionais e enfrentamento da qualidade da educação. Nesse âmbito, atentando-se à cronologia das ações desenvolvidas pela SME-SP, tem-se uma linha do tempo como a representada na Figura 18.

Figura 18 – Cronologia das principais ações desenvolvidas pela SME-SP (2005 a 2012)

Cumprir destacar que este trabalho abrange um esforço singular, tendo poucos parâmetros nos quais possa se ancorar, o que reforça a necessidade de estudos que se debrucem sobre essa importante Rede de ensino, focando as possibilidades de interfaces entre suas políticas.

4.1. Avaliação externa na RME-SP: uma rede com várias experiências

Como abordado no capítulo 2, a avaliação externa no Brasil assumiu um papel cada vez mais importante nas políticas públicas de educação, tendo aumentado, a partir da década de 1990, o número de avaliações promovidas e recomendadas por agências

internacionais, pelo MEC e pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Nesse sentido, os diversos níveis e modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade (SOUSA, 2001). Chama atenção, nesse sentido, o desdobramento dos sistemas de avaliação da esfera federal para as estaduais e, posteriormente, para as municipais (FREITAS, 2007; SOUSA; ARCAS, 2010; BAUER, 2013).

Fruto de um processo que se intensificou a partir de 2005, o município de São Paulo passou a estar envolvido em diferentes avaliações externas. Em âmbito internacional, ainda que indiretamente, pelo caráter amostral, a RME-SP tem representação no Pisa. Aplicado aos estudantes com 15 anos de idade que cursam as séries finais do Ciclo II do EF ou do primeiro ano do EM, o intuito do Pisa é produzir indicadores que possam contribuir para subsidiar a formulação de políticas de melhoria do ensino dos países participantes e colaborar com a discussão da qualidade da educação, procurando verificar, também, “[...] até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”³⁵. Porém, a análise dos documentos da SME-SP de 1989 a 2012 revelou uma ausência de discussões, reflexões e uso do Pisa em âmbito do município.

Em esfera nacional, a Rede participou de aplicações do Saeb e Saresp, como destacado no capítulo 3, além da Provinha Brasil, Prova Brasil/Saeb e ANA. E, em 2005, o município instituiu seu sistema próprio de avaliação externa, intitulado de SAAE-RME. No entanto, essa não teria sido a primeira experiência de formulação de uma avaliação externa por parte do município de São Paulo. Gatti (2013) relata que, no início da década de 1980, o município – único naquele período – mostrou preocupação com o desempenho dos estudantes de sua Rede e com fatores que poderiam estar interferindo nesse desempenho. De acordo com a autora, tal preocupação resultou na realização de um “estudo avaliativo” formado por testes específicos que mensuravam o nível de escolaridade dos alunos, tendo como base o currículo estabelecido pela SME-SP. Desse modo, o currículo existente na RME-SP pautou as diretrizes sobre as quais essa primeira experiência de avaliação foi formulada.

Conduzido pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, o estudo avaliativo tinha por objetivo fornecer dados

³⁵INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

para o planejamento das atividades escolares e, segundo Gatti (2013, p. 54), extraescolares também. Ele foi realizado por meio da aplicação de testes às crianças do terceiro estágio da educação infantil; das 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries do EF e do 1º ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Porém, após dois anos de trabalho, com o início da nova administração em 1982, tal processo de avaliação externa foi interrompido, uma vez que o novo governo não mostrou interesse em utilizar os resultados que já tinham sido analisados, ficando a avaliação concluída, mas sem uso. Para Gatti (2014, p. 14), a grande contribuição dessa iniciativa ao município foi “plantar” o interesse por modelos mais complexos e pela formação de pesquisadores.

Durante as duas décadas seguintes, a avaliação externa foi se consolidando no cenário da política educacional brasileira e o município de São Paulo participou de experiências nacionais e em nível estadual, sendo possível identificar influências de diferentes avaliações externas, com intensidades variadas no âmbito da RME-SP, mas, ainda, sem que se fizesse um uso significativo dos resultados para o redirecionamento de suas políticas. Esse quadro passa por mudanças a partir de 2005, quando a nova gestão à frente da SME-SP passa reconhecer os resultados das avaliações externas como um importante indicativo da qualidade do ensino, com potencial para contribuir na elaboração de políticas educacionais. Tal movimento ganha ainda mais consistência quando, após a realização de estudo encomendado pela própria SME-SP ao Ibope/Ação Educativa (abordado no capítulo 3), foi criado o SAAE-RME, por meio do Projeto de Lei nº 490/05, do Vereador José Aníbal (PSDB).

Assim, as avaliações externas eram vistas pela SME-SP não apenas como meios de comparação de desempenho de alunos, mas “[...] foram adotadas como elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação no Município e desenhadas de forma integrada às Expectativas de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2012d, p. 75). Isso mostra que, na origem da formulação das avaliações externas da Rede, a Secretaria objetivava uma integração destas com a política curricular, ou seja, era preciso desenvolver um instrumento que avaliasse aquilo que estava sendo construído como “os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas municipais” (SÃO PAULO, 2012d, p. 68).

Com a aprovação do projeto, o SAAE-RME foi instituído pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005 (que ganhou nova redação em alguns de seus artigos com a Lei nº 14.650, em 2007, e com a Lei nº 14.978, em 2009), e regulamentado pelo Decreto nº 47.683 em 2006, que mereceu nova redação dada pelo Decreto nº 49.550, de 2008. Com

o objetivo principal de desenvolver um sistema de avaliação do desempenho dos alunos do EF e EM da RME-SP, nos diferentes componentes curriculares, tal sistema pretendia, segundo a legislação que o instituiu, também fornecer subsídios às equipes técnico-pedagógicas das então Coordenadorias de Educação e às escolas, com vistas a contribuir com: a política de formação continuada do magistério; a reorientação e o aprimoramento das propostas pedagógicas; a articulação dos resultados com o planejamento no âmbito escolar, prevendo, inclusive, o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola; e com a orientação para os trabalhos desenvolvidos nas SAP das unidades junto aos alunos que necessitassem de reforço na aprendizagem (SÃO PAULO, 2005b).

Esses objetivos mostram uma intenção clara de que o sistema de avaliação influenciasse o trabalho realizado nas escolas. Tal perspectiva é reforçada quando a SME-SP, ao falar sobre o processo de criação do SAAE-RME, destaca que “[...] espera-se uma capacitação na área de avaliação que resultará, no mínimo, em melhoria das práticas avaliativas da sala de aula” (SÃO PAULO, 2007p, p.04).

Desse modo, a RME-SP passa a fazer, além das avaliações internas realizadas pelos professores, das sondagens de níveis de alfabetização propostas pela SME-SP e das avaliações externas nacionais, a PSP e a Prova da Cidade. Considerando o “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental” objetivado pela gestão Serra/Kassab e as ações desenvolvidas em seu âmbito, é possível destacar, ainda, a realização da autoavaliação. Segundo a SME-SP (SÃO PAULO, 2012d, p. 75) a política de avaliação e monitoramento desenvolvida tinha como foco, além das avaliações externas, o eixo da autoavaliação.

A análise dos documentos revela a realização apenas das “autoavaliações das unidades escolares”, que foi “incentivada” na rede desde 2008 e teria permitido, segundo a SME-SP, “[...] potencializar as ações de formação e de acompanhamento das Diretorias Regionais de Educação” (SÃO PAULO, 2012c, p. 17). O objetivo também seria avaliar “os impactos da implementação do projeto pedagógico da unidade escolar, tendo como referência diretrizes, programas e projetos desenvolvidos pela SME”³⁶, de modo que o roteiro da autoavaliação apresentava um conjunto de indicadores em torno do processo de ensino-aprendizagem e gestão (da escola) (SÃO PAULO, 2012d). No

³⁶Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em:<<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=5E2IDV0UU0S6PeBV336P2FNCKIV&PalavraChave=%22fazer%20uso%20das%20informa%27%20sistematizadas%22>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

entanto, na documentação analisada, não foram encontradas referências sobre como seus resultados foram, e se foram, usados pelas escolas e pela SME-SP. Ademais, fica o questionamento: se a autoavaliação era um eixo da política de avaliação e monitoramento da SME-SP, por que tal prática não foi estendida a toda a Secretaria, tendo ficado a cargo, apenas, das escolas avaliar suas práticas?

Assim, em um curto período de tempo, um conjunto significativo de iniciativas são integradas à Rede. A PSP, aplicada a partir de 2007, firma-se como “a avaliação municipal” (SÃO PAULO, 2007b), tornando-se a principal avaliação externa da RME-SP. Por essa razão, priorizando como parâmetro as dimensões definidas no capítulo 2 – por reconhecer que elas abrangem características importantes que consideram a complexidade de um sistema de avaliação externa –, a PSP será caracterizada nas próximas páginas, buscando, também, evidências para problematizar as influências e efeitos dessa avaliação externa sobre o processo pedagógico e, mais especificamente, na sua articulação com a política de currículo para a RME-SP.

4.1.1. A Prova São Paulo

Nos textos legais que criam e regulamentam o SAAE-RME, não há referências à PSP. As normas e características para a sua realização são descritas apenas em 2007, com as publicações do Edital de Licitação da PSP 2007³⁷; da Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas (SÃO PAULO, 2007d), divulgada em outubro de 2007, semanas antes da primeira aplicação da PSP, com o intuito de realizar sua breve apresentação; e das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar (SÃO PAULO, 2007b), doravante denominada Matrizes de Referência.

A análise de alguns documentos levantados revelou duas leituras possíveis do lugar que a PSP ocupa em relação ao SAAE-RME: a primeira a coloca como um instrumento que compõe tal sistema, constituindo-se, assim, parte integrante ou que dele decorre (SÃO PAULO, 2008c; 2010g; 2010a; 2011d). Já na segunda leitura, a PSP aparece como sendo o próprio Sistema (SÃO PAULO, 2007b; SÃO PAULO, 2008c; SÃO PAULO, 2009g).

Considerando a existência na RME-SP da Prova da Cidade, que se configura como avaliação educacional padronizada, externa, em larga escala e que produz

³⁷Embora os editais da PSP tenham sido elaborados para fins de licitação, eles abrangem informações importantes sobre as características da PSP ao longo das aplicações realizadas, cumprindo um papel importante pelo alto grau de detalhamento.

informações sobre o desempenho dos alunos – vista assim, também, como instrumento integrante do SAAE-RME (SÃO PAULO, 2011d) –, fez-se a opção por localizar a PSP como instrumento que integra esse sistema e que se constituiu como a principal expressão do mesmo. Essa situação remete à discussão feita no capítulo 2: o que constitui esse “sistema” de avaliação? Embora intitulado como sistema, tendo amplos objetivos para cumprir, o texto legal sobre o SAAE-RME fala, apenas, na realização de uma avaliação sobre o aproveitamento dos alunos e o foco das ações desenvolvidas está na formulação da PSP (e questionários contextuais) e da Prova da Cidade, de modo que os documentos da SME-SP analisados não abordam o desenvolvimento de outras ações para compor o sistema e, quando se referem a ele, colocam-no, muitas vezes, como sendo a própria PSP.

4.1.1.1. Caracterização da Prova São Paulo

Com vistas a evidenciar as principais características da PSP, procedeu-se à coleta de dados nos textos legais, no *site* da SME-SP e nos documentos oficiais. O levantamento de fontes realizado evidenciou a quase ausência de trabalhos acadêmicos que se dedicam à descrição dessa avaliação externa, de modo que a maior parte das informações apresentava-se dispersa em documentos produzidos pela própria SME-SP.

Finalidades e funções declaradas

Intitulada pela SME-SP como uma avaliação externa e em larga escala³⁸, a PSP foi apresentada à RME-SP sob a crença de que possibilitaria ações de “intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino” (SÃO PAULO, 2007d, p. 03). Assim, tendo como função basilar fornecer dados que subsidiassem ações para a melhoria da qualidade do ensino, a PSP foi passando por modificações ao longo de suas aplicações, também relacionadas ao processo de consolidação e reconhecimento dessa avaliação pela RME-SP, sendo possível identificar, nos documentos publicados ao longo de suas aplicações, diferentes destaques sobre as finalidades e funções declaradas.

No entanto, tais finalidades e funções giravam em torno da estrutura básica trabalhada por Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), e apresentada no capítulo

³⁸Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/núcleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

2, pois parecia existir uma preocupação da SME-SP em demarcar o uso que era feito de procedimentos metodológicos formais, científicos (SÃO PAULO, 2007f), válidos e confiáveis – sendo a PSP um “[...] instrumento de medida construído e aperfeiçoado segundo os preceitos da teoria psicométrica e que tem como objetivo investigar os processos cognitivos [...]” (SÃO PAULO, 2011j, p. 02) – para a obtenção de informações sistemáticas, objetivas, rigorosas e fidedignas sobre o desempenho dos estudantes, o que possibilitava a formulação de um juízo de valor que, com bases sólidas, instrumentalizasse a tomada de decisão.

Nesse sentido, o acompanhamento longitudinal, mais contínuo e individual dos estudantes, era colocado como uma possibilidade e potencialidade da PSP, o que inclusive a diferenciava das iniciativas nacionais e reafirmava sua importância e finalidade para o trabalho da RME-SP em termos de usos dos resultados. Dessa maneira, a adoção de uma escala de proficiência – organizada em níveis que permitiam descrever as competências e habilidades demonstradas pelos alunos –, seguida do estabelecimento de cortes que atribuíam valoração aos resultados, pois estabeleciam os níveis de desempenho – que assinalavam, por exemplo, um desempenho não satisfatório –, traziam para a PSP mais elementos para indicar prioridades para a Rede e subsidiar, assim, as tomadas de decisão na implementação de novas políticas públicas educacionais e/ou consolidação de práticas no âmbito das escolas.

Como exemplo disso, os resultados da primeira aplicação da PSP já teriam acentuado intervenções no processo de aprendizagem por meio de políticas de formação docente e elaboração de documentos curriculares, segundo Argento e Maroja (2010). Nesse sentido também, o Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas da PSP 2009 (SÃO PAULO, 2010a, p. 11) destacou que os resultados das aplicações anteriores geraram reflexões sobre possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem, tendo contribuído para intensificar ações no nível didático-pedagógico – em um período em que a proposta pedagógica da RME-SP passava por uma reorientação, também com a elaboração de documentos curriculares –, tais como:

- o Programa Ler e Escrever, mobilizando educadores de anos iniciais no Ensino Fundamental I, que procurou consolidar o papel da formação para a leitura e a escrita como componente fundamental e intrínseco da prática educativa;
- a elaboração dos documentos curriculares (co-orientações didáticas), que indicaram aos educadores a necessidade do trabalho com expectativas de aprendizagem (em cada ano, de cada ciclo e de cada área de conhecimento). Os documentos discutidos – e (re)pensados por toda a Rede, em momentos de parada pedagógica – forneceram

subsídios teórico-metodológicos para a construção da identidade curricular das U.E. e propiciaram o planejamento das ações de formação continuada;

- a realização de encontros de formação com as equipes escolares e das DRE, ao longo do ano letivo de 2008, indicou a necessidade de qualificação da interpretação dos dados produzidos pela Prova, no sentido de que o processo pudesse fornecer dado se informações que auxiliassem nas tomadas de decisão relacionadas às escolhas curriculares e à efetivação de projetos que pudessem melhorar o resultados dos alunos.

Fica evidente, nesse documento, que a PSP foi um instrumento que foi considerado e contribuiu para intensificar ações de formação, de produção curricular e a priorização da leitura e da escrita na formação dos alunos. No entanto, tais ações já estavam sendo pensadas e desenvolvidas pela SME-SP – não foram proposições totalmente iniciadas em razão dos resultados da PSP –, já estavam previstas no âmbito do “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental”. No que tange às mudanças curriculares, por exemplo, as mesmas já estavam sendo articuladas, em 2005, com a formulação das “Orientações gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática” e do “Programa Ler Escrever– Prioridade na Escola Municipal”, instituído em 2005 e reformulado em 2007³⁹. Ademais, em texto produzido por integrantes do NAE, a PSP é apontada como indicador externo criado pela SME-SP para “[...] acompanhar sistemática e periodicamente o desempenho dos alunos e os efeitos de suas políticas e programas educacionais, dentre eles o Programa Ler e Escrever” (ARGENTO; MAROJA, 2010, p. 02). Isso mostra que a PSP teria um papel de verificar se as ações realizadas por meio do Programa Ler e Escrever promoveram mudanças no desempenho dos alunos. Reforçando tal perspectiva, a SME-SP destacou que “[...] Ao aferir o crescimento individual do aluno de um ano para o outro, é possível notar o impacto positivo de programas como o Ler e Escrever [...]”⁴⁰.

Enfatizando as possibilidades de a PSP influenciar a tomada de decisão no âmbito do trabalho desenvolvido pelas unidades escolares, reconhecendo-a como um “importante instrumento pedagógico para as escolas” (UNB/Cespe, 2011, p. 01), cabe destacar que, a partir de 2011, a PSP assume oficialmente, no discurso da SME-SP, finalidades que antes eram descritas para todo o SAAE-RME, o que reforça, também, a leitura da PSP como sendo o sistema de avaliação e não apenas um instrumento. Assim,

³⁹As políticas curriculares do município de São Paulo de 2005 a 2012 serão caracterizadas no capítulo 5.

⁴⁰Diário Oficial da Cidade SP. Disponível em: <<http://www.docidasp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=AR9QALSHO1I4TeAQR6BRA1MGE33&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em: 16 maio 2015.

as portarias publicadas para regular as aplicações da PSP a partir de 2011 (SÃO PAULO, 2011b; 2012b) utilizavam, para apontar como objetivos prioritários da PSP, o mesmo texto legal que demarcava os objetivos do SAAE-RME (SÃO PAULO, 2006a).

A implicação de tal posicionamento é a atribuição a uma única ferramenta – que, apesar de abranger questionários contextuais, tem como foco principal apenas a proficiência dos alunos em leitura e resolução de problemas – de um volume de objetivos que, para melhor se efetivarem, demandam a articulação com outros indicadores e ações, para evitar, assim, interpretações de um resultado em isolamento e uma situação de fragilidade das avaliações externas, como apontado no capítulo 2.

Com essa perspectiva, cabe problematizar o que representa “o sistema” na PSP. Tomando-a como avaliação de sistema, maneira como ela é intitulada em alguns documentos da SME-SP, o sistema de ensino acaba sendo avaliado apenas pelo que os dois instrumentos que marcam a PSP – as provas e os questionários, que serão caracterizados nas próximas páginas deste trabalho – são capazes de coletar.

Desse modo, é preciso considerar as limitações de apreender dados que deem conta de toda a complexidade de uma rede de ensino – que vai além dos indicadores de desempenho – apenas com o uso de dois instrumentos, que possuem objetos específicos. Para conseguir, de fato, avaliar o sistema de ensino é preciso abranger outras dimensões e aspectos presentes nele. Considerando a PSP um sistema de avaliação, comporiam esse sistema apenas dois instrumentos, sendo que o potencial dos dados coletados pelos questionários, que deveriam dar suporte para os resultados de desempenho dos alunos, não eram considerados para a análise e contextualização desse desempenho. Isso limita ainda mais a possibilidade de definir a PSP como um sistema de avaliação, evidenciando a necessidade de ampliar os instrumentos utilizados para que, assim, seja viabilizado uma avaliação do sistema de ensino.

Para além dessas delimitações, para o NAE, a institucionalização de uma avaliação externa em âmbito da RME-SP fez com que a “avaliação das aprendizagens” dos alunos deixasse de estar a cargo apenas das “percepções que os diversos atores da rede tinham condições de coletar” (SÃO PAULO, 2012d, p. 40). Nesse sentido, o núcleo destacava a importância do debate que passou a acontecer sobre a matriz curricular, as matrizes de avaliação e as influências que a avaliação externa exerce sobre o sistema de ensino. Para o NAE, a partir da formulação da PSP, passa-se a lidar com as “[...] análises quantitativas e qualitativas do que se está ensinando nas escolas e do que efetivamente está sendo aprendido pelos alunos”. Tal destaque evidencia o lugar

importante que a criação de uma avaliação externa própria teve para a SME-SP e a função que a PSP assumiu nas decisões e formulações da Secretaria, uma vez que, com a PSP, a SME-SP sairia do “campo das percepções” sobre a qualidade de ensino de sua Rede, como registrado em documentação (SÃO PAULO, 2012d).

Periodicidade e abrangência

Embora estivesse prevista uma aplicação para 2006 a PSP teve sua primeira aplicação em 2007. A Lei nº 14.650 (SÃO PAULO, 2007h) e o Decreto nº 49.550 (SÃO PAULO, 2008a) estabeleciam que a avaliação de aproveitamento dos alunos, em âmbito do SAAE-RME, seria realizada a cada dois anos ou, ainda, aplicada anualmente com alternância do conjunto de áreas de conhecimento/disciplinas/componentes curriculares avaliados, ficando a critério da administração a decisão. No entanto, o art. 3º da Lei nº 14.063, já alterado pela Lei nº 14.650, sofreu novas modificações que mantiveram a possibilidade da PSP acontecer a cada dois anos, mas retirou a perspectiva de alternância do conjunto de componentes curriculares avaliados (SÃO PAULO, 2009c). Na prática, no entanto, ela ocorreu anualmente até o ano de 2012, como estabelecido na Lei nº 14.063 (SÃO PAULO, 2005b) e no Decreto nº 47.683 (SÃO PAULO, 2006a).

Em 2013, com o início de uma nova gestão, a PSP não foi aplicada e o prefeito Fernando Haddad (PT) anunciou seu fim e a substituição pela Prova Brasil⁴¹, o que acarretará implicações para a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas da RME-SP, inviabilizando, por exemplo, a produção da série histórica. Conforme entrevista para o jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 26 de fevereiro de 2013, o então secretário de educação do município, Cesar Callegari (PSB), apontou o Ideb como o principal critério de mensuração da qualidade de educação da RME-SP, tendo a SME-SP o intuito de fazer com que os professores passem a trabalhar com as Matrizes do Saeb na sala de aula.

O fim da PSP também foi pauta da 7ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esportes em 17 de abril de 2014. Na ocasião, o vereador Floriano Pesaro (PSDB) dirigiu uma petição oficial ao presidente da Comissão para que fosse oficiado ao secretário municipal de educação encaminhar esclarecimentos à Comissão sobre as razões que levaram a nova administração à decisão de não utilizar a PSP. O

⁴¹Ver: Agência Estado. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,haddad-extingue-prova-saopaulo,1020201,0.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2015; e Portal G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/04/prova-sao-paulo-causou-desperdicio-de-r-14-milhoes-diz-haddad.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

vereador também levantou questionamentos sobre outros aspectos relacionados ao fim dessa avaliação externa como: gastos públicos já realizados; onde seria gasto o valor que antes custeava a PSP e quais eram os resultados equivocados que a PSP produzia⁴².

O vereador Pesaro e a bancada do PSDB também se manifestaram de forma contrária ao fim da PSP na 29ª Sessão Ordinária da 16ª Legislatura⁴³. Trazendo um comparativo com a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos e não anualmente como vinha acontecendo com a PSP, o vereador destacou que esta é capaz de fornecer dados aos profissionais da educação para um diagnóstico da situação real dos alunos, conseguindo, a partir disso, elaborar projetos que visem à melhoria do processo de aprendizagem. Considerou ainda que, com os resultados da PSP, as escolas conheciam o desempenho de cada aluno já no início do ano letivo – reiterando a fala apresentada em entrevista pelo secretário de educação –, o que não seria possível com a Prova Brasil.

Ao criticar a prática dos governos brasileiros de revogar as políticas de seus antecessores que pertencem a partidos adversários, postura esta adotada pelo prefeito Fernando Haddad no que diz respeito à política de avaliação externa do município, o vereador Pesaro classificou como “autoritária”, “arbitrária” e “equivocada” a decisão tomada, destacando o descumprimento de uma lei institucionalizada. Para Fernando Haddad, no entanto, a realização da PSP era um equívoco e implicava um alto investimento, sem que os dados fossem utilizados, além de existirem problemas metodológicos no exame⁴⁴. Sobre a substituição da PSP pela Prova Brasil ser capaz de preencher essa possível lacuna, Fernando Haddad afirmou que o papel de avaliar cada um dos alunos é de responsabilidade da escola e não da administração municipal, de modo que “a avaliação dos alunos se faz pela escola e não se pode misturar as duas coisas. Aliás, é um equívoco conceitual. Eu, como ex-ministro da Educação, posso dizer que quem está falando isso não entende nada de educação”⁴⁵.

Nesse sentido, a proposta do prefeito – conforme presente no Programa Mais Educação São Paulo⁴⁶ –, era que passassem a existir apenas dois tipos avaliações na

⁴² Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 17 abr. 2013.

⁴³ Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 29 jun. 2013.

⁴⁴ Entrevista publicada em no Portal G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/04/prova-sao-paulo-causou-desperdicio-de-r-14-milhoes-diz-haddad.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Esse foi implementado em 2013, tendo como objetivo declarado a reorganização curricular e administrativa, bem como a ampliação e o fortalecimento da RME-SP. Um quadro síntese com as principais alterações, decretos e notas técnicas, bem como algumas informações sobre como aconteceu a implementação do Programa estão disponíveis para consulta pública. Ver Mais Educação São Paulo. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

RME-SP: as realizadas pelos professores nas instituições escolares e as intituladas de “diagnóstico”, que serão aplicadas pela SME-SP e responsáveis por verificar deficiências dos currículos. Apoiando tal posicionamento, Callegari, em entrevista ao Portal G1, afirmou que a PSP não tinha utilidade e ainda produzia resultados incorretos, tendo tido apenas como aspecto favorável o conhecimento adquirido pelos funcionários da Rede em contato com a tecnologia utilizada na aplicação das provas⁴⁷.

Nenhum outro argumento justificando o fim da PSP foi encontrado. Cabe destacar, no entanto, que em levantamento referente às publicações sobre a PSP no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DO), o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo para o decênio 2011-2020, aprovado pela Comissão de Administração Pública⁴⁸, aponta a realização da PSP, ao lado da Prova da Cidade, como uma estratégia para atingir a “Meta 7” do Plano, que é “Promover a melhoria da qualidade da educação ofertada”. Ademais, até o fechamento da pesquisa, não foi publicada no DO o término oficial da PSP, com nova Lei que coloque fim a essa avaliação, uma vez que, por ter sido criada por meio do Projeto de Lei nº 490/05, sancionado pelo então Prefeito José Serra, faz-se necessário trâmite legal para revogá-la.

O total de alunos da RME-SP que participam da PSP é expressivo e contempla alunos matriculados em escolas municipais de EF (Emef), escolas municipais de EF e Médio (Emefm) e escolas municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs). Conforme estimativas da SME-SP, ao longo dos anos as aplicações abrangeram:

Tabela 1 – Abrangência prevista da Prova São Paulo de 2007 a 2012

Ano	Total De Escolas	Total De Alunos*	Total De Turmas*
2007	471	266.018	7.789
2008	488	300.000	8.837
2009	519	335.829	12.429
2010	538	318.890	9.558
2011	543	268.373	7.895
2012	551	300.617	9.439

Fonte: Documentos da SME-SP (SÃO PAULO, 2007f; 2008b; 2009b; 2010b; 2011a; 2012a).

Legenda: *Valores baseados nas matrículas presentes no *Sistema Escola On-Line*. Desse modo, constituem uma previsão do total de alunos e turmas que devem fazer a prova no segundo semestre de

⁴⁷Portal G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/04/prova-sao-paulo-causou-desperdicio-de-r-14-milhoes-diz-haddad.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

⁴⁸ O Parecer n.º 2435/2013, da Comissão de Administração Pública. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=A91K9IERK7QBNeC52ME8E9FFHML&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

cada ano, pois esses números podem ter sofrido alterações no respectivo ano em curso, já que não consideram transferências, matrículas suplementares, evasão e outros eventos comuns ao fenômeno educacional, bem como as abstenções no dia da realização da prova.

O número de escolas foi sempre crescente, tendo um aumento total, de 2007 para 2012, de 120 escolas. Quanto ao número de alunos, ele sempre esteve em torno de 300.000, sendo que houve um crescimento de 2007 até 2010, mas em 2011 esse número sofre uma queda para voltar a crescer em 2012. Em relação ao total de turmas, esse item acompanhou a movimentação existente no total de alunos, tendo um crescimento significativo de 2007 a 2009, sofrendo queda nas aplicações de 2010 e 2011 e voltando a aumentar em 2012.

Em relação ao número de alunos que realizaram as provas da PSP, foram encontradas informações sobre as aplicações de 2007, 2008, 2009 e 2010. Analisando esses dados por ciclos do EF, a maior adesão no ciclo I foi no primeiro ano em que a PSP ocorreu, com 93,40% do total de alunos previstos. Em 2008, esse número caiu para 87,60%; em 2009, subiu, atingindo 91,60%; e, em 2010, chegou a 91,95%. No ciclo II, a maior participação aconteceu na PSP 2009, com 88,70%, valor bem próximo do registrado na aplicação de 2007, que foi de 87,90%, e maior, se considerada a queda que ocorre em 2008⁴⁹, quando a participação atinge 75,30% do número de alunos previstos, sendo que em 2010 cerca de 87,1% realizaram a PSP. Tomando os componentes curriculares como referência, foram encontrados dados apenas de 2008, 2009 e 2010, sendo possível perceber que em ambos os anos a participação em Língua Portuguesa (respectivamente 80,64%, 91,60% e 89,97%) foi superior em relação à participação em Matemática (que em 2008 foi de 75,80%; sobe para 88,88% no ano seguinte e, em 2010, atinge 89,09%), embora essa diferença diminua no decorrer dos anos.

Caráter, componentes curriculares e anos avaliados

Em sua primeira aplicação, a PSP abrangeu apenas provas de Língua Portuguesa (leitura e produção de textos) e Matemática (SÃO PAULO, 2007g), sendo aplicada em caráter censitário para todos os alunos de 2º e 4º anos dos ciclos I e II. Em documento encaminhado aos docentes e gestores das escolas por ocasião da implantação da PSP (SÃO PAULO, 2007d), a SME-SP destacou que Língua Portuguesa e Matemática foram as disciplinas escolhidas para iniciar o processo de avaliação do sistema

⁴⁹ Deve-se destacar que a PSP de 2008 foi realizada no início de dezembro, momento no qual é possível observar uma menor frequência dos alunos. Tal fator pode explicar as menores taxas de participação.

municipal, prevendo a aplicação de outras disciplinas nas edições seguintes. No entanto, isso só foi ocorrer na PSP 2011, quando a Matriz de Referência Ciências Naturais foi publicada e o componente passou a ser avaliado.

O caráter com que os anos/séries foram avaliados ao longo das aplicações também sofreu alterações. Segundo a SME-SP, o caráter amostral utilizado na aplicação de alguns anos/séries, embora não possibilitasse a geração de resultados nominais, gerava a ampliação da amostragem, “incluindo novas séries e permite acompanhar a Rede e as escolas”, de modo que o relatório “que será emitido a partir das provas feitas por amostragem deve mostrar com até 98% de fidelidade a situação do ensino nas turmas e escolas avaliadas”⁵⁰.

O Quadro 6 apresenta uma síntese com o caráter, os componentes curriculares e os anos avaliados de 2007 a 2012.

⁵⁰Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=1L33EV2E79AHUe4O9S7UJPVIU9K&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

Quadro 6 – Histórico da Prova São Paulo: caráter, componentes curriculares e anos avaliados

ANO	Período de Aplicação		Séries/Anos avaliados (caráter)										componentes curriculares / áreas do conhecimento / disciplinas		
	Nov	Dez	Ensino Fundamental / anos do ciclo I					Ensino Fundamental / anos do ciclo II				Alunos do 1º ano do ciclo II com desempenho o abaixo de 150 na escala de LP da PSP do ano anterior	Português / Língua Portuguesa	Matemática	Ciências História Geografia
			2º	3º	3º PIC	4º	4º PIC	1º	2º	3º	4º				Ciclos I e II
2007	X		X (censitário)	-	-	X (censitário)	-	-	X (censitário)	-	X (censitário)	-	X*	X	-
2008 ¹		X	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (amostra)	X (censitário)	X	X	-
2009 ²	X		X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X	X	-
2010 ³	X		X (censitário)4	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X*	X	-
2011	X		-	X (censitário)5 (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4	X (censitário)4	-	X (censitário)4	X (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4 (amostra)4**	X*	X	Ciências
2012	X		-	X (censitário)5	-	X (censitário)4 (amostra)5	X (censitário)4	-	X (censitário)4	X (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4 (amostra)4**	X*	X	Ciências

Legenda:

¹ Conforme a Portaria nº 4.659, as amostras deveriam ser definidas por meio de sorteio, realizado pela SME/SP, de 35 alunos de cada ano.

² Conforme a Portaria nº 4.800, as amostras deveriam ser definidas por meio de sorteio, realizado por empresa contratada, de 35 alunos de cada ano.

³ Conforme a Portaria nº 5.549, as amostras deveriam ser definidas por meio de sorteio, realizado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE/ UnB, de 35 alunos de cada ano.

⁴ Ensino Fundamental de oito anos.

⁵ Ensino Fundamental de nove anos.

* Avaliou-se Língua Portuguesa-Leitura, Língua Portuguesa-Produção de Texto e Matemática.

** Conforme a Portaria nº 5.264 e a Portaria nº 5.837, os alunos 1º ano do ciclo II do ensino fundamental de oito anos que, na Prova São Paulo de 2010 e 2011, respectivamente, tiveram proficiências MAIORES ou iguais a 150 em Língua Portuguesa deveriam ser avaliados, mas de modo amostral.

Instrumentos e construção das provas

Desde sua primeira edição, a PSP abrangeu dois tipos de instrumento: a prova, para avaliar as competências e habilidades, e os questionários, para levantar dados sobre aspectos socioeconômicos, infraestrutura, gestão e práticas culturais, entre outros. A PSP possuía seis questionários, cada um deles destinado a um segmento específico, com seus respectivos conteúdos, como sintetizado na Figura 19.

Figura 19 – Questionários da Prova São Paulo

Elaborados, editados e multiplicados pela própria Secretaria (SÃO PAULO, 2007f), os questionários foram desenvolvidos com o intuito de levantar dados de variáveis que precisavam ser medidas em razão de suas relações mais diretas com o

processo de aprendizagem dos alunos, o que poderia contribuir, segundo a SME-SP, com ponderações sobre o desempenho e instrumentalizar iniciativas de gestão (SÃO PAULO, 2008c). Apesar dessas declarações, a consulta aos documentos produzidos pela SME-SP e ao seu *site* não identificaram indicações de uso sobre os dados coletados por meio dos questionários. A única referência às informações provenientes dos mesmos apareceu em produção da UNB/Cespe (2011), onde apenas são apresentados os dados quantitativos, sem a realização de análises conjugadas a outros fatores. Assim, cabe a indagação sobre como a SME-SP processou, e se considerou, essas informações na formulação de políticas voltadas à melhoria da educação, pois, ao que tudo indica, a apropriação e utilização dos dados dos questionários não ocorreu em nenhuma edição.

Embora os questionários não tenham sido divulgados pela SME-SP, na publicação UNB/Cespe (2011), encontram-se informações sobre o tratamento realizado em 2010. Chama atenção em relação ao Questionário do Professor uma pergunta sobre o Caderno de Apoio e Aprendizagem. O item, que permitiria aquilatar a influência desse material nas salas de aula, no que se refere à prática pedagógica e à rotina de trabalho dos professores da Rede, indicou que 74,7% dos professores respondentes apontaram que o Caderno impacta as aulas em diferentes aspectos. Entre eles, destacam-se: “As aulas estão mais estruturadas” e “As aulas estão mais alinhadas com as expectativas de aprendizagem previstas nas orientações curriculares”. Nesse sentido, grande parte dos professores apontou esse material como responsáveis pelo alinhamento das aulas às orientações curriculares existentes. Tal informação contribui para redimensionar os aspectos que podem influenciar as práticas escolares. O alinhamento das aulas tem ocorrido em relação aos próprios documentos curriculares, o que não necessariamente nos conduz ao fato de que a PSP esteja ocupando esse lugar de condicionador do currículo, e tampouco esteja ocorrendo uma redução curricular, pois seria preciso investigar quais são as fontes dos Cadernos – e tudo indica que são mais amplas do que a PSP e anteriores a esta – e dimensionar o currículo antes da adoção dos Cadernos para ser possível afirmar que há redução.

Outros instrumentos também foram desenvolvidos para permitir maior controle sobre o processo de aplicação, desencadeando “uma série de procedimentos padronizados e sincronizados de forma a garantir validade em seus resultados” (UNB/Cespe, 2011, p. 09). Conforme os editais de licitação da PSP, ao longo de suas aplicações houve a produção de diferentes instrumentos de controle, constantes na Figura 20.

Figura 20 – Instrumentos de Controle da Aplicação

Em relação às provas, caracterizando as aplicações da PSP ao longo de sua existência na RME-SP, em todas as edições foram produzidas provas formuladas conforme as competências e as habilidades presentes nas Matrizes de Referência (SÃO PAULO, 2007b; 2011d), com itens de múltipla escolha em todas as edições; itens de resposta construída apenas na PSP 2007; e produção de texto nas aplicações de 2007, 2010, 2011 e 2012 (SÃO PAULO, 2007f; 2008b; 2009b, 2010b, 2011a, 2012a).

Para a composição dos cadernos de prova, a SME-SP utilizou, em todos os anos, o modelo de delineamento chamado de Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que possibilita o agrupamento dos itens em blocos, ou seja, em subconjuntos menores, que podem ser organizados em grupos com diferentes combinações e resultam, cada uma delas, em um caderno de prova, o que permite uma boa abrangência das Matrizes de Referência. O BIB é, assim, “um recurso bastante vantajoso quando existe um número extenso de habilidades a serem medidas e a incapacidade de incluir todas em uma única prova” (UNB/Cespe, 2011, p. 08), permitindo, conforme Condé e Laros (2002, p. 207),

[...] que os estudantes que respondem a um determinado caderno apresentem, proporcionalmente, características semelhantes aos grupos que respondem aos outros cadernos, visto que a alocação dos cadernos aos alunos é aleatória. Ou seja, garante que todos os grupos apresentem, por exemplo, as mesmas proporções de estudantes de baixa habilidade, de média ou de alta habilidade; de classes sociais menos ou mais favorecidas; com culturas e etnias diversas.

Para a construção do Banco de Itens do NAE – que comporiam as provas juntamente com itens calibrados pela Prova Brasil, para que os resultados fossem avaliados na mesma escala de desempenho nacional –, estabeleceu-se, via edital da PSP 2007, que a empresa ganhadora da licitação seria a responsável por selecionar, a partir de cadastro fornecido pela própria SME-SP, profissionais para elaborar os itens (garantindo o atendimento às especificações teórico-metodológicas presentes nas Matrizes de Referência) e por estruturar um treinamento presencial para esses professores⁵¹. Cabe destacar que o Banco de Itens do NAE foi ampliado ao longo dos anos de aplicação das provas, de modo que, em 2011, apenas 10% da prova eram compostos por itens oriundos do banco do Inep. Isso mostra que a implementação da PSP trouxe para a SME-SP um acúmulo de conhecimentos técnicos e pedagógicos envolvidos em uma avaliação externa, o que fez com que alguns profissionais da educação da RME-SP também passassem a ter mais experiência.

Além das Matrizes de Referência, para a produção das provas, a análise dos documentos revela que as Orientações Curriculares da RME-SP passam a ser utilizados também como referência. Como exemplo disso, o edital da PSP 2010 estabeleceu que as propostas de Produção de Texto e seus respectivos critérios de correção seriam elaborados pela instituição ganhadora da licitação que, “obrigatoriamente”, deveria utilizar “como paradigmas teórico-metodológicos”, além das Matrizes, as “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagens em Língua Portuguesa” e o “Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2010b, p. 29). Em 2011, ano em que novas versões das Matrizes de Referência foram publicadas, a SME-SP destacou que a PSP “tomará como base a Matriz de Referência da Avaliação, elaborada a partir dos documentos Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011a, p. 37).

⁵¹ No edital da PSP 2007, é possível encontrar uma rica descrição sobre o processo de construção do Banco de Itens e informações mais detalhadas sobre o ajuste técnico e pedagógico dos itens, o pré-teste e a correção do pré-teste.

Esses destaques são importantes, pois revelam um movimento dentro das formulações das políticas desenvolvidas pela Secretaria para que as orientações curriculares utilizadas pela Rede influenciassem a construção da PSP, demarcando, nesse sentido, uma influência do currículo sobre a avaliação externa. Por outro lado, a SME-SP também explicitou a expectativa de que a PSP avaliasse o “impacto” que o processo de formação e aprimoramento no currículo, iniciados em 2007, tiveram na aprendizagem dos alunos da rede, “não só quanto à identificação, mas também, quanto à produção dos gêneros textuais (estrutura e padrões de escrita)”, de modo a avaliar “as principais dificuldades em relação às habilidades de escrita apresentadas pelos alunos da rede para estabelecimento de diretrizes” (SÃO PAULO, 2010b, p. 29).

Agência Responsável e Parcerias

Para o desenvolvimento e a realização da PSP, bem como para o acompanhamento de projetos relativos ao SAAE-RME e fornecimento de subsídios nas tomadas de decisão quanto à política educacional, foi criado, em 2006, o NAE. Conforme Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que o institui, o Núcleo estava dentro da ATP⁵², sendo constituído por uma equipe responsável por estruturar e garantir o seu próprio funcionamento, podendo fazer parte dele consultores especializados que dessem suporte técnico às ações realizadas e que tinham como responsabilidade coordenar e supervisionar a operacionalização da PSP e demais ações relacionadas às avaliações propostas pela SME-SP. No entanto, outros setores da SME-SP compartilhavam as responsabilidades sobre as avaliações externas do município, conforme destacado no Quadro 7.

⁵²Alterado pelo Decreto nº 54.092, de 15 de julho de 2013 (SÃO PAULO, 2013a), que transferiu o NAE da ATP para a DOT, mantendo-se, segundo o Decreto, tanto as atribuições quanto a equipe, bem como os cargos de provimento em comissão e a equipe permanente.

Quadro 7 – Atribuições da SME, DOT, ATP e NAE

	Decreto nº 47.683, de 14/09/2006	Decreto nº 49.550, de 30/05/2008
SME	Responsável pelo Sistema de Avaliação	
DOT	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação geral do Sistema de Avaliação - Promover a integração das necessidades e demandas com a política educacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de ações conjuntas com ATP e as DRE (Diretoria Regional de Educação)
ATP	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciamento do Sistema de Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação geral e gerenciamento - Promover ações conjuntas com a DOT e as DRE para a integração das necessidades e demandas, de acordo com a política educacional da SME-SP
NAE	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar proposta e supervisionar a implantação da avaliação - Elaborar proposta e supervisionar o estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos - Analisar e interpretar os resultados das avaliações e as correlações entre os resultados obtidos e os fatores associados - Elaborar relatórios técnicos gerais por escola, por áreas de conhecimento/disciplina, por ano/série/termo, por ciclo e por modalidade de ensino - Elaborar relatórios para cada escola, dirigidos aos supervisores escolares, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores, com a interpretação dos resultados de desempenho de seus alunos 	

Nesse sentido o envolvimento da DOT – setor responsável pelas formulações curriculares – com a avaliação externa da RME-SP estava estabelecido em texto legal, no qual, inicialmente, tinha a função de coordenação geral sobre o SAAE-RME, enquanto a ATP, setor ao qual o NAE estava associado, seria responsável, apenas, pelo gerenciamento do sistema. No entanto, em 2008, quando a PSP estava em sua segunda aplicação, a coordenação geral do SAAE-RME passou a ficar sobre responsabilidade da ATP e a DOT, com a atribuição de participar de ações conjuntas com ATP e as DRE, conforme delimitado pelo Decreto nº 49.550. Não bastando a ausência de informações que justificassem as alterações nas atribuições da DOT em relação às avaliações externas municipais, constata-se que esse quadro tinha raízes anteriores, pois, também não foram encontrados documentos que abordassem as ações de coordenação realizadas pelo setor no que tange ao desenvolvimento da PSP no período de 2006, quando o primeiro Decreto foi publicado. Por exemplo, nesse interregno, nem mesmo a elaboração das Matrizes de Referência, documento basilar para o desenvolvimento da PSP, teve o envolvimento da equipe da DOT, como se percebe no documento, no qual

constam somente os nomes dos responsáveis da ATP e do NAE. Até 2008, portanto, tal aspecto lança luzes para se questionar se, de fato, a DOT assumiu, em algum momento, a coordenação geral sobre o SAAE-RME e a PSP.

Ademais, cabe destacar que esse distanciamento entre DOT e NAE em relação à PSP permaneceu até a última aplicação, quando, em dezembro de 2012, a DOT produziu o “Relatório de Análise da Prova São Paulo”, que tinha como objetivo “tecer comentários” para “reflexão da organização dos Cadernos de questões elaboradas na Avaliação da Prova São Paulo - 2012” (SÃO PAULO, 2012d, p. 01). No mesmo mês, o NAE produziu um documento intitulado “Considerações sobre o *Relatório de Análise da Prova São Paulo*”, com a finalidade de esclarecer equívocos identificados no relatório elaborado pela DOT. Tal fato mostra o quanto distante estavam e o pouco diálogo existente entre esses setores.

Os diretores das unidades escolares também tinham atribuições. Nas aplicações de 2007 a 2010, segundo as portarias que dispunham sobre a realização da PSP, cabia a eles, por exemplo, organizar a escala de aplicadores, orientar os alunos sobre o material que devia ser levado no dia da prova, tomar providências para que as aplicações tivessem êxito, etc. A partir de 2011, algumas atribuições permanecem sob responsabilidade apenas do diretor, enquanto outras passam a ser compartilhadas pela equipe gestora das escolas, o que não muda o fato de estarem sob responsabilidade da gestão da escola as ações que iam do recebimento e do armazenamento dos instrumentos até a colocação em prática de normas, padrões e procedimentos presentes nos manuais e treinamentos previstos. Nesse sentido, se por um lado é possível reconhecer certo esforço em envolver determinados atores da escola em algumas atividades da PSP, por outro, fica o questionamento sobre: o quanto os diretores e a equipe gestora foram orientados e preparados para desempenhar tais atribuições; o envolvimento dos docentes e de pais na PSP; e a participação da escola também em outras atividades relacionadas à construção e à tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento de políticas educacionais.

Ademais, em todas as aplicações da PSP foram contratadas, por processo de licitação pública, agências que ficavam responsáveis por diferentes demandas, que também passaram por variações ao longo das aplicações da PSP, mas que, de um modo geral, envolviam, a elaboração e a aplicação dessa avaliação e estavam previstas nos Editais. Especificamente em 2007, quando a PSP ainda estava sendo criada, a empresa ganhadora da licitação também ficou responsável por elaborar o banco de itens inicial e,

em 2008, por oferecer oficinas de capacitação aos funcionários da SME-SP. No entanto, cabia à Secretaria e ao NAE fornecer as orientações para as empresas contratadas desempenharem suas funções, de modo que os requisitos e as exigências eram estabelecidos em editais que determinavam as características que teriam a PSP e sua aplicação, de modo que o agente idealizador da avaliação e avaliador era a SME-SP.

Aplicação das Provas e Responsáveis pela Aplicação das Provas

Ao longo das edições da PSP, alguns procedimentos envolvidos na aplicação passaram por alterações. Outros se mantiveram constantes, como, por exemplo, a segurança em torno dos instrumentos. Na primeira aplicação, assim como nas demais, a empresa contratada por meio do edital de licitação precisou entregar um “Plano de Logística das Aplicações”, ou “Plano de logística e aplicação dos instrumentos”, contendo uma proposta de metodologia de aplicação, abrangendo, inclusive, os procedimentos adotados para os questionários socioeconômicos nos anos em que estes foram aplicados e tiveram que ir para a casa dos alunos antes da realização da PSP.

De 2007 a 2010, as provas aconteceram em dois dias intercalados, mas, a partir de 2011, em razão da área de Ciências Naturais ter começado a fazer parte dos componentes curriculares avaliados, as aplicações ocorriam ao longo de três dias. Até a edição de 2009, o tempo para a realização das provas foi de três horas, tendo sido, a partir de 2010, acrescidos 30 minutos em cada dia de prova.

Em 2007, 2008 e 2009, segundo documentos consultados, a aplicação foi feita em blocos, de modo que os alunos tinham um tempo para responder um primeiro conjunto de itens e depois passar para o bloco seguinte. As provas foram organizadas em cadernos de provas, que são aqueles efetivamente respondidos pelos alunos e, para tanto, recorreu-se à técnica dos BIB. Isso implica em compor conjuntos – blocos – de itens a partir do que seria realmente a prova, isto é, um conjunto mais amplo, mas que seria praticamente impossível de ser respondido por um aluno. Por um lado, esse procedimento é adotado para que se administre muitos itens para uma população de alunos, de modo que cada aluno responda a uma quantidade de itens exequível, facultando ainda a equalização entre cadernos de provas tanto de um mesmo ano escolar quanto entre anos escolares diferentes. Por outro, favorece a própria aplicação, pois ao grupo de alunos de uma mesma sala é solicitado que responda aos itens por bloco, de modo que quem termina um bloco mais rapidamente fica esperando os colegas; quem tem mais dificuldade é orientado, depois de um determinado intervalo de tempo, a

passar para outro bloco e, ao final deles, retornar aos itens que, eventualmente, não tenha respondido. Adicionalmente, esse *modus operandi* atenua a possibilidade de que alguns alunos queiram responder todo o caderno e comecem a pressionar para sair da sala, o que pode causar transtornos para o andamento da aplicação.

Quanto aos responsáveis pelas aplicações das provas, em todas as edições, foram os próprios professores das escolas que desempenharam tal função. A condição para isso era apenas que não lecionassem a disciplina que seria avaliada, nem fossem professores das turmas em que estavam aplicando as provas. Ademais, eles não eram remunerados pela aplicação da PSP, pois tal atividade era considerada como “inerente às funções pelas quais já recebem proventos” (SÃO PAULO, 2011a, p. 39). Existiam, também, outros profissionais envolvidos na logística necessária às aplicações da PSP, tais como coordenadores regionais, assistentes de coordenadores regionais, coordenadores locais e monitores, contratados pelas empresas contratadas.

Há menções à realização de treinamentos em algumas edições. Em 2007, por exemplo, o treinamento dado foi para que todos os aplicadores tivessem como procedimento a realização de uma aplicação “de forma dirigida” (SÃO PAULO, 2007f, p. 28). Já em 2011, o edital reiterava a necessidade de se garantir a padronização dos procedimentos e o sigilo e controle de qualidade da aplicação dos instrumentos, sendo que, no caso específico dos aplicadores, além desses aspectos, o treinamento deveria dar ênfase à questão da “isenção e imparcialidade, compromisso e lisura” (SÃO PAULO, 2011a, p. 82). No entanto, não foram encontradas informações sobre se todas as escolas receberam de fato as instruções e treinamentos necessários e sobre o quanto foram bem sucedidos em seus objetivos.

Tratamento e Divulgação dos Resultados

Em relação aos procedimentos de organização e análise dos dados, destaca-se uma importante característica metodológica que acompanhou as edições da PSP: a utilização da Teoria Clássica de Testes (TCT) e a TRI⁵³. O tratamento estatístico feito por meio da TRI permitia olhar para a probabilidade de acerto de um item como uma relação entre o nível de proficiência do aluno e os parâmetros do item, ou seja, o aluno tinha maiores chances de acertar um item se maior fosse sua proficiência. Desse modo,

⁵³Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=25&MenuIDAberto=23>>. Acesso em 12 jul. 2015.

“[...] para pontuar o aluno não basta saber simplesmente quantos itens ele acertou, mas a qualidade dos itens acertados” (SÃO PAULO, 2009a, p. 14).

A utilização dessa modelagem estatística impunha a necessidade de manter os itens das provas em sigilo, pois estes precisariam ser utilizados em anos posteriores. Por não ser um tratamento estatístico amplamente conhecido pela RME-SP, essa característica gerou inúmeros questionamentos em seu interior, que, para além das desconfianças sobre a validade e fidedignidade da PSP, indagavam sobre os professores não terem acesso a uma cópia da prova à qual seus alunos eram submetidos para, por exemplo, resolver os itens junto com os estudantes, procedimento comum nas avaliações internas realizadas pelos professores.

Para o processamento de dados, os instrumentos passavam por uma verificação e controle, sendo separados e organizados pela empresa contratada ganhadora da licitação. Os dados coletados por meio da aplicação das provas, dos questionários e dos formulários de controle da aplicação eram processados por meio de leitura ótica ou dupla digitação ou digitalização, e a produção de texto passava por dupla correção.

Os resultados de Língua Portuguesa (leitura de textos), Matemática e Ciências Naturais foram, ao longo das aplicações, expressos em escalas de proficiência. A escala é uma forma de ordenar medidas, estabelecendo valores, uma sequência numérica na qual serão expressos os resultados de medições, sendo a medição um processo que atribui valores a magnitudes de um suposto construto variável. No caso da PSP, admite-se, como em muitas outras avaliações externas, que a capacidade de leitura, por exemplo, é um construto e a quantidade do mesmo que cada aluno possui indica sua proficiência – seu domínio – dessa capacidade. Portanto, a medição tem como objetivo dimensionar – estimar –, para cada aluno que participa da PSP, o seu *quantum* nessa variável ou competência.

Complementarmente, uma escala de proficiência pode ser subdividida em níveis – intervalos da escala – para os quais se estabelece uma descrição das habilidades dominadas pelos alunos cujas proficiências – resultados da aplicação das provas padronizadas – encontram-se no interior desses níveis. Estes, por sua vez, permitem o que se denomina interpretação pedagógica, ou seja, uma descrição do que os alunos são capazes – ou não – de realizar. Desse modo, para compreender os resultados, em cada uma das disciplinas, é preciso olhar onde se encontra o resultado do aluno dentro dos níveis da escala de proficiência, relacionando o resultado e seu ponto correspondente na

escala. Para cada ano avaliado, também é possível ver a porcentagem de alunos distribuídos ao longo da escala, usualmente agrupados nos níveis fixados.

Para que fosse possível, no decorrer das edições da PSP, colocar alunos de anos diferentes em uma mesma escala foi preciso existir itens comuns nas provas de anos diferentes. Então, por exemplo, nas provas aplicadas ao 2º ano do Ciclo II existiam itens do 4º ano do Ciclo I. As escalas adotadas pela SME-SP foram as mesmas utilizada pelo Inep para o Saeb, que, criadas em 1995 para medir o desempenho dos alunos da educação básica em todo o Brasil, passaram a ser amplamente utilizadas pelas avaliações estaduais que procuravam articular suas escalas de proficiência e matrizes de referência com o Saeb (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). A adoção da mesma escala de desempenho nacional viabilizou a comparação dos resultados da PSP com os obtidos no Saeb e Prova Brasil, mas não teria isentado a SME-SP de desenvolver o trabalho de:

[...] interpretar cada ponto da escala, a partir dos resultados da aplicação de seus próprios instrumentos, de agrupar os desempenhos indicados em diferentes pontos da escala (em níveis qualificados de proficiência) e de associá-los aos fatores de contexto, investigados por ocasião da prova (tal como fazem outros consolidados sistemas de avaliação educacional). (SÃO PAULO, 2010a, p. 19)

Em 2007, para os resultados de Língua Portuguesa (leitura de textos) e Matemática, foram considerados os pontos da escala de proficiência do Saeb. Cada disciplina possuía uma escala, existindo diferentes níveis com variação de 25 pontos entre eles, o que possibilitava que, nessa mesma métrica, fossem apresentados os resultados de desempenho dos alunos do 4º ano do ciclo I e do 2º e 4º anos do Ciclo II. De acordo com o Relatório de Resultados da PSP 2007 (SÃO PAULO, 2008c, p. 06), “[...] a utilização de itens já calibrados pelo SAEB/MEC, referentes aos 4º anos do Ciclo I e II, baseados no modelo matemático da TRI foi possível comparar o desempenho dos alunos e estimar a sua proficiência nessa escala”.

Para o 4º ano do Ciclo I e os 2ºs e 4ºs anos do Ciclo II, em Língua Portuguesa, o primeiro nível descrito foi o 150 e o último, 325. Para Matemática, o primeiro era 125 e o último nível, 375. Já para o 2º ano do Ciclo I, que também participou da aplicação, foi usada uma escala própria criada pela SME-SP, cuja variação de nível se dava a cada 15 pontos e na qual o primeiro nível em Língua Portuguesa era 50 e o último, 80; em Matemática, o primeiro nível era 35 e o último, 95 (SÃO PAULO, 2008c). Para cada nível, em ambas as escalas, o relatório de resultados trouxe uma descrição dos aspectos nos quais os alunos que se encontravam em determinado nível eram proficientes.

Nesse ponto, é importante destacar que a inserção dos resultados em uma escala de proficiência não garantiu a realização de uma avaliação no sentido da definição tecida por Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) – que, como explicitado no capítulo 2, é referência para este trabalho –, pois, para tanto, faz-se necessária a emissão de um juízo de valor sobre a mensuração realizada. Partindo dessa perspectiva, não se pode afirmar que em 2007 houve de fato uma avaliação, pois, naquele ano, os resultados apenas foram expressos em uma escala de proficiência, sem serem atribuídos juízos de valor sobre os mesmos. Na PSP 2008, tal realidade é alterada, pois houve a introdução de critérios que permitiram estabelecer um ponto de corte na escala de proficiência, denominado Não Satisfatório (NS), abaixo do qual os alunos apresentariam um desempenho considerado de baixa proficiência. Segundo a SME-SP, o critério para a definição do corte foi “amparado em analogias com cortes de outros sistemas de avaliação, permitindo, pela primeira vez na história de nossa cidade, um enfoque comparativo entre a realidade paulistana, a paulista e a brasileira”⁵⁴.

Desse modo, é possível destacar que, a partir desse momento, iniciou-se, no âmbito da PSP, um processo efetivo de avaliação. De acordo com o desempenho dos alunos, os itens de Língua Portuguesa (leitura) e de Matemática foram organizados em novos níveis, com o intuito de melhor contribuir para a intervenção pedagógica. Assim, de acordo com o Relatório de Análises Pedagógicas PSP 2008 (SÃO PAULO, 2009a, p. 16), os “resultados são apresentados a partir da indicação das habilidades em um *continuum* que aponta diferentes níveis de proficiência [...] tratados pedagogicamente, já que os níveis de proficiência revelam percursos de aprendizagem”.

Assim, para cada grupo de alunos que se encontrava em um nível da escala, existiam descrições sobre a caracterização do nível; as estratégias das quais os alunos estavam fazendo uso; as principais habilidades apreendidas e as expectativas relacionadas ao nível, de acordo com o estabelecido nas “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I” (SÃO PAULO, 2009a, p. 21). Tal aspecto reforça a existência de um diálogo entre a PSP e o currículo utilizado pela Rede, na medida em que a interpretação dos resultados da avaliação externa fez uso do documento curricular relacionando às expectativas de aprendizagem, estabelecidas no currículo oficial, para caracterizar cada um dos níveis de proficiência das escalas.

⁵⁴Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=26&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

Em 2009, uma nova valoração dos resultados foi criada com o estabelecimento de níveis de proficiência que se mantiveram constantes nas aplicações seguintes da PSP. De acordo com a SME-SP, a nova maneira de agrupamento dos pontos da escala de proficiência tinha como objetivo “[...] favorecer ainda mais as intervenções pedagógicas, pois permite entender melhor os processos de aprendizagem dos alunos da Rede”⁵⁵. Assim, foram estabelecidos quatro níveis (SÃO PAULO, 2010a, p. 19), que refletiam habilidades e competências cognitivas relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para os quais existia uma interpretação pedagógica que tinha como base as Matrizes de Referência.

- **Abaixo do básico** – os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
- **Básico** – os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para o ano em que se encontram.
- **Adequado** – os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
- **Avançado** – os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano escolar em que se encontram.

Para a divulgação dos resultados, foram utilizados alguns instrumentos ao longo das aplicações da PSP. No Relatório de Análises Pedagógicas da PSP 2008, por exemplo, a SME-SP recomendava abordagens e ações pedagógicas para trabalhar aspectos que precisavam ser desenvolvidos nos alunos, tendo em vista as dificuldades apresentadas, e trazia um item para exemplificar uma habilidade presente em cada nível, sem a intenção de fazer com que o item fosse entendido como instrumento que caracterizava o nível como todo, já que eram várias as habilidades que o caracterizavam. O Relatório (SÃO PAULO, 2009a, p. 101) ressaltava ainda que os limites e possibilidades da avaliação externa eram considerados, ponderando que os resultados apresentados seriam utilizados para a redefinição de metas. Assim,

Procurou-se, no entanto, identificar conjuntos de habilidades que indiciam, apesar das diferenças contextuais e de seus condicionantes, o que a escola pode fazer, visando à ampliação dos saberes de seus alunos. Nesse contexto, pode-se afirmar que os resultados da Prova São Paulo 2008 expressos neste documento pretendem colaborar para a melhoria da qualidade da educação [...] fornecendo subsídios para o diagnóstico do sistema de ensino, para a reflexão e para o fazer

⁵⁵Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=27&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

docente, e consequentemente, para a (re)definição de metas em relação a processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, nas aplicações de 2007, 2008 e 2009 foram formulados instrumentos de divulgação dos resultados da PSP no formato de apresentações, relatórios com análises técnico-pedagógicas e boletins individuais dos alunos. Segundo a SME-SP, objetivando que a avaliação não se limitasse apenas a constatar o que se passou, os boletins pedagógicos de resultados feitos para as escolas não tinham como finalidade compará-las, mas garantir “[...] diagnóstico, interpretação de resultados e sugestões de melhoria” (SÃO PAULO, 2007p, p. 05).

Para tanto, os instrumentos traziam, de um modo geral, dados sobre as características gerais da aplicação; a distribuição dos percentuais dos alunos nas escalas de proficiência, em cada ano e componente curricular avaliado; comparação entre os resultados com edições anteriores; avanços e desafios existentes; e aspectos mais pedagógicos, incluindo a caracterização dos níveis com a descrição das habilidades requeridas e com a exemplificação de um item, também por ano e para cada componente curricular avaliado. Cabe destacar, em relação aos relatórios técnico-pedagógicos, que a análise dos resultados feita tinha como referência as expectativas de aprendizagem, de modo que “Esta análise cruzada com as Expectativas de Aprendizagem ofereceu um insumo importante na elaboração dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem e tem permitido às escolas um acompanhamento do progresso de cada aluno” (SÃO PAULO, 2009a, p. 05). Nesse sentido, evidencia-se que a PSP e seus resultados foram considerados para construção desse material didático.

A linguagem utilizada em cada um dos instrumentos de divulgação objetivava ser adequada ao público específico ao qual se destinava, sendo ora mais técnica, ora mais simples e direta. Parecia existir a preocupação de que os resultados se constituíssem como recursos para as equipes escolares, em conjunto com as equipes centrais e regionais, elaborarem estratégias e ações pedagógicas.

Além disso, os resultados eram divulgados para as escolas no início do ano seguinte à aplicação. Esse curto tempo para a divulgação era um ponto positivo para a utilização das informações pelas escolas, sendo algo, também, característico à PSP, pois não se tinha esse mesmo movimento com a Prova Brasil.

No entanto, a partir da edição de 2011⁵⁶, ao que tudo indica, a publicação anual com as análises dos resultados da PSP foi interrompida, não tendo sido encontradas informações sobre relatórios com as análises técnico-pedagógicas, apresentações ou boletins individuais dos alunos⁵⁷. De acordo com o *site* da SME-SP, em 2011, teria sido desenvolvida uma plataforma em meio eletrônico na qual os resultados estariam disponibilizados e cujo endereço aparece na página da Secretaria. No entanto, o *link* resulta em uma página em branco⁵⁸. De acordo com reportagem publicada na Folha de S. Paulo, os resultados da PSP 2011 e 2012 não foram oficialmente divulgados, pois, “Segundo a gestão Kassab, houve dúvidas em relação à consistência dos dados”, pois eles “destoavam da avaliação federal”⁵⁹.

Usos dos Resultados

Fazendo uma primeira análise dos resultados da PSP 2007, o então secretário de educação, Alexandre Schneider, destacou que eles representam “[...] o esforço de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem na rede municipal de ensino” e mostram a existência de desafios para a RME-SP, mas também indicam avanços em relação à Prova Brasil 2005 nos níveis de proficiência da 8ª série, por exemplo.

Para a SME-SP, considerando “o volume do gasto municipal com educação”, “a estabilização do número de alunos” do EF e “a condição da cidade como principal centro de conhecimento do País”, os resultados de aferição do aprendizado “exigem um plano de melhoria compatível com o potencial da Rede”⁶⁰.

Partindo das funções e finalidades estabelecidas para a PSP, que faziam com que os procedimentos adotados por essa avaliação externa objetivassem construir informações que refletissem a realidade das escolas e que promovessem um constante aperfeiçoamento das ações educacionais, ao longo da caracterização da PSP tecida na parte inicial deste capítulo, foi possível destacar alguns usos que tentam corroborar para atingir tais fins. Entre eles destacam-se:

⁵⁶ Na MTD, foi encontrada uma publicação, elaborada pela UNB/Cespe, com os principais resultados da PSP 2010, porém, sem informações sobre a amplitude de divulgação que tal documento teve na RME-SP.

⁵⁷ Para uma descrição mais aprofundada sobre os instrumentos utilizados na divulgação ver Apêndice D.

⁵⁸ Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

⁵⁹ Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1261366-haddad-acaba-com-prova-de-kassab-que-avaliava-escolas-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

⁶⁰ Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=3KO4O8JIE11K5e48FTCU19BT2PQ&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

- divulgação dos resultados para as escolas;
- intensificação da formação para professores, tendo como foco os documentos relativos às expectativas de aprendizagem da RME-SP (SÃO PAULO, 2010a);
- intensificação da produção de documentos curriculares(SÃO PAULO, 2010a);
- formação continuada para supervisores escolares, diretores, coordenadores pedagógicos e professores para promover reflexões que auxiliassem a compreensão sobre a avaliação externa e seus aspectos metodológicos⁶¹;
- realização de oficinas de elaboração de itens⁶²;
- realização de curso para coordenadores pedagógicos e professores sobre o conceito de avaliação externa e em larga escala, com atividades práticas de elaboração de itens⁶³;
- formação para as equipes gestoras das escola (diretores e coordenadores) e das DRE (supervisores), com foco na interpretação dos resultados da PSP para o trabalho com a RME-SP (SÃO PAULO, 2010a);
- formulação de uma nova avaliação externa, a Prova da Cidade (como será abordado na parte 4.1.2. deste capítulo);
- delimitação de alunos para reforço a partir dos resultados da PSP;
- acompanhamento sistemático e periódico dos efeitos das políticas e programas educacionais desenvolvidos pela SME-SP (ARGENTO; MAROJA, 2010, p. 02).

Além disso, é possível localizar, como uso dos resultados da PSP, a criação, em 2010, do Índice de Qualidade da Educação (Indique). Definido como o “indicador de mérito da escola” (SÃO PAULO, 2012c, p. 20), o Indique tinha como referência para seu cálculo as notas dos alunos na PSP – sendo considerados todos os alunos matriculados e aqueles que não participavam da PSP recebiam nota zero – e o nível socioeconômico de cada escola. Segundo documentação analisada, o Indique considerava “[...] o patamar de aprendizagem em que os estudantes se encontram e a melhoria dos resultados desses alunos ao longo dos últimos anos [...] [e] o nível

⁶¹Portal da SME-SP. Disponível em:<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=21&MenuIDAberto=75>>. Acesso em: 13 jul. 2015.e Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em:<<http://www.docidadaesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=75J2S7G9LI19Fe0OFI0PN4LM74B&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

⁶²Portal da SME-SP. Disponível em:<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=66&MenuIDAberto=75>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

⁶³Idem.

socioeconômico de cada escola” (SÃO PAULO, 2011h, p. I). Porém, não foram encontradas mais informações sobre como o cálculo do Índice era realizado.

A formulação do índice possibilitaria que os valores atribuídos a cada escola pudessem ser comparados. Para a SME-SP, criava-se, desse modo, um instrumento vinculado à PSP, que objetivava “[...] auxiliar na localização das políticas de apoio às escolas, a partir de desempenho diferenciado, levando em consideração o contexto global com o qual trabalha” (SÃO PAULO, 2012c, p. 20), o que permitiria o “[...] desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades das escolas e o pagamento de um bônus a todos os profissionais da educação pelos resultados alcançados” (SÃO PAULO, 2011h, p. I).

Vinculado ao Indique existiu na RME-SP uma proposta de pagamento de bônus. Em 2011, o governo estabeleceu uma regra de transição que acabaria por alterar o Prêmio de Desempenho Educacional (PDE)⁶⁴. Teriam sido estabelecidas metas individuais para os alunos. Segundo publicação no DO⁶⁵, “a evolução no ensino se deu por meio de várias iniciativas, como a criação de novos materiais pedagógicos para todos os alunos do Ensino Fundamental, a fixação de metas individuais para os estudantes a partir da Prova São Paulo e da Prova da Cidade [...]”.

No entanto, o Indique acabou não se efetivando e a iniciativa foi retirada por esse mesmo governo em 2012. Esse “ensaio” para a formulação de um índice próprio e de metas para a RME-SP mostrava a tendência das políticas municipais de seguir as formulações nacionais (Ideb) e estaduais (por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo-Idesp). Além disso, a utilização dos resultados para prover comparações entre as escolas e uma política de bonificação não estava prevista inicialmente como funções às quais a PSP serviria.

Em relação ao Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, considerando a expectativa da SME-SP de que a PSP pudesse perceber o impacto desse Programa e intensificasse ações no âmbito do mesmo, no que tange a esse segundo

⁶⁴ O PDE foi instituído pela Lei nº 14.938 em 2009, durante a gestão de Kassab. Ele configurava-se como um bônus financeiro, pago em duas parcelas a todos os servidores da SME-SP, lotados e em efetivo exercício, em razão da avaliação de desempenho das unidades e o tempo de exercício real do profissional no cargo ou função desempenhada, sendo que os indicadores de desempenho seriam estabelecidos pelo Poder Público via decreto e considerariam as diretrizes do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Municipal. No entanto, até o ano de 2011, o pagamento do PDE não estava vinculado ao desempenho dos estudantes.

⁶⁵ Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=DDKIIEIH1QMEGeCBCJHDSJ523M2&PalavraChave=%22Balan%E7o%20da%20Educa%E7%E3o%20apont%22>>. Acesso em: 13 jul. de 2015.

objetivo, a Secretaria publicou no DO que estava reestruturando o processo de recuperação em todos os anos do EF a partir dos resultados da PSP, de modo que:

Desde 2006, as escolas já contam com o Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC), uma etapa de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais para os alunos que chegarem ao fim do 2º ano do Ciclo I ou ao fim do 3º ano do Ciclo I sem o suficiente avanço na alfabetização. A partir de 2011, alunos de todos os anos com dificuldades em Português e Matemática terão a oportunidade de avançar seu aprendizado em aulas no contra turno escolar.⁶⁶

Desse modo, foi publicada a Portaria nº 1.680 (SÃO PAULO, 2011i), que instituiu o programa “Estudos de Recuperação”, partindo da “[...] necessidade de atendimento diferenciado aos alunos que obtiveram resultados de proficiência abaixo do básico na Prova São Paulo”. Assim, além de considerar os resultados da PSP como o corte que estabeleceria os alunos que iam participar do Programa, os professores precisariam desenvolver um plano de trabalho que devia incluir atividades considerando os seguintes documentos curriculares produzidos pelo governo:

I - as expectativas de aprendizagem pautadas nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; [...]

III - a utilização semanal dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; [...]

Tendo em vista os usos da PSP, um aspecto que chama atenção é a relação estabelecida entre os resultados dessa avaliação externa e o currículo. Pela perspectiva dos documentos relacionados à PSP, não é possível afirmar uma intenção da SME-SP de que essa avaliação passasse a delimitar os conteúdos que deveriam ser ensinados, bem como todas as políticas que seriam formuladas. Mas é plausível a intenção de que ações relacionadas às formulações curriculares fossem intensificadas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na PSP, subsidiando, inclusive, um julgamento sobre a eficácia. Assim, a relação existente é caracterizada mais por uma união de forças, no sentido da PSP ser mais um instrumento da SME-SP, que, juntamente com outros eixos de ações (alguns iniciados ao mesmo tempo, outros depois) – tais como o Programa Ler e Escrever, as Orientações Curriculares, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem –, somavam esforços para o aprimoramento do ensino na RME-SP, em um percurso de construção de políticas que, para além de suas características, visavam, tendo isso em comum, a reorganização pedagógica do EF. Conforme fala do prefeito

⁶⁶Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=41V5OFOP8ADNCe74DRSSC47QG3B&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em 11 jul. 2015.

Gilberto Kassab, publicada no DO, a PSP era “[...] mais um passo no fortalecimento do ensino público. Nossa gestão, desde o primeiro momento, deixou clara a preocupação de priorizar ações que melhorem a qualidade do ensino”⁶⁷. Se foi bem sucedido tal intuito, não é objeto deste trabalho avaliar; objetiva-se, aqui, qualificar a relação entre a política de avaliação externa e a política de currículo no período de 2005 a 2012.

Além disso, cabe destacar que, nos usos da PSP, não foram encontradas ações mais localizadas ou políticas que tenham sido desenvolvidas para lidar com questões estruturais, de funcionamento e equipamento das escolas – fatores estes que estão relacionadas ao desempenho acadêmico –, que são levantadas pelos questionários contextuais da PSP, mas acabavam sendo subutilizadas. Nesse sentido, cabe a ponderação feita no capítulo 2, de que a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas não é responsabilidade apenas das escolas e o Estado precisa agir por meio da formulação de políticas públicas e ações de apoio.

4.1.1.2. Matriz de avaliação da Prova São Paulo

A criação de uma matriz de avaliação estava relacionada à necessidade de construção de referenciais curriculares que orientassem a formulação dos instrumentos da PSP. A ideia da utilização do termo “matriz” evidencia uma maneira de apresentar relações entre variáveis que são diferentes no que tange as suas naturezas, mas que estão associadas quando se trata dos processos de aprendizagem, caracterizando, dessa maneira, a concepção curricular presente nas matrizes de avaliação, que deve ser, por sua vez, um reflexo da proposta curricular estabelecida pelo município. Assim, a principal justificativa para a elaboração das Matrizes está na necessidade de estabelecer, segundo Ortigão e Sztajn (2001, p. 76),

[...] provas a partir de parâmetros consensuais, sejam estes advindos da reflexão teórica sobre a estrutura da ciência e sua correspondente adequação às estruturas de conhecimento, sejam advindos de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados e indicados pelas escolas brasileiras.

O planejamento do SAAE-RME fez emergir questões estruturantes que eram inerentes ao seu desenvolvimento e que estavam relacionadas ao que o aluno deve aprender. Esta ferramenta servia, assim, à gestão do sistema de ensino, na medida em que a compreensão de seus resultados possibilita “[...] ações de intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências

⁶⁷Idem.

diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino”, interferindo, também, “na política de formação continuada dos recursos humanos do magistério; na reorientação da proposta pedagógica das escolas; e no planejamento da gestão escolar para promoção do sucesso dos alunos” (SÃO PAULO, 2007b, p. 07).

Assim, as Matrizes de Referência foram formuladas com a perspectiva de serem parâmetros necessários à formulação das provas, identificando “[...] o conjunto de descritores de desempenho desejável dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ensino fundamental”, e à interpretação dos resultados das avaliações, de modo que, “[...] após a aplicação das provas, a matriz permitirá a interpretação pedagógica do desempenho dos alunos” (SÃO PAULO, 2007p, p. 06). Desse modo, as Matrizes de Referência não tinham como perspectiva constituir-se ou, ainda, substituir o currículo das escolas, na medida em que reconheciam que

A relevância e a pertinência da aprendizagem de conteúdos da educação para a formação do cidadão devem estar claramente definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. O sistema de ensino precisa assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma qualidade de educação que atenda aos objetivos sociais.

Desse modo, a SME-SP aponta, por meio das próprias Matrizes, a importância da definição de um currículo para servir de referência a todas as escolas, não se constituindo este, portanto, como um objetivo declarado pelas Matrizes de Referência. Estas foram formuladas com o intuito de abranger os pressupostos teóricos para embasar a avaliação, reunindo o conteúdo a ser avaliado para orientar a elaboração dos itens utilizados para a construção das provas.

A construção das Matrizes de Referência e seu processo de validação

Em sua primeira versão, publicada em 2007, as Matrizes de Referência objetivavam mostrar os parâmetros curriculares aos quais se chegou para que as escolas e seus professores pudessem ter maior clareza sobre os resultados de seus alunos e os utilizassem como referência em seus planejamentos. Para a sua formulação, a SME-SP contratou “assessores-especialistas” em avaliação, que tinham como atribuição organizar uma proposta inicial, partindo dos documentos que balizavam as avaliações nacionais e internacionais e dos documentos oficiais da SME-SP e incorporando, assim, os elementos das Matrizes de Referência do Saeb/Prova Brasil e os objetivos formulados para a RME-SP.

No tocante aos documentos oficiais, em relação aos referenciais curriculares adotados para a formulação das Matrizes de Referência, identificaram-se, em âmbito nacional, PCN de Língua Portuguesa e Matemática; documentos estaduais, como a “Proposta curricular para o ensino de matemática: ensino fundamental” e a “Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau” (1993); e as produções feitas para a RME-SP, como as “Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática” (2005/2006), o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental” (2006) e o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Matemática” (2006).

Esse quadro permite destacar a influência de orientações curriculares diferentes na formulação das Matrizes de Referência. Embora não seja objetivo desta Dissertação especificar pontos de aproximação e divergências entre os documentos curriculares que as compuseram e as Matrizes, faz-se importante demarcar que são influências curriculares de diferentes ordens também influenciando as decisões sobre o que a avaliação externa irá apreciar. Desse modo, o principal documento da PSP foi pautado por orientações curriculares existentes em outras esferas e também no âmbito municipal. No que tange aos documentos curriculares municipais, cabe ponderar que a produção tomada como referência estava em processo de construção, não existindo um currículo oficial comum a toda RME-SP. Assim, as “Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa”, documento publicado em sua primeira versão em 2005, também influenciou a produção de alguns documentos do Programa Ler e Escrever, que, por sua vez, foi usado como parâmetro para a produção das Matrizes de Referência.

Ademais, com o intuito de apreender o que de fato estava sendo ensinado na Rede, para a elaboração das matrizes foram coletados alguns cadernos de alunos para verificar os conteúdos que estavam sendo efetivamente ensinados pelos professores e que deveriam, assim, estabelecer um diálogo com a matriz de avaliação construída.

Com isso, uma proposta prévia das Matrizes de Referência foi submetida a um grupo de professores da Rede, a um grupo de coordenadores pedagógicos e a um grupo de representantes de todas as coordenadorias técnico-pedagógicas, convocados oficialmente pela SME-SP. Foram promovidas oficinas, nas quais esses profissionais realizaram uma leitura crítica de todo o documento e também puderam “[...] indicar o ano/ciclo mais adequado para a avaliação das habilidades propostas na matriz, bem

como opinar sobre a retirada de algumas delas ou a inclusão de outras não contempladas pelos especialistas” (SÃO PAULO, 2007b, p.03).

A versão resultante foi enviada às escolas para que fosse discutida e indicada a concordância ou discordância sobre cada uma das habilidades. Assim, a opinião da escola sobre as referências que orientariam a avaliação externa do município deveria ser sintetizada em uma única planilha encaminhada para o NAE. Desse modo, conforme relato presente no documento final (SÃO PAULO, 2007b, p. 04),

Os dados foram analisados em reuniões técnicas com especialistas e orientaram a nova redação das Matrizes de Referência. Os critérios de decisão para manutenção de algumas habilidades, que não obtiveram o percentual mínimo de 60% de aceitação estabelecido, foram a importância de cada uma para o domínio da aquisição do conhecimento dentro da área e sua adequação à aprendizagem dos alunos. No geral, poucas foram as habilidades não validadas e, sempre que possível, as opiniões foram aceitas e algumas habilidades transferidas de ano ou modificadas, conforme sugestão.

Um dos critérios utilizados para manter algumas das habilidades, mesmo estas não tendo sido validadas pelos professores, foi a necessidade das Matrizes de Referência estarem adequadas às Matrizes Saeb, pois, para a SME-SP, “[...] a matriz e a própria avaliação da Prefeitura Municipal de São Paulo devem representar os conhecimentos consensualmente aceitos e avaliados também em nível nacional” (SÃO PAULO, 2007b, p. 04). Ademais, a PSP também fazia uso dos itens e da escala de proficiência do Saeb.

Ainda sobre as habilidades e competência abrangidas, outro aspecto levado em consideração foi que a Matrizes de Referência, enquanto matriz de avaliação, não tinha como objetivo abarcar a totalidade do currículo escolar. O intuito era que ela abrangesse um recorte, que devia ser representativo e validado pela Rede, contendo o que se achava importante avaliar e as competências e habilidades que eram “avaliáveis” por meio de um formato externo de avaliação. Nesse sentido, SME-SP destacou que as competências e habilidades não puderam ser incluídas nas Matrizes, pois “[...] dificultariam a aplicação dos instrumentos de uma avaliação em larga escala”, devendo fazer parte da avaliação formativa contínua (SÃO PAULO, 2007b, p. 06).

Além de, dessa forma, a SME-SP explicitar aos professores da Rede as limitações das avaliações externas no que tange à abrangência do que podem medir, é possível também perceber, no discurso da Secretaria, a defesa por uma articulação da PSP com a avaliação interna, de modo que essas avaliações se complementassem para propiciar uma visão mais integral da realidade educacional, viabilizando, de tal maneira,

o desenvolvimento de ações. Isso também reforça que a PSP não substituiria a avaliação interna, sobre a qual os professores tinham total domínio.

Esse movimento, realizado pela SME-SP para que parte da RME-SP participasse do processo de construção das Matrizes de Referência, para além de suas limitações – relacionadas à viabilização da participação de um quantitativo que fosse representativo de uma Rede que é muito grande; ao desafio de articular a construção de um documento no qual a Rede tivesse suas contribuições consideradas de fato, para assim legitimá-lo, aumentando a possibilidade de uso; e ao curto tempo em que as políticas educacionais têm para ser formuladas e implantadas –, evidencia o intuito de que a PSP fosse legitimada pela Rede e tivesse validade curricular. Ou seja, o objetivo era que as habilidades e competências que compunham tais Matrizes correspondessem ao currículo praticado pelos professores da RME-SP, tentando evitar, assim, a crítica de que a PSP abordava conteúdos não ensinados na escola. Porém, todo esse movimento realizado não garante por completo que posições como essas não tenham existido, mas o processo de validação curricular realizado tentou munir a SME-SP das implicações da ausência total de representação da Rede no processo de construção das Matrizes de Referência.

Se o processo de elaboração de uma matriz de avaliação acaba por gerar tensões, pois enfrenta o desafio de abranger aspectos que sejam comuns àquilo que é ensinado nas escolas, quando não se tem referência curricular comum em que se basear, isso pode ganhar contornos ainda mais tensos. Entre outros efeitos questionáveis, muitas vezes uma matriz de avaliação nessas condições pode assumir um “ar” de currículo oficial único. O processo de seleção dos conteúdos para a construção das matrizes vai conduzir e priorizar alguns descritores e, por isso, é importante que tais descritores sejam reconhecidos e valorizados não apenas por quem está à frente do processo de elaboração do documento, mas que dialoguem com o que está sendo ensinado nas escolas. Nesse sentido, espera-se que haja uma relação entre a matriz de avaliação e o currículo oficial e, por sua vez, com o que é ensinado; que ela seja de fato um recorte do currículo praticado, mas não a reprodução da matriz curricular. De acordo com o NAE (SÃO PAULO, 2012d, p. 07),

Uma matriz de avaliação em larga escala não tem o compromisso de avaliar um único currículo. É importante que a matriz de referência para avaliação atenda ao currículo, às especificidades da rede avaliada, entretanto, não se pode desconsiderar uma dimensão mais ampla do que a própria rede: as matrizes devem dialogar com outras esferas, como a nacional. O ajuste aos parâmetros nacionais insere a avaliação em outros contextos, permitindo cotejamentos, reflexões e ações mais

abrangentes e direcionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Questões relativas ao IDEB podem ilustrar essa perspectiva.

Um fator de tensão que pode ser gerado, que não é inerente à existência de uma matriz de avaliação, é quando ela ganha importância e torna-se referência curricular, gerando consequências que vão além do que seus objetivos de formulação pretendiam, transformando-se em parâmetro que praticamente define o trabalho da escola. Esse redimensionamento das funções das matrizes pode acontecer em razão da ausência de orientações curriculares ou pelos usos dos resultados das avaliações de forma a gerar implicações para os indivíduos e/ou instituições na forma de sanções ou incentivos de diferentes tipos.

Segundo Barreiros (2002, p. 06), mesmo não sendo obrigatórias, as matrizes de avaliação acabam impondo aos professores “[...] uma revisão da sua prática e dos conteúdos ministrados, para atender os objetivos do exame”. Tal consequência pode ser vista como um efeito positivo, como discutido no capítulo 2, na medida em que estimula a discussão e reflexão sobre o currículo ensinado e, consequentemente, sobre o currículo avaliado. No entanto, pode não ser só esse o efeito. Considerando as possibilidades de ação do professor frente às imposições da existência de uma matriz de avaliação, ela pode não gerar discussões, nem reformulações. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de diferentes formas de lidar com as possíveis tensões geradas a partir da formulação das matrizes de avaliação, que vão desde a restrição do que se ensina, tendo como base apenas o que está sendo avaliado, até a ausência de novas incorporações ao trabalho pedagógico, com consequências nulas, como destaca Stecher (2002).

As bases conceituais das Matrizes de Referência

Segundo a SME-SP, a reestruturação das diretrizes e bases da educação nacional, que ocorreu na década de 1990, passou a orientar a incorporação de conhecimentos necessários pelas escolas de educação básica, designados na forma de conteúdos e competências, para que “[...] o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social de seu contexto de vida” (SÃO PAULO, 2007p, p. 06).

Assim, partindo da ideia de “relevância e pertinência da aprendizagem de conteúdos da educação para a formação do cidadão”, que precisam estar definidas na organização curricular “proposta a todas as escolas”, a SME-SP destacava, como apontado anteriormente, que era preciso o sistema de ensino assumir a indicação de

elementos básicos para que as escolas “possam promover uma qualidade de educação que atenda aos objetivos sociais” (SÃO PAULO, 2007b, p. 07).

Desse modo, para a formulação das Matrizes de Referência, foi construída uma “Base Curricular”. Esse termo, bastante genérico, foi utilizado para designar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, estabelecendo os conteúdos disciplinares que deveriam ser desenvolvidos em cada etapa de escolarização e o que se esperava que os alunos fossem capazes de fazer com esses conteúdos, expressos na forma de expectativas de aprendizagem. Nas descrições da SME-SP, a Base Curricular precisava ser (SÃO PAULO, 2007b, p. 08)

[...] abrangente e apresentar objetivos claros o suficiente para serem traduzidos em metas ou expectativas de aprendizagem passíveis de serem alcançadas pelos alunos. Por exemplo, há objetivos que se referem ao desenvolvimento de processos centrados nos estudantes; outros com ênfase na aplicação de conhecimentos; outros na construção de atitudes psicossociais, outros ainda na memorização de dados e informações. Alguns desses objetivos envolvem processos que necessitam de mais tempo curricular para seu desenvolvimento [...] Com a Base Curricular cuidadosamente constituída, torna-se possível identificar os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada área curricular e em cada ciclo de escolarização. E, como decorrência, podem-se caracterizar as expectativas de aprendizagem dos alunos.

Tal base não pretendia se constituir como o currículo, mas era apresentada como uma seleção de conhecimentos considerados importantes, frente à ausência de documentos curriculares que estivessem consolidados como a matriz curricular do município, que estava em processo de elaboração. Nesse sentido, a SME-SP destacava a importância de “uma clara definição das expectativas de aprendizagem” para a “operacionalização do currículo e para a avaliação”, na medida em que tal ação contribuía, por exemplo, com a organização dos projetos curriculares nas escolas, com o entendimento dos professores sobre a vinculação das expectativas de aprendizagem e com as habilidades presentes nas Matrizes de Referência (SÃO PAULO, 2007b, p. 08). Dialeticamente, a avaliação se torna fundamental para observar a consolidação dessas expectativas, expressas em competências e habilidades, nos alunos.

A perspectiva colocada pela SME-SP, de desenvolvimento de uma referência comum a todas as escolas da Rede, faz-se importante para o presente trabalho, pois evidencia a intenção de formular uma base curricular que serviria tanto às avaliações quanto ao currículo, objetivando constituir-se como referência comum para o desenvolvimento das avaliações externas e para o currículo, sem que o ponto de partida

das formulações dessas políticas fosse uma imposição da avaliação sobre o currículo ou vice e versa. Por isso também a preocupação da SME-SP em formular um documento que tivesse a sustentação tanto das matrizes de avaliações já existentes quanto do currículo em ação na RME-SP.

Cabe ponderar, no entanto, que, se o intuito, como declarado pela SME-SP, era ter uma base curricular que serviria à avaliação e ao currículo, o setor responsável pelas políticas curriculares – a DOT, que já tinha iniciado um movimento de reorientação curricular – deveria estar participando da construção das Matrizes, documento onde essa perspectiva foi colocada e defendida. E, como já destacado anteriormente, não existia, na publicação de 2007, referências à DOT. Tal ausência acaba por refletir uma falta de articulação entre o trabalho desenvolvido pela DOT e pela ATP/NAE, tendo como possível consequência a não apropriação e uso dessa base pela DOT, e dificultando também o diálogo entre essas políticas.

Em 2011, esse quadro se altera pois, para a publicação da segunda versão das Matrizes de Referência, a RME-SP já tinha uma matriz curricular consolidada. O discurso sobre a base curricular adquire, então, como novo foco, a produção curricular da SME-SP (UNB/Cespe, 2011, p.47):

As habilidades que constam da Matriz de Referência para Avaliação estão amparadas nos documentos de Orientação Curricular e Proposição de Expectativas de Aprendizagem estabelecidas pela rede municipal. Portanto, aquela não é uma mera lista de habilidades que se transformam naquilo que deve ser ensinado, pois serão cobradas na avaliação externa. Torna-se fundamental entender que a Matriz de Avaliação auxilia a orientar o processo de ensino e de aprendizagem já previsto nas Orientações Curriculares do município, uma vez que essas destacam critérios de seleção e de organização dos conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais de cada área do conhecimento, bem como apontam orientações metodológicas para o trabalho pedagógico no Município de São Paulo.

Desse modo, para a organização das Matrizes de Referência, partiu-se da ideia de que, para mobilizar a ação e a reflexão (tomadas como instrumentos da inteligência do aluno), era importante saber quais as estruturas cognitivas, ou competências e habilidades, de que os alunos dispõem para a construção dos conhecimentos. Nesse sentido, as Matrizes de Referência destacam como importante conhecer as estruturas cognitivas que os alunos da RME-SP possuem, “[...] que relações pode estabelecer com elas e entre elas, que tipo de soluções pode construir e experimentar nas situações que enfrenta, quais são suas condições de aprendizagem e suas necessidades para poder realmente aprender” (UNB/Cespe, 2011, p. 09).

Com essa perspectiva, articulavam-se nas Matrizes de Referência conteúdos, competências cognitivas e habilidades. Os **conteúdos** eram tomados como os objetos do conhecimento em cada uma das áreas curriculares avaliadas, devendo ser extraídos do currículo. Assim, apresentados de forma hierarquizada, eles estavam organizados “[...] por temas e assuntos em uma sequência lógica ou em temas específicos relacionados aos diferentes objetos do conhecimento (SÃO PAULO, 2007b, p. 12).

No sentido horizontal, apresentadas em uma sequência lógica crescente de complexidade, estavam as **competências cognitivas**. Entendidas como “[...] as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer”, as competências estavam relacionadas a uma concepção de inteligência humana que atua como um conjunto de estruturas que agem ao mesmo tempo e são, assim, as responsáveis por uma aprendizagem ou desempenho (SÃO PAULO, 2007b, p. 09).

Desse modo, baseando-se em Lino de Macedo – que, apoiando-se nos estudos piagetianos, trabalha com a ideia de “coordenadores cognitivos” –, as Matrizes de Referência utilizaram o conceito de agrupamentos e organizaram as competências em três grupos (Grupo I ou de esquemas presentativos, Grupo II ou esquemas procedimentais, Grupo III ou de esquemas operatórios)⁶⁸, e cada um indicava as competências que representam “qualidades distintas de ações e operações mentais que se diferenciam pela natureza das relações a serem estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (SÃO PAULO, 2007b, p. 09).

O “cruzamento” entre conteúdos e competências – compondo, assim, a ideia de matriz – estabelece as associações que constituem como resultado as **habilidades**. Nas Matrizes de Referência, as habilidades são os indicadores ou descritores daquilo que os alunos devem demonstrar como desempenho, sendo, assim, aspecto mensurável desse cruzamento, o nível no qual seria possível verificar se houve a aprendizagem, devendo sua definição ser “objetiva, mensurável e observável”, pois as habilidades também são utilizadas na formulação dos itens e indicam “[...] as coordenadas para a formulação dos instrumentos de avaliação e para a análise dos resultados do desempenho” (SÃO PAULO, 2007b, p. 12), precisando descrever de maneira clara aquilo que deve ser realizado pelos alunos.

⁶⁸ Uma caracterização completa desses grupos foi tecida nas Matrizes de Referência. Ver mais em São Paulo, 2007b.

Com isso, o documento, em sua versão 2007, destacava que uma avaliação externa como a PSP não tinha a pretensão de ditar o que as escolas devem ensinar, nem determinar que a proposta curricular de um município seja tão restritiva a ponto de se constituir, apenas, dos conteúdos que são contemplados pelas Matrizes de Referência, mas que a análise e interpretação dos resultados da PSP contribuem para a identificação das dificuldades e desafios que precisam ser enfrentados para que se tenha um melhor desempenho por parte dos alunos, cuidando de aspectos que dizem respeito, especificamente, aos referenciais estabelecidos para a avaliação e que, por conseguinte, estão no currículo (SÃO PAULO, 2007b).

A revisão e a reformulação das Matrizes de Referência

Em 2009, o NAE fez uma ampla revisão das Matrizes de Referência em razão dos “dados empíricos consubstanciados a partir das edições anteriores” da PSP⁶⁹. Assim, uma equipe de especialistas em avaliação, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, revisou os descritores, tendo como objetivo “[...] o alinhamento da linguagem e do conteúdo dessas matrizes com documentos curriculares publicados e com matrizes de avaliações nacionais, bem como o melhor detalhamento desses descritores” (SÃO PAULO, 2011j, p. 04). Ainda segundo o NAE, foram mantidas “[...] as mesmas exigências com relação às proficiências dos alunos, contudo delimitam melhor as dimensões de complexidade próprias para essa faixa etária, para que um elaborador de itens tenha parâmetros mais definidos, sem descaracterizar os itens já exigentes nas edições de 2007 e 2008”. No entanto, essa nova versão não foi publicada, nem divulgada amplamente para a RME-SP.

Fazendo uma comparação com a versão 2007, é possível perceber que parte dos descritores foram aprimorados, alguns sofreram pequenas alterações na escrita, com substituições e/ou acréscimos de palavras; outros foram desmembrados para um maior detalhamento da tarefa cognitiva realizada pelo aluno; e alguns inseridos, aumentando o número de habilidades a serem avaliadas. No Anexo B, segue um quadro que exemplifica as alterações para o 2º ano do Ciclo I, por meio da correlação entre os descritores de Língua Portuguesa das Matrizes de Referência publicadas em 2007 e a versão revisada em 2009.

⁶⁹Portal da SME-SP. Disponível em:<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=27&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

Em 2011, as Matrizes de Referência passam por reformulações. Apresentados como complementares às Matrizes de 2007 (SÃO PAULO 2011c; 2011d), os novos documentos foram publicados em três volumes: 1) Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar no Ensino Fundamental – versão preliminar Ciências Naturais; 2) Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar no Ensino Fundamental Língua Portuguesa– revista e reformulada – versão preliminar; e 3) Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar no Ensino Fundamental Matemática – revista e reformulada⁷⁰.

De acordo com as novas Matrizes de Referência, tornaram-se necessárias as reformulações em razão da “definição” de uma matriz curricular para a RME-SP, com a publicação das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2011d, p. 17). Assim, os descritores, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, passaram por revisão para “[...] integrar aspectos contemplados por novos referenciais nacionais e internacionais sobre avaliação, bem como os documentos oficiais da Secretaria [...]” (SÃO PAULO, 2011d, p. 08). Nesse sentido, as publicações de 2011 enfatizaram também que o “currículo deve pautar a avaliação e não o inverso” (SÃO PAULO, 2011c, p. 07; 2011d, p.06), trazendo uma diferenciação entre a matriz curricular e a matriz de avaliação⁷¹, algo que não se apresentava nominalmente na versão anterior. Assim, segundo o novo documento (SÃO PAULO, 2011d, p. 17),

O que se denomina matriz curricular é o conjunto de orientações de um sistema educacional, que considera as tendências do ensino de determinada área do conhecimento e a realidade escolar. Essa matriz orientará o currículo das unidades educacionais quanto à elaboração de seus projetos pedagógicos. [...] As habilidades encontradas em uma matriz de referência para avaliação devem se amparar na matriz curricular estabelecida por esse sistema, porém não precisa ser limitada a ele.

A perspectiva trazida pelas novas Matrizes de Referência demarca que o movimento de reformulação das matrizes de avaliação da PSP aconteceu a partir do estabelecimento do currículo, ou seja, o currículo existente pautou as reformulações sobre o que as avaliações externas da RME-SP iam avaliar. Tal aspecto evidencia um

⁷⁰Esse documento não possui a mesma organização dos demais volumes, de modo que se inicia já abordando aspectos relacionados às matrizes de matemática, não abrangendo as características da PSP e da Prova da Cidade e reflexões sobre as competências e habilidades, como as demais publicações.

⁷¹A demarcação dessa diferença apareceu primeiramente, mas de forma muito geral e sem explicações mais aprofundadas, na apresentação dos resultados da PSP 2008(SÃO PAULO 2009g), quando o NAE aponta algumas características consideradas importantes da PSP e coloca que a “matriz de prova” é proveniente daquilo que se chama de “matriz de ensino”, tentando, a partir disso, delimitar as Matrizes de Referência de 2007 como um recorte do que é ensinado.

importante diálogo entre a avaliação externa e o currículo na RME-SP, pois faz-se necessário que haja relação entre a matriz de avaliação, que determina os aspectos que serão avaliados, e o currículo oficial, que abrange aquilo que deve ser ensinado para os estudantes. O problema é quando a matriz de avaliação ganha uma importância que extrapola sua função de servir como referência para a elaboração das provas e passa a ser, também, a referência única para a elaboração das aulas, passando a ser o instrumento que praticamente define o trabalho da escola. Esse uso, no entanto, não é intrínseco à existência da matriz de avaliação, mas relaciona-se ao uso que se faz dela.

Na elaboração das novas Matrizes também ocorreu um processo de validação, mas mais restrito do que o que descrito em 2007. Conforme informações presentes na introdução de Língua Portuguesa, professores, técnicos e consultores (especialistas em avaliação) se reuniram para analisar os documentos tendo como base de referência as Orientações Curriculares e as aplicações da PSP e da Prova da Cidade (SÃO PAULO 2011d). No caso específico de Ciências Naturais, os novos descritores foram examinados pelos professores em reuniões técnicas com representantes da DOT e da NAE, tendo sido ajustados, em parte, nas suas redações e na especificação da complexidade das habilidades (SÃO PAULO, 2011c, p. 09). Isso mostra que houve a participação da DOT no processo de formulação das Matrizes de Ciências Naturais junto à RME-SP. Considerando os demais volumes publicados em 2011, a DOT também aparece representada nominalmente na página de colaboradores. Isso mostra uma mudança em relação à versão de 2007, que é coerente com a fala que justifica a reformulação das Matrizes (consolidação dos referenciais curriculares), tendo nesses novos documentos a participação tanto do setor responsável pelas avaliações externas, o NAE, quanto pelo setor da SME-SP responsável pelos documentos curriculares.

Ainda analisando pontos comuns e diferenças entre as versões, as **competências cognitivas** são caracterizadas a partir da mesma definição, mas nas Matrizes de 2011, para melhor esclarecer que as competências cognitivas funcionam de forma orgânica e integrada, não sendo desenvolvidas de forma isolada pelo sujeito, mesmo correspondendo a domínios específicos da estrutura mental, são explanados alguns exemplos. Ademais, são utilizados os mesmos agrupamentos para agregar as competências em ambas as versões. No entanto, é possível observar algumas mudanças nos textos que caracterizam esses grupos e ponderar que não apenas os verbos ou palavras utilizados foram alterados, mas, segundo a SME-SP, “[...] o sentido da proposição completa da tarefa que indica a ação ou operação a ser desenvolvida pelo

aluno“ (SÃO PAULO, 2007p, p. 10). No Apêndice C é possível observar como eram as competências para cada um dos grupos existentes nas Matrizes de Referência e como elas ficaram na nova versão, produzida em 2011.

Quanto aos **conteúdos**, na nova versão, também são entendidos como os objetos do conhecimento em cada uma das áreas curriculares avaliadas que decorrem do currículo. No entanto, destaca-se que, no caso das matrizes curriculares, a seleção e organização dos conteúdos são mais abrangentes, pois consideram aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada área do conhecimento, o que não acontece com essa amplitude quando se fala dos conteúdos de uma matriz de avaliação. As **habilidades** também são apresentadas a partir da mesma concepção da versão 2007, mas, para tornar ainda mais compreensível a diferença entre habilidades e competências, a nova matriz, baseada no trabalho de PRIMI et al. Destaca

[...] a ideia de potencial de realização, ou seja, a existência de uma relativa facilidade em lidar com informações e com problemas de uma determinada classe ou conteúdo. O investimento deste potencial em experiências de aprendizagem pode conduzir à maestria, que envolve um conhecimento organizado sobre um determinado tema. A ideia de maestria implica que a realização atingiu um determinado nível a partir do qual se diz que uma competência foi adquirida. Dessa forma, é possível pensar que a habilidade não necessariamente implica em competência. A habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área.

Nesse sentido, percebe-se uma correlação entre habilidade e competência, em que as habilidades precisam ser objetivas, passíveis de observação e mensuráveis, pois contribuem para definir a tarefa que deve ser realizada pelos alunos, ao passo que as competências são as ações e operações utilizadas pelos alunos para estabelecer relações.

4.1.2. A Prova São Paulo e a Prova da Cidade

A Prova da Cidade, aplicada pela primeira vez em 2009, teria surgido após a divulgação dos resultados da PSP 2008, quando o então secretário de educação, Alexandre Schneider, convocou NAE e DOT para “[...] discutirem a criação de uma nova prova para as unidades educacionais”, pois ele estava “[...] preocupado em auxiliar os alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos frente a avaliações externas e em larga escala aplicadas na Rede” (CATALANI; CURI; GONSALES, 2010, p.01).

Seguindo os moldes da Provinha Brasil, a Prova da Cidade foi formulada com o objetivo de consolidar-se como um dos instrumentos pedagógicos que professores, coordenadores e diretores poderiam fazer uso para produzir um diagnóstico do processo de aprendizagem no primeiro semestre. Por essa razão, sua periodicidade inicial era semestral, mas, em 2011, passou a ser bimestral (SÃO PAULO, 2011d). A expectativa era que, diante dos resultados gerados pela avaliação, existiria um panorama das dificuldades dos alunos, com a descrição e análise dessas no tocante a determinadas habilidades que abrangeriam diferentes níveis de complexidade, gerando o “[...] diagnóstico de aprendizagem em períodos menores e que facilitam ajustes de rumo ainda no decorrer do ano letivo” (SÃO PAULO, 2012c, p. 19)⁷², sendo isso, na própria leitura da SME-SP, uma vantagem da Prova da Cidade em relação à PSP.

Diferenciando-se da PSP, a SME-SP destacava que a Prova da Cidade também tinha por objetivo aproximar os professores do processo de construção de uma avaliação em larga escala e externa, de modo a subsidiá-los tecnicamente na prática da realização dessas avaliações. Para alcançar tal intuito, a SME-SP desenvolveu ações, que foram pontuais, de formação para a RME-SP⁷³.

Ademais, Prova da Cidade tinha potencial para colaborar com o objetivo de aproximar os professores, pois sua metodologia não necessitava de sigilo sobre os itens, sendo que a intenção da SME-SP era que a prova fosse elaborada com o auxílio dos professores da Rede. Nesse sentido, a SME-SP afirmava que, mesmo a Prova da Cidade sendo “padronizada, com caráter externo e realizada em larga escala”, a forma como foram construídas as propostas de “elaboração, aplicação, correção e intervenção” permitiu a criação de uma avaliação que “aproxima-se mais, em alguns aspectos, de uma avaliação interna”⁷⁴.

No entanto, cabe destacar que a própria SME-SP também publicou uma declaração sobre a primeira aplicação da Prova da Cidade, destacando que provas foram elaboradas pelos técnicos da SME-SP e que a correção seria compartilhada com os professores, sendo a Secretaria a responsável pela correção das questões de múltipla escolha, enquanto as questões abertas seriam corrigidas pelos professores sob orientação

⁷²Para abordar uma discussão sobre o alcance real desse objetivo desenhado pela SME-SP, seria necessário um estudo aprofundado da Prova da Cidade, o que não é finalidade deste trabalho.

⁷³Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em: 14jul. 2015.

⁷⁴Idem.

da SME-SP⁷⁵. Fica, dessa maneira, o questionamento sobre qual foi de fato a participação e o envolvimento da RME-SP no planejamento, elaboração, correção e interpretação dos resultados e se as ações pontuais de formação conseguiram garantir uma apropriação de conhecimentos específicos sobre a avaliação externa.

Ademais, outro importante objetivo declarado, para justificar a formulação de mais uma avaliação externa municipal pela SME-SP, era fazer com que a Prova da Cidade dialogasse com outras políticas desenvolvidas para RME-SP, tais como as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem” e os “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”⁷⁶. Tal aspecto coloca-se como um importante indício de que a Secretária tentou, nesse tocante, estimular um diálogo entre as suas políticas curriculares e de avaliação externa.

Olhando para as duas avaliações criadas pela SME-SP, que ocorreram com aplicações concomitantes de 2009 até 2012, a realização das mesmas se justificaria pelas especificidades de cada modelo. Nesse sentido, a SME-SP publicou em seu portal um quadro comparativo destacando algumas semelhanças e diferenças entre ambas as iniciativas, o que serviu de base para a formulação do Quadro 8.

Quadro 8 – Semelhanças e diferenças entre a Prova da Cidade e a PSP

(continua)

Características	Prova da Cidade	Prova São Paulo
Foco principal da prova	Instrumento pedagógico para a escola, constituindo-se como ferramenta adicional de diagnóstico para o replanejamento das atividades em sala de aula	Instrumento diagnóstico para planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem
Abrangência	Participação por adesão	Participação de toda a Rede
Acessibilidade	Provas em Braille e Ampliadas, elaboradas pela SME-SP	Provas em Braille, Ampliadas e em Libras, sob responsabilidade da empresa contratada
Elaboração dos Itens	Inspirada nos itens elaborados por professores da Rede ⁷⁷	Itens calibrados e aplicados em edições anteriores e itens do Saeb/Prova Brasil, tendo como referência as Matrizes de Avaliação da PSP e Saeb

⁷⁵Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=3THGC11AQOQBPe192R6FDULGTGE&PalavraChave=Prova%20S%E3o%20Paulo>>. Acesso em 14 jul. 2015.

⁷⁶Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

⁷⁷Idem.

(conclusão)

Comparabilidade	Não permite comparação com outras redes de ensino	Permite comparação com outras redes de ensino
Modelagem da prova	Sem BIB, todos os alunos respondem a um mesmo conjunto de itens (mesma prova)	Com BIB. Grupos de alunos de uma mesma turma respondem provas diferentes
Itens de respostas construídas	Correção de itens de respostas construídas pelos professores, conforme critérios propostos pelo NAE e pela DOT	Itens de respostas construídas apenas em 2007
Aplicação	Logística de elaboração e aplicação desenvolvida pela SME-SP	Logística de aplicação desenvolvida por empresa contratada a partir de licitação pública feita pela SME-SP
Tratamento	TCT	TCT e TRI
Divulgação dos Itens	Itens divulgados	Itens sigilosos
Escala de proficiência	Sem escala de proficiência	Escala de proficiência do Saeb
Periodicidade	Semestral/bimestral	Anual

Fonte: Adaptado do Portal da SME-SP.

Por meio desse quadro, é possível perceber diferenças entre a PSP e a Prova da Cidade em características e dimensões que são desenhadas para tentar atender e se adequar ao intuito de envolver, ou não, a SME-SP e a RME-SP nos processos e ações desenvolvidas para a construção e a implementação de cada uma dessas avaliações. Assim, parece pesar sobre os fatores de diferenciação dessas avaliações a qualidade da exterioridade dos processos que as envolvem, pois – sem perder de vista o questionamento político tecido no capítulo 2 em torno de quem de fato controla as avaliações externas – a SME-SP acaba justificando a existência de mais uma avaliação, propondo desenvolver um formato de avaliação externa que tenta fornecer ao professor a proeminência de avaliador no processo, objetivando reaproximá-lo não só da construção, mas da correção dessa avaliação. No entanto, como exposto anteriormente, parecem existir informações divergentes entre o que era objetivo da SME-SP e como essa participação, sendo necessários, nesse sentido, estudos que se dediquem a aprofundar análises sobre esse aspecto, o que não é objetivo desta Dissertação.

Ademais, fica o questionamento sobre se, com o volume de avaliações realizadas pelos alunos – pois além da PSP e da Prova da Cidade, a RME-SP participava, ainda, do Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, soldagens, avaliações internas, e autoavaliação –, que geravam uma grande quantidade de informações, a SME-SP conseguia fazer com que os resultados fossem discutidos, assimilados e incorporados, refletindo em

reformulações na prática pedagógica, como previsto no discurso presente nos documentos oficiais.

4.1.3. A Prova São Paulo e a Prova Brasil

A PSP tem, em suas características, pontos de aproximação com a Prova Brasil. No entanto, há especificidades que são próprias de seu desenho, o que a coloca, com vistas às particularidades da RME-SP, em um lugar de destaque. A organização da PSP, decorrente, entre outras razões, de sua característica censitária, permitiu que as proficiências dos alunos fossem enviadas para as escolas de modo individual, supondo que isso favorecesse o trabalho pedagógico *a posteriori* com cada aluno, o que, também, justificaria a criação e permanência de uma avaliação externa própria.

No processo de elaboração das Matrizes de referência da PSP, as Matrizes do Saeb foram um ponto de partida, reconhecendo, nesse sentido, a necessidade de dialogar com os documentos nacionais, na medida em que “a matriz e a própria avaliação da Prefeitura Municipal de São Paulo devem representar os conhecimentos consensualmente aceitos e avaliados também em nível nacional” (SÃO PAULO, 2007b, p. 04). No entanto, esse processo, que se apoiara tanto em um grupo de professores quanto na investigação de cadernos de alunos, sublinhou a necessidade de uma matriz própria e sua construção foi consolidada pela consulta junto aos professores e às equipes escolares da RME-SP a fim buscar que sua avaliação externa fosse validada pelos seus principais agentes. Com efeito, tais preocupações alicerçaram, ainda que sem eliminar uma série de resistências, uma proximidade maior entre o agente avaliador externo que a formulou e a implementou – a SME-SP e não o MEC – e as escolas.

Ainda nesse sentido de proximidade entre o agente avaliador e o objeto avaliado, os cadernos de prova produzidos para as aplicações da PSP eram individualizados, existindo identificação dos alunos (ALAVARSE, 2013a). A aplicação da prova era feita por professores da própria escola, apenas alterando turmas de docência. Em relação à aplicação dos questionários, o de nível socioeconômico era distribuído com antecedência em relação à aplicação da prova, para ser respondido pelos pais ou responsáveis pelos alunos, o que aumentava a fidedignidade das respostas e os envolvia no processo; e os de hábitos de estudo eram adaptados ao ano de escolarização e às necessidades da RME-SP e da SME-SP (ALAVARSE, 2013a).

A abrangência, em termos de anos avaliados, era maior do que a da Prova Brasil. A PSP, com seu caráter amostral ou censitário, envolvia em suas aplicações um número

maior de turmas; os alunos do 3º ano do EF eram avaliados; existiam provas adaptadas quanto à proficiência para alunos de 4º PIC e às necessidades educacionais especiais, com provas em braile, formato ampliado e com a presença de aplicadores especiais. Desse modo, a PSP tinha potencial para fornecer aos gestores e escolas um diagnóstico mais abrangente do desempenho dos alunos nas áreas avaliadas. Além disso, a configuração dos instrumentos da PSP abrangia uma maior quantidade de itens utilizados no conjunto das provas, o que também possibilitava uma melhor interpretação pedagógica, pois “[...] quanto maior o número de questões, maior o número de habilidades que serão aferidas e, portanto, maior a capacidade de verificação adequada da proficiência dos estudantes” (SÃO PAULO, 2012d, p. 13). Além disso, as aplicações da PSP permitiram a construção de um banco com itens de múltipla escolha e itens de resposta construída (ALAVARSE, 2013a).

Os resultados da PSP – gerados por aluno, ano (série), escola, DRE e RME-SP – podiam ser entregues no início do semestre seguinte ao qual ocorrera a aplicação, ou seja, no início do ano letivo, propiciando o uso no planejamento das escolas, o que dava à PSP um caráter de avaliação formativa. Os resultados permitiam ainda um acompanhamento longitudinal de alunos ao longo de todo EF, mesmo com transferência para outra escola da Rede, além de possibilitar um cotejamento entre os resultados da avaliação externa e das avaliações internas.

Ademais, a PSP possibilitava comparabilidade com Pisa, Saeb (Aneb e Anresc) e Saresp. Seus resultados também permitiam o cálculo do Ideb e forneciam dados para o desenvolvimento de índice próprio, aproximando também a PSP de uma função somativa. Mas, por opção da SME-SP, a divulgação dos resultados de cada escola era feita apenas à respectiva escola⁷⁸. A divulgação prévia, que ocorria para dirigentes regionais e equipes técnicas, e posteriormente para jornalistas e dirigentes sindicais, apresentava os resultados da RME-SP como um todo. Ademais, conforme os

⁷⁸Esse quadro se alterou no início de 2013, quando a SME-SP disponibilizou os resultados de todas as escolas da Rede em seu *site*. Faz-se importante destacar, no entanto, que os resultados foram publicados sem nenhuma explicação, interpretação ou reflexão. A tabela de resultados de cada escola não tinha legenda; não existia o número de estudantes que participaram das aplicações em cada escola; não havia comparações das médias de proficiência alcançadas pelos estudantes da escola em relação à DRE ou Rede; não foi divulgada a distribuição percentual dos alunos nas escalas de proficiência etc. As inúmeras ausências levam ao questionamento de qual era o objetivo da SME-SP com essa divulgação, pois, da forma como estavam publicados os resultados, eles não serviriam ao uso das escolas, nem para conhecimento dos pais e comunidade escolar sobre as proficiências dos estudantes da escola. Ademais, não é possível afirmar se a iniciativa de publicar foi uma última ação da gestão de Kassab ou se foi uma iniciativa da nova gestão, pois durante os acessos realizados no primeiro semestre de 2012 (que não foram contínuos ou sistematizados), esses dados não foram localizados.

documentos analisados, havia um esforço por parte do NAE de realizar a divulgação dos resultados na Rede, envolvendo equipes de gestão e professores, como atividade de formação em avaliação educacional.

Buscando outros elementos para tecer uma análise sobre as evidências de interações entre políticas de avaliação externa e de currículo, o próximo capítulo caracteriza as políticas de currículo da SME-SP no período de 2005 a 2012.

5. O CURRÍCULO OFICIAL DA RME-SP: A PRODUÇÃO DE PROGRAMAS E MATERIAIS DE 2005 A 2012 E SEUS DIÁLOGOS COM A PROVA SÃO PAULO

Muitos autores têm apontado para a centralidade – ao lado do debate sobre a avaliação – que as discussões sobre o currículo têm assumido nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no que tange às políticas de elaboração, implementação e avaliação do currículo, existindo, muitas vezes, uma sobreposição dessas políticas em relação a outros elementos das reformas educacionais. Lopes (2004) destaca, nesse sentido, que as políticas curriculares têm sido analisadas como se fossem a reforma educacional em si.

Partindo das diferentes alterações que as propostas curriculares oficiais objetivam trazer às escolas, configurando-se como lócus estratégico da ação das administrações municipais, estaduais e federais, as questões curriculares envolvem uma ampla e complexa gama de dimensões, de agentes e de condicionantes, que se relacionam e que implicam na constituição do currículo. Desse modo, é possível identificar um campo com uma multiplicidade de referenciais teóricos que se dedicam a conceituar e caracterizar o currículo, estabelecendo críticas e novas proposições. É um campo que também tem uma forte dimensão política, na medida em que o currículo é veículo de ideologia, filosofia e de intencionalidade educacional, não sendo neutro em suas formulações. Sendo ainda um vetor de mudanças educacionais, também sofre a ação do contexto escolar, pois se desenvolve, efetivamente, no interior das escolas.

No âmbito das possíveis influências que as políticas curriculares sofrem e também podem causar, chama atenção sua relação com as avaliações externas, conforme discussão abordada no capítulo 2. Assim, considerando que as políticas de avaliação externa têm sido apontadas como importante ferramenta na busca pela superação do fracasso e promoção da equidade educacional – na medida em que fornecem informações sobre o desempenho dos alunos, contribuindo para a formulação de diretrizes, projetos e ações em âmbito educacional –, o uso de tais avaliações como instrumento de gestão pública tem trazido consequências para os objetos e objetivos educacionais, com implicações de diversas ordens sobre a dinâmica escolar, cabendo o destaque sobre a potencial influência que tem sobre as políticas de currículo.

Desse modo, tendo em vista a pergunta de pesquisa que essa Dissertação objetiva responder e dando continuidade ao movimento iniciado no capítulo 4, no sentido da busca por elementos que qualifiquem a relação entre as políticas de avaliação externa e de currículo, o presente capítulo analisa a política curricular produzida para a RME-SP no período de 2005 a 2012.

Para isso, o capítulo se inicia destacando algumas dimensões conceituais e teóricas do campo do currículo, a fim de evidenciar elementos importantes, que precisam ser considerados quando se objetiva discutir a relação entre o currículo e as avaliações externas. Em um segundo momento, o capítulo versa sobre alguns aspectos do currículo no Brasil, a fim de ilustrar os parâmetros curriculares nacionais, para lançar luzes sobre as análises acerca da produção de programas e de materiais em âmbito do currículo oficial da RME-SP, que será abordada no último tópico deste capítulo.

5.1. Questões curriculares: alguns aspectos conceituais importantes

A conceituação do currículo passa por diversas dimensões e dilemas que tornam tal processo complexo. As definições variam no tempo e no espaço e estão contextualizadas histórica e socialmente. Para Silva (2011, p. 14), o conceito de currículo depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias, de modo que, em uma abordagem sobre o currículo, é importante considerar a perspectiva histórica – no sentido de refletir sobre “como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?” – além da perspectiva apenas ontológica, para indagar sobre “qual é o verdadeiro ‘ser’ do currículo”.

Configurando um espaço plural, as teorias surgem organizando definições, acepções e perspectivas, formulando correntes teóricas e tradições que envolvem concepções epistemológicas, políticas, econômicas, valores sociais, entre outros. Nesse sentido, é possível localizar o currículo como algo que “[...] não é dado, mas uma construção social” (YOUNG, 2010, p. 10). Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 34), que parte da perspectiva do currículo como um modo de organizar as práticas educativas, ele é uma construção cultural, um “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Dessa maneira, o contexto em que cada teoria de currículo tem origem influencia na forma como ela lida com o acesso ao conhecimento e a organização desse

conhecimento em termos curriculares, o que remete a um ponto que é recorrente e central nas discussões de currículo: o que deve ser ensinado. Tal aspecto constitui-se, segundo Silva (2011, p. 15), como o pano de fundo de qualquer teoria do currículo: “o que eles ou elas [estudantes] devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Segundo Young (2013), o objeto fundamental da teoria do currículo é o que se ensina e o que se aprende na escola. Nesse sentido, Silva (2011, p. 15) destaca que

As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal.

Tyler (1976), ao desenvolver um quadro teórico sobre o processo de elaboração de um currículo, atribuiu grande importância a essa discussão, ao estabelecer que a primeira etapa da formulação de um currículo deve ser o estabelecimento dos objetivos educacionais, pois estes são fundamentais para refletir sobre o que a escola deve procurar alcançar. Assim, para o autor, os demais aspectos de um programa educacional se constituem, na verdade, como meios de realizar os objetivos educacionais estabelecidos *a priori*. Assim, por passar por um processo de escolha, os objetivos educacionais constituem-se a partir de juízos de valores, do estabelecimento de critérios pelos quais “são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames” (TYLER, 1976, p. 03).

Embora seja de grande relevância, não é objetivo deste trabalho discutir que conhecimentos devem ser ensinados e estar presentes nos currículos, qual o papel que desempenham em relação às finalidades e objetivos da educação e de que maneira os teóricos do campo do currículo têm refletido sobre esses aspectos e formulado seus pensamentos. Para os propósitos desta Dissertação, cabe demarcar, sim, que as discussões em torno do currículo estabelecem uma relação direta com a questão do conhecimento e, principalmente, que, por ser uma construção social, o currículo reflete interesses diversos – “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 1998c, p. 17) –, sendo, sempre, resultado de uma seleção.

Neste aspecto, para Silva (2011), parte-se de um universo de conhecimentos e saberes que são amplos e diversificados e seleciona-se um recorte que constituirá o currículo. Tomando como referência a dimensão do currículo oficial, este não abrange o conhecimento como um todo, mas fornece acesso apenas a determinados conhecimentos. Por conseguinte, o currículo faz-se a partir de um recorte limitado de cultura, que é reelaborada e, muitas vezes, ressignificada para ser disponibilizada, não existindo, também, uma correspondência completa entre o saber externo, que potencialmente pode ser “transmitido”, e a elaboração que se faz dele no currículo.

Existindo diferentes disputas e forças em torno do sistema educativo, é preciso considerar que, entre elas, estão as político-administrativas, que também influenciam na construção e na implementação dos currículos. Nesse sentido, os currículos oficiais das redes públicas de ensino – prescritos por meio de documentos orientadores e didáticos formulados em âmbito das decisões políticas e administrativas das gestões – são um recorte, fruto de escolhas realizadas por quem está à frente do processo de produção, com delimitações também impostas pelas características da realização de sua construção. Desse modo, o currículo oficial já fornece acesso a um leque determinado de conhecimentos, que possui limitações impostas pelas escolhas realizadas. Nesse contexto de formulação e implementação, diversos fatores influenciam as escolhas realizadas, de modo que outras políticas, como as de avaliação externa, também podem atuar sobre as decisões. Pela diversidade de dimensões e dilemas envolvidos no currículo, fica difícil atribuir a um único elemento, as avaliações externas nesse caso, a responsabilidade por alterações no currículo, sejam elas reduções ou ampliações.

Ademais, o currículo oficial que chega à escola passa por mudanças, os “conteúdos declarados explicitamente vão se transformando em práticas” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 137). Embora não seja objetivo desta Dissertação abordar a dimensão do currículo em ação, faz-se necessário demarcar sua existência – e importância para olhar a relação entre o currículo e a avaliação por um viés diferente do adotado por este trabalho, que foca o currículo oficial – e, principalmente, ponderar que o currículo oficial, mesmo tendo forte potencial de influência nas práticas escolares, não pode ser considerado como expressão plena daquilo que se trabalha em sala de aula. Pondera-se, por essa perspectiva, também o impacto das políticas curriculares sobre os processos pedagógicos.

Desse modo, o currículo tem também um forte poder de influenciar a prática escolar e consta-se que, nesse ponto, ele se aproxima das avaliações, pois estas também

agem sobre a estrutura da escolarização e as práticas pedagógicas. Segundo Méndez (2013, p. 299),

[...] a pergunta inevitável é: o que e com que finalidade ensinamos? A pergunta remete ao que entendemos por conhecimento valioso e, portanto, merecedor de ser ensinado, o que significa, como corolário, que seja a parte da cultura que vale a pena ser aprendida. Essa é uma questão que nos abre caminho ao entendimento do que pode ser avaliado e como deve ser ensinado, e, sobretudo, orienta-nos como entender para que serve a avaliação e quais finalidades ela tem.

Gimeno Sacristán (2001, p. 19), fazendo referência aos escritos de Bernstein, destaca que o currículo define “[...] o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas”, enquanto a avaliação define “o que se considera como realização válida de tal conhecimento”. Assim, é possível refletir que tanto a avaliação quanto o currículo lidam com as mesmas perguntas sobre o que e com que finalidade se ensina, em um movimento, que não é neutro, de discutir quais conhecimentos devem ser ensinados: conceitos? Habilidades? Conteúdos e competências?

Tal perspectiva evidencia uma ligação entre a avaliação e o currículo que já podia ser observada nos princípios estabelecidos por Tyler (1976), quando o autor mostra que, após enunciar objetivos, selecionar e organizar as experiências educacionais, faz-se necessário determinar em que medida os objetivos educacionais foram alcançados e, para isso, faz-se uso da avaliação. Assim, o que é prescrito oficialmente, que passará por mediações e será proposto e desenvolvido nas salas de aula, sempre vai dar origem a um processo de avaliação e, por isso, não se pode olhar para tais campos de forma independente. Eles dialogam com questões comuns e têm como interface a dimensão do currículo avaliado. Para Méndez (2013, p. 311-312), nessa relação entre avaliação e currículo, a avaliação é uma via importante de alterações no currículo, em razão de sua forte relação com o currículo praticado em sala de aula:

Não existe caminho mais direto para mudar a mentalidade do currículo tradicional do que mudar o sentido e as práticas de avaliação. A razão é simples de explicar: a avaliação constitui parte essencial e decisiva do *currículo real*, “o que conta” para os alunos, o que eles percebem como tendo valor, porque é o que mais dá pontos. [...] A avaliação é um elemento dinâmico integrante, não isolado, do currículo. Ela faz parte estrutural dele.

Nesse sentido, para o autor (2013, p. 299), não seria descomedido pensar que as práticas habituais estruturam mais o currículo do que as explicações conceituais, pois incidem “[...] no programa e no valor do que entra ou não no currículo, do que vale e do que não vale, do que conta e do que é simplesmente para ocupar espaço”. Além disso,

fazendo uma diferenciação entre o que entende por avaliação e o que é o exame, o autor destaca que este último – por ser uma ação mais pontual e isolada, que qualifica o aluno no final do ano letivo – acaba por desempenhar funções supervalorizadas que extrapolam os objetivos para os quais foi pensado.

Essas contribuições permitem refletir sobre a possibilidade de influência mútua entre a avaliação e o currículo, na medida em que ambos partem da discussão sobre o que se ensina. Desse modo, a avaliação pode, e deve, basear-se no currículo existente para formular suas matrizes de avaliação – que vão definir os conteúdos e as competências para serem avaliadas –, enquanto o currículo oficial deve estar atento ao que as avaliações evidenciam como limitações no aprendizado dos alunos, para, assim, dialogar com esse resultado e permitir reformulações.

Tais aspectos ganham relevância quando se observa a RME-SP, que tem um histórico de reorientações curriculares em sua política educacional e produziu diversos materiais de orientação curricular e didáticos para ser usados pelos professores e alunos no período de 2005 a 2012. A leitura que aqui se faz considera o currículo como construção importante para a organização daquilo que é colocado como função da escola, ou seja, a distribuição social do conhecimento, em um processo onde se entrecruzam de forma complexa diferentes processos, agentes e âmbitos diversos, que também dão significado prático e real ao currículo, de modo que ele não é uma simples listagem de conteúdos, mas, sim, um processo constituído, a partir de disputas, por saberes, por conhecimentos escolares e pelas práticas da sala de aula, estando sujeito, também, às redes de subjetividade dos docentes.

Assim, partindo-se dessa leitura do currículo, destaca-se, no próximo tópico desta Dissertação, os parâmetros curriculares nacionais que antecederam e serviram como referenciais para a produção das propostas curriculares para a RME-SP, influenciando-as de alguma maneira.

5.2. Algumas ponderações sobre o currículo no Brasil: os PCN

A normatização dos currículos ao longo da história da educação diversificou-se em relação aos aspectos envolvidos, de acordo com Zotti (2002, p. 66), e foi desde o elenco de disciplinas que comporiam as grades curriculares até a definição de aspectos mais didáticos e metodológicos do currículo. No Brasil, a elaboração de políticas curriculares, até o presente momento, não delimita um currículo oficial unificado para

todo o território. As diretrizes e normas estabelecidas em âmbito federal servem como parâmetros mais genéricos para que estados e municípios formulem e implementem orientações curriculares próprias em suas redes de ensino.

Para Barreto (1998), essa tradição federativa, que tem como marca a descentralização e a não obrigatoriedade em seguir as orientações curriculares existentes, faz emergir um cenário bem diversificado de produções para o desenvolvimento educacional. Nesse sentido, as redes mais estruturadas e desenvolvidas, que possuem mais recursos – financeiros e também humanos –, acabam tendo melhores condições para a sistematização de um currículo.

Por um lado, a existência de orientações mais gerais vislumbra como possibilidade positiva a abertura de um espaço de autonomia para as redes e escolas organizarem seus currículos. De acordo com a própria LDB (BRASIL, 1996), as escolas podem reelaborar as orientações, na medida em que podem construir um projeto pedagógico que é da escola. Por outro, porém, cabe ponderar, como destaca Barretto (1998), que a pluralidade de orientações curriculares acaba empobrecendo e gerando uma diversidade que pode ser aparente, em razão do atrelamento do currículo que é desenvolvido nas salas de aula aos livros didáticos adotados. No entanto, embora haja um “[...] descompasso entre o esforço de renovação curricular realizado pelas secretarias de educação e as mensagens curriculares veiculadas através dos livros didáticos” ao longo do processo de elaboração dos livros didáticos, em algum momento, estes acabam por tomar como referência as próprias “orientações que constam de certas propostas curriculares (BARRETTO, 1998, p. 06).

Para Barreto (2006, p. 03), mesmo quando disseminadas por meio dos materiais didáticos, as propostas curriculares oficiais constituem-se como referências importantes para as redes de ensino dos estados e municípios, pois “[...] criam *verdades* ao oficializarem saberes e legitimarem posturas”, já que tais propostas “[...] têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes”.

Partindo do reconhecimento da diversidade que marca o campo teórico do currículo no Brasil, desde os primeiros esforços sistematizados na década de 1920, quando não existia um campo teórico do currículo no Brasil; dos diferentes interesses e movimentos realizados para refletir e formular correntes interpretativas ao longo das décadas; da influência da produção estrangeira e do contexto político nacional que

marcam a construção teórica e política do currículo no país, a política curricular brasileira apresenta características que lhes são próprias (MOREIRA; MACEDO, 1999).

Tomando os processos de reforma curricular no Brasil a partir da década de 1990⁷⁹, é preciso ter em mente o quanto também tem implicado sobre eles questões que envolvem a Reforma do Estado e da educação (FREITAS, 2007), reformas pelas quais o país passou no mesmo período e que geraram um novo paradigma de gestão e processos de descentralização (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, os documentos oficiais, que também são elaborados para sustentar e implementar as reformas curriculares brasileiras, carregam representações do ideário que permeia mais amplamente a sociedade, constituindo-se, desse modo, em testemunhos do contexto em que emergem.

Neste tocante, a promulgação da nova Constituição ao final da década de 1980 estabelece contornos diferentes para o governo federal e constitui-se como um marco da produção curricular, ao estabelecer – após intensa discussão entre atores políticos – que fossem fixados conteúdos mínimos para o EF, dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, para “[...] assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988) nas diversas propostas curriculares dos diferentes níveis de governo e das unidades escolares. Esse compromisso com diretrizes mínimas é reiterado pela LDB (BRASIL, 1996), que estabeleceu o regime de colaboração entre os entes como meio para estabelecer “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Concomitantemente a esse movimento, o campo acadêmico produzia estudos e debates sobre o currículo escolar, que, segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 369), geravam um repertório importante de conhecimentos e “[...] serviam como referência para a elaboração de pareceres e para a análise de propostas curriculares”.

Assim, a materialização da reformulação curricular na década de 1990 apresentou-se, assim, por meio de propostas nacionais mais abrangentes e pouco diretivas. De acordo com Peletti (2012), os PCN e as DCN as representariam.

⁷⁹ Ao adotar esse recorte, o presente trabalho não está deixando de considerar o importante histórico da construção teórica e política do currículo no Brasil desde o movimento iniciado pela Escola Nova e o quanto essa construção tem influência nos contornos dos currículos mais atuais, mas, tendo em vista os objetos de pesquisa, fez-se a escolha por essa delimitação.

Em relação aos PCN, estes começaram a ser elaborados em 1995, tendo como subsídio o trabalho realizado pela FCC, que analisou as propostas curriculares oficiais de 21 estados, do Distrito Federal e dos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo (BARRETTO, 1995), que traziam as marcas de um movimento de renovação curricular com propostas que eram mais ligadas à pedagogia crítico-social dos conteúdos ou à educação popular (GALIAN 2014). O objetivo do MEC era propor um documento norteador às escolas brasileiras – apontando para metas de qualidade –, que apoiasse a elaboração de projetos educativos, planejamento das aulas, reflexões sobre a prática e análise do material didático (BRASIL, 1997). Para Galian (2014, p. 651), os PCN eram “uma das formas de expressão do papel do Estado” que, buscando coesão e ordem, atuava no sentido de uma uniformização do currículo nacional por meio da “[...] definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica”, o que, para a autora, “tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação”.

A questão curricular é colocada pelos PCN como de importância central para a política educacional que visava à busca pela qualidade, que, para ser alcançada, requeria, conforme o próprio documento de introdução destacava (BRASIL, 1997), o investimento em diferentes frentes, como formação inicial e continuada de professores, política de salários e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos de multimídia etc. Trazendo orientações mais atualizadas para as áreas de conhecimento (BARRETTO, 2006), e objetivando estabelecer padrões de desempenho para o conjunto da população (BARRETTO, 1998), os PCN são marcados por uma proposta mais flexível, com natureza mais aberta, que trabalha os conteúdos alicerçados em uma perspectiva de ciclos de escolarização e traçam, de acordo com o Inep⁸⁰, um novo perfil para o currículo: “[...] apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”, ampliando a noção de conteúdo, que abrangeria fatos, conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997).

Para Valente (2009), no entanto, mesmo os PCN prevendo uma margem de liberdade que atendesse às necessidades regionais e locais, essa liberdade seria “vigiada”, na medida em que há outros mecanismos de controle exercidos, segundo a autora, por meio da submissão dos livros didáticos aos PCN e da realização de

⁸⁰ Portal INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em 15 jul. 2015.

processos avaliativos de larga escala. Nesse sentido, a autora aponta para a força dos PCN em estabelecer regras para a elaboração do Saeb. Mesmo reconhecendo que a formulação do Saeb antecedeu a elaboração dos PCN – levantando críticas ao fato da avaliação anteceder o currículo que deveria estabelecer os critérios para sua efetivação – Valente (2009, p. 252) destaca que

[...] os Parâmetros determinam o que, como e quando se deve fazer. Condicionam a avaliação da aprendizagem e os conteúdos, apontam o que deve ser ensinado, determinando tempos e modos de agir. [...] sendo tão prescritivos e direcionadores, os PCN não se configuram propriamente como parâmetros, como padrões que orientam ou subsidiam a ação educativa. Na realidade, eles constituem um Currículo Nacional, acabando por cercear a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e a liberdade de opção pedagógica que apregoam (mesmo porque estabelecem as regras para a elaboração dos livros didáticos e para o SAEB).

Desse modo, faz-se importante destacar, como já apontado no capítulo 2, que, em 2001, as Matrizes do Saeb passaram por atualização em razão da difusão dos PCN, o que mostra que essa relação entre o Saeb e os PCN pode ser pendular, ou seja, em um momento, a avaliação surge antes e define por meio de suas matrizes de avaliação os conteúdos que devem ser avaliados – e, por conseguinte, ensinados, devendo constar no currículo das redes –; em outro, as matrizes de avaliação são reformuladas em razão de novos parâmetros curriculares, de modo que é o currículo que está colocando novas delimitações no que as avaliações devem avaliar.

Embora tenham sofrido inúmeros questionamentos e críticas (BARRETTO, 1998; GALIAN, 2014), isso não diminuiu a importância dos PCN como um primeiro esforço de sistematização curricular, com parâmetros gerais a serem observados no território nacional, constituindo-se como marco significativo na produção de orientações curriculares estaduais e municipais (GALIAN, 2014).

Outra referência formulada na década de 1990 foram as DCN que, produzidas em âmbito do CNE, são constituídas do conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que também devem orientar a educação básica, devendo servir como base para as escolas construírem suas propostas pedagógicas no que tange à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação. Para Bonamino e Martínez (2002, p. 374), na perspectiva federalista, o CNE considera também que a definição das DCN marca “[...] o início do processo de colaboração entre estados e municípios, em torno de esforços conjuntos e articulados de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais”.

As DCN tinham como perspectiva, assim, orientar as práticas educacionais, levando em consideração as variedades curriculares que já existiam ou estavam sendo formuladas no plano dos estados e municípios. Nesse sentido, estabeleciam princípios norteadores amplos para as ações pedagógicas e apontavam um importante papel das escolas no sentido de dar destaque, em suas propostas, para “[...] o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998b, p. 04).

A concepção adotada pelas DCN via o currículo a partir dos planos e propostas pedagógicas (enquanto currículo formal), a partir do que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas (intitulando tal aspecto como currículo em ação) e a partir do currículo que se constitui pelo que não é dito, mas que alunos e professores trazem, carregado de sentidos, e que envolve as relações e convivência dentro da sala de aula (currículo oculto).

Desse modo, também sob a influência dos parâmetros oficiais produzidos em âmbito nacional, as esferas estaduais e municipais elaboravam propostas curriculares, algumas delas buscando ser mais específicas e diretivas, objetivando superar a fragmentação das propostas curriculares existentes (BARRETTO, 1998), e contextualizando aspectos do ensino. Cabe destacar que a inexistência de um currículo oficial unificado nacional pode aumentar a centralidade que as orientações curriculares locais têm sobre as práticas educativas, a despeito da consciência de que os documentos nacionais não definem o currículo que se efetiva, e os locais passam a ter grande valor na concretização, merecendo por esse motivo um olhar mais atento.

Deste modo, tomando como referência o âmbito onde se encontra o objeto de pesquisa – a RME-SP – cumpre, agora, analisar o desenvolvimento da proposta curricular para essa Rede no período de 2005 a 2012.

5.3. A política de currículo da SME-SP no período de 2005 a 2012

Tendo como referência a caracterização inicial realizada no capítulo 3, acerca da política educacional no município de São Paulo durante o período de 2005 a 2012, evidenciou-se que o governo Serra/Kassab estabeleceu a gestão pedagógica como uma frente de trabalho-chave para o aprimoramento do ensino RME-SP, por meio da proposição de um “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental”,

que teve como principais eixos de ação as avaliações externas (analisadas no capítulo 4) e uma reorganização curricular, a ser abordada nesta parte do trabalho.

A produção curricular na RME-SP não esteve descolada do debate que ocorrera em âmbito nacional. Desse modo, os PCN representam um referencial importante e presente nas produções, mas, ao não indicarem conteúdos curriculares e estratégias de aprendizagem para a sala de aula em cada etapa do processo – que, como Castro (2007) destaca, não era o objetivo dos PCN –, percebe-se, na gestão que se iniciou em 2005 à frente da Prefeitura de São Paulo, a vontade política de formular um currículo comum, com a organização de diretrizes curriculares específicas para definir o que os alunos deveriam aprender em cada etapa ou ano do ciclo (SÃO PAULO, 2012d).

Assim, partindo de um reconhecimento da dificuldade em se discutir o currículo nacionalmente e das limitações nos parâmetros publicados nesse âmbito, a SME-SP, que já vinha, como apontado no capítulo 3, de diferentes políticas de currículo com diversos movimentos de reorientação curricular desde 1989, estava, pela primeira vez, definindo expectativas de aprendizagem para a RME-SP.

Formulava, assim, “[...] um currículo com conteúdos para serem ensinados”⁸¹ que abrangia uma vasta produção curricular, abarcando desde programas focalizados no desenvolvimento das competências leitora e escritora à elaboração de orientações curriculares para cada uma das áreas do conhecimento e produção de materiais didáticos para uso dos estudantes. Desse modo, a gestão apontava o estabelecimento de uma base curricular comum, específica para a Rede, como fator que pesaria sobre a melhoria da qualidade do ensino, e contribuiria, assim, para reverter o quadro de defasagem no aprendizado dos alunos, diagnosticado a partir dos resultados das avaliações externas. Como nos PCN, a questão curricular aparece como central para a busca pela qualidade.

Reconhecendo a potencialidade das informações trazidas a partir dos resultados das avaliações externas e do diagnóstico realizado em 2005, por meio de estudo realizado pelo Ibope/Ação Educativa – que apontava como um imperativo investir no domínio da leitura e escrita –, a SME-SP estabeleceu como prioridades os seguintes aspectos (SÃO PAULO, 2012d, p. 68):

- alfabetizar os alunos até o final do 2º ano do Ciclo I;
- realizar um atendimento especial a todos os alunos que chegam ao final do Ciclo I não alfabetizados;
- eliminar o analfabetismo no Ciclo II;

⁸¹ Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimosistema/Menutexto.aspx?MenuID=13>>. Acesso em 15 jul. 2015.

- investir no desenvolvimento das competências leitora e escritora nas unidades escolares da Rede, em todas as áreas de conhecimento;
- iniciar o processo de reorientação curricular definindo o que o aluno precisa aprender a cada ano de escolaridade.

Para dar conta de tais prioridades, no que tange à reorganização curricular, a gestão Serra/Kassab pode ser caracterizada a partir das seguintes formulações:

- Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I, primeiro documento produzido na gestão Serra/Kassab para sistematizar conteúdos;
- Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, que abrangeu, principalmente, a produção de materiais curriculares com orientações didáticas para professores e cadernos para os alunos, tendo como foco o desenvolvimento das competências leitora e escritora e a formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos;
- Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, com orientações curriculares para as diferentes áreas do conhecimento e documentos sobre temáticas específicas;
- Cadernos de Apoio e Aprendizagem, com a produção de materiais didáticos distribuídos para todos os estudantes do EF nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade.

No âmbito dessas políticas, diversas ações foram desenvolvidas no período de 2005 a 2012. Organizando-as em uma linha do tempo, tem-se a Figura 21.

Figura 21 – Ações desenvolvidas no âmbito da política curricular para a RME-SP

Tendo como referência tal síntese, parte-se, agora, para uma análise dessas políticas curriculares, buscando evidências de sua relação com a PSP.

5.3.1. Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática

Em 2005, reconhecendo problemas no ensino ofertado pela RME-SP, tendo como base de referência “um diagnóstico realizado por amostragem”⁸², a DOT estabeleceu um plano de intervenção com diferentes ações, que objetivavam “[...] superar a fragmentação das políticas de orientação pedagógica e formação dos profissionais, fazendo-as convergir para [...] garantir a qualidade da aprendizagem das crianças, jovens e adultos que frequentam nossas escolas” (SÃO PAULO, 2005g, p. 05).

No conjunto das ações planejadas pela DOT, constavam a formação em rede dos gestores das escolas, a formação de formadores para acompanhamento do trabalho das escolas, a avaliação do sistema de ensino e a elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores (SÃO PAULO, 2005g). Em relação à avaliação, cabe retomar (conforme a análise dos documentos apresentada no capítulo 4 evidenciou) que, embora com atribuições estabelecidas em legislação, a DOT esteve distante da elaboração, implantação e das aplicações das avaliações externas propostas pela SME-SP, sendo que as políticas envolvendo a “avaliação do sistema de ensino” estavam sob responsabilidade da ATP, tendo sido desenvolvidas, mais especificamente, pelo NAE.

No que tange à elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores, priorizando aspectos da leitura e escrita, a DOT publicou, em 2005, uma primeira versão do documento intitulado “Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I”. Segundo a publicação, as orientações estavam organizadas para “[...] subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2005g, p. 07).

Desse modo, abrangendo delineamentos bem específicos e direcionados em termos de diretrizes curriculares, e partindo de uma concepção de aprendizagem construtivista e da resolução de problemas como modelo de ensino, as Orientações Gerais estabeleceram: uma concepção de alfabetização – porém, sem entrar em uma

⁸² Ao que tudo indica, esse foi o estudo encomendado pela SME-SP ao Ibope/Ação Educativa (abordado no capítulo 3), que constatou uma defasagem no desenvolvimento das competências leitora e escritora.

discussão mais teórica de alfabetização e letramento –; indicaram os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa; estabeleceram as expectativas de aprendizagem para o Ciclo I do EF, determinando as competências que os alunos deviam ter desenvolvidas ao final de cada ano escolar do Ciclo; e trouxeram orientações sobre como o professor deveria planejar e organizar situações didáticas para que as expectativas de aprendizagem dos alunos – em relação às práticas de linguagem oral, de leitura, de produção escrita e de análise e reflexão sobre a língua – pudessem ser “concretizadas”.

Para elaborar esse documento, a DOT utilizou como referência, além de teóricos que estudavam a leitura e a escrita, os PCN de Língua Portuguesa e os documentos do MEC referentes ao Profa. Nesse sentido, cabe destacar que nenhuma menção é feita às Matrizes de Referência do Saeb, nem ao longo do texto, nem nas referências bibliográficas, de modo que as referências que pautaram as primeiras definições das expectativas de aprendizagem para os alunos da RME-SP tinham como base documentos nacionais, que objetivavam servir como referencial para o trabalho dentro da sala de aula (Profa) e que abrangiam diretrizes gerais de um conteúdo mínimo a ser transmitido pelas escolas (PCN). Nenhuma referência aos DCN foi encontrada.

Em 2006, a DOT publicou uma nova versão das Orientações Gerais, abrangendo Matemática. Com um texto de apresentação muito próximo ao do documento de 2005, é possível observar como mudança, apenas, que entre as ações planejadas pela DOT, a “formação em rede dos gestores das escolas” é suprimida (SÃO PAULO, 2006h). O novo documento mantém, como objetivo central, subsidiar a RME-SP no que tange à sistematização de conteúdos mais relevantes para o Ciclo I do EF. E também traz, com o mesmo formato da primeira publicação – preservando, inclusive, o mesmo texto para Língua Portuguesa e acrescentando, apenas, a parte de Matemática –, os objetivos gerais do ensino, as expectativas de aprendizagem para o Ciclo I e orientações para o ensino, que no caso de Matemática são definidos em termos de números, sistema de numeração e operações, geometria, medidas e tratamento de informação.

As Orientações Gerais traziam em destaque o objetivo subsidiar e servir de referências aos planos de ensino; à escolha dos professores de materiais didáticos; à construção de indicadores de avaliação; e ao acompanhamento e o apoio dos planos de formação continuada (SÃO PAULO, 2005; 2006h). Chamando atenção, nesse sentido, o propósito norteador desses documentos sobre o trabalho da RME-SP, tendo como propósito influenciar as práticas pedagógicas, as políticas de formação e a avaliação, delimitando, também, o currículo praticado pelas escolas. Porém, esses documentos não

tiveram ampla circulação pela RME-SP, não foram enviados exemplares às escolas e também não foram publicados no *site* da SME-SP, o que deixa questionamentos sobre o quanto as Orientações Gerais conseguiram subsidiar e, também, delimitar o trabalho desenvolvido pelas escolas e pela própria SME-SP.

No que tange especificamente à avaliação, é possível destacar que as Orientações Gerais serviram como uma das bases de referência para a elaboração das Matrizes de Referência da PSP, sendo citada na bibliografia utilizada para a construção das matrizes. Isso mostra que o documento curricular serviu, pelo menos oficialmente, como parâmetro para estabelecer as bases conceituais para a definição dos conteúdos, competências cognitivas e, por conseguinte, das habilidades que seriam avaliadas na PSP, em um movimento no qual o currículo pautava as avaliações.

Ademais, também foi observada referência às Orientações Gerais no “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano”, produzido no âmbito do “Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal”. Segundo o catálogo da MTD, as Orientações Gerais embasaram as expectativas de aprendizagem para 2º ano – em Língua Portuguesa e Matemática – presentes no guia.

A utilização das Orientações Gerais como referência para a formulação das Matrizes de avaliação da PSP e dos Guias de Planejamento evidencia que ambas as políticas formuladas, a PSP e o Ler e Escrever, têm, nesse documento, um parâmetro que é comum e sistematiza conteúdos de ensino, tendo sido produzido pelo setor da SME-SP encarregado pelas formulações curriculares, e que é anterior às suas publicações iniciais – pois as matrizes da PSP foram publicadas em 2007 e o Ler e Escrever tem sua primeira publicação no início de 2006.

5.3.2. Programa Ler e Escrever

O “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal” foi instituído para o ano de 2006 a partir da Portaria nº 6.328, publicada em 2005. Tendo se constituído como um dos alicerces da política da SME-SP durante a gestão Serra/Kassab, tinha por objetivo superar o fracasso escolar provocado pelo analfabetismo, desenvolvendo a competência leitora e escritora dos alunos por meio de programas específicos, que visavam reverter esse quadro, evidenciando ações cujo objetivo era alcançar o trabalho em sala de aula, atuando “diretamente nas condições de ensino, trazendo a didática para o centro da cena” (SÃO PAULO, 2005a).

Desse modo, a formulação do Programa partiu de algumas constatações que acabavam por justificar sua existência. Além da alta porcentagem de alunos repetentes ao final do primeiro ciclo e de alunos com dificuldade de escrita – realidade esta constatada a partir da pesquisa por amostragem realizada pelo Ibope/Ação Educativa em 2005 –, a legislação trazia como diagnóstico da RME-SP (SÃO PAULO, 2005a):

1. Alunos que não dominam o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I; 2. Alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos quatro anos de escolaridade; 3. Dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo II com relação às competências de ler e escrever; 4. Dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos; 5. Necessidade de articulação dos gestores pedagógicos (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente; 6. Necessidade da DOT/SME estabelecer diretrizes que orientem as U.E.s no desenvolvimento de sua ação na busca da melhoria da qualidade do ensino.

Tal diagnóstico localizava demandas em várias frentes de trabalho. Por ocasião do lançamento do Programa, foram produzidas diversas apresentações⁸³, sendo uma delas bastante significativa sobre o tipo de orientações que pautou a implementação desse Programa na RME-SP tendo em visto o propósito dessa Dissertação. Desse modo, para apresentar a necessidade de determinadas habilidades em leitura e escrita serem trabalhadas pela escola utilizava dados da Prova Brasil. Nesse sentido, um importante documento do Programa, o “Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental”, era apresentado ao final de uma longa explicação sobre os níveis das escalas e da apresentação dos resultados da RME-SP frente ao país, dando amplo destaque para o fato de que o desempenho global da Rede está abaixo da média estadual e federal.

Isso mostra a utilização dos dados de uma avaliação externa para reforçar a importância do foco dado pelo Programa às competências leitora e escritora e para fornecer um diagnóstico que contribuiu para justificar a formulação de ações pontuais, que visavam reverter o quadro de fragilidade no que tange ao domínio da Língua Portuguesa pela RME-SP. Assim, essas informações evidenciam que, nesse caso, houve uma influência dos resultados obtidos por meio de uma avaliação externa nacional, no caso a Prova Brasil, sobre a elaboração de um eixo da política curricular da RME-SP,

⁸³ Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerreescreverencontros.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

que, se não permite afirmar que o currículo estava sendo pautado pelas avaliações, ao menos indica que houve um uso da avaliação para legitimar escolhas do currículo.

Inicialmente, o Programa Ler e Escrever foi planejado em três etapas, porém, em 2007, uma nova portaria é publicada – Portaria nº 5.403 – para a reorganização do Programa Ler e Escrever, que passou a ser composto por cinco eixos, que abrangiam diferentes frentes de atuação, que serão caracterizados nas próximas páginas.

Toda Força no 1º ano do Ciclo I – TOF

O desenvolvimento das competências leitora e escritora estava na base daquilo que o Programa considerava o sucesso nas aprendizagens e, por isso, justificava-se ter como eixo um projeto com foco no 1º ano do EF. A estratégia que a SME-SP objetivou cumprir com o Programa era, por meio da formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores alfabetizadores, assegurar que os estudantes do 1º ano conseguissem ler e escrever com certa autonomia ao final desse período de escolarização.

A adesão ao TOF não era obrigatória (SÃO PAULO, 2007e), porém, as salas/escolas que não aderissem precisavam organizar um projeto de trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, submetendo-o à apreciação das Coordenadorias de Educação, para que o mesmo fosse acompanhado e avaliado, durante o ano letivo, pela DOT e pela Supervisão Escolar. Havia também um apelativo grande para que professores se envolvessem no TOF, pois aqueles que permanecessem por todo o ano letivo na regência de primeiros anos e alcançassem a meta estabelecida por DOT/SME-SP – de 85% dos alunos com domínio do sistema alfabético de escrita ao final nesse período – teriam pontuação diferenciada para fins de evolução funcional.

Ademais, os profissionais envolvidos com o TOF deveriam, necessariamente, participar das formações continuadas oferecidas no âmbito do projeto. Aos coordenadores pedagógicos caberia participar das formações promovidas pela SME-SP e pelas DOT-P de suas respectivas DRE e multiplicar esses conceitos nas formações em horário destinados ao trabalho coletivo.

O TOF previa, ainda, a presença de um estagiário, que poderia ser aluno dos cursos de Pedagogia ou de Letras, para acompanhar os professores alfabetizadores, auxiliando no trabalho dentro da sala de aula dos primeiros anos.

No que tange à produção de materiais, no âmbito do TOF, foram editados em 2006 um volume intitulado “Projeto Toda Força ao 1º ano - conversa com os pais” e três volumes com o título “Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador –

orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I” (SÃO PAULO, 2006d; 2006e; 2006f), que tinham como referência para a sua construção, além de teóricos do campo, os PCN e materiais do Profa. Desse modo, não há menção às Matrizes do Saeb, nem às DCN.

Os Guias foram considerados como uma continuidade das ações iniciadas em 2005 (SÃO PAULO, 2006d), quando grupos de trabalhos – que não contavam com a participação de professores da RME-SP, mas apenas de componentes da equipe gestora das escolas e DOT – diagnosticaram os principais problemas da alfabetização nas escolas e debateram as possíveis soluções para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, e quando foram publicadas metas de aprendizagem por meio das “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa”.

Os Guias constituíram-se como um currículo a ser trabalho dentro das salas de aula de alfabetização. Eles contemplavam desde aspectos conceituais, passando pela definição de expectativas e metas de aprendizagem, até formas de avaliar os estudantes e modelos de atividades que poderiam ser trabalhadas. Assim, embora a SME-SP os colocasse como um material que provocaria “reflexões e inquietações” (SÃO PAULO, 2006d) nos docentes, ao analisá-los, percebe-se que se trata de um material profundamente prescritivo. Sua estrutura gráfica e, principalmente, a construção textual fazem com que ele se assemelhe a um material didático voltado aos professores, cujo objetivo é apresentar o “passo a passo” para a realização do trabalho em sala de aula. São estabelecidas expectativas bimestrais de aprendizagem, sugestões de atividades para cada uma delas, maneiras de efetuar a avaliação das aprendizagens por meio de sondagens, um quadro de planejamento semanal e até mesmo a melhor maneira de organizar a rotina em sala de aula.

Embora seja caracterizado como um suporte pela SME-SP (SÃO PAULO, 2006d), tal leitura entra em contradição com a forma como ele se estrutura e com a própria postura quase impositiva da adoção do Programa em todas as escolas, com vantagens para os professores que participassem e exigências extras para os que optassem por não participar.

Projeto Ler e Escrever nos 2^{os}, 3^{os} e 4^{os} anos do Ciclo I

O segundo eixo do Programa Ler e Escrever parte da compreensão de que, embora o investimento no 1º ano do Ciclo I seja fundamental, ele não é suficiente, sendo necessárias outras ações ao longo desse período para que os estudantes “[...]”

cheguem ao final do Ciclo I sabendo utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2007e).

Tal como em outros eixos do Programa Ler e Escrever, esse projeto previa a formação continuada dos professores regentes das turmas dos respectivos anos, mas não determinava critérios para atribuição das aulas. Às equipes gestores caberiam a formação dos professores e a avaliação da consecução das metas propostas.

No âmbito desse eixo, foram publicados quatro Guias de Planejamento e Orientações Didáticas destinados ao uso dos professores, que contemplavam Língua Portuguesa e Matemática: em 2007, o material voltado para o 2º ano, dividido em dois volumes (SÃO PAULO, 2007m; 2007n), e, em 2008, um volume para o 3º ano e um volume para o 4º ano (SÃO PAULO, 2008f, 2008g).

De acordo com o texto introdutório desse material, ele foi criado com o intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido desde 2006 com as turmas de primeiros anos. Nesse sentido, há a proposição de diferentes modalidades organizativas do trabalho docente: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos. Dentro de cada um, diversas atividades dão a tônica do trabalho a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula. A novidade desse material foi o diálogo, nos volumes destinados ao 3º e 4º anos, com as “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I”, que foram publicadas no mesmo ano de 2008. Passa-se a fazer uma referência direta ao documento, afirmando que as propostas de trabalho desenvolvidas no material foram baseadas nas proposições de expectativas de aprendizagem para os respectivos anos. Isso mostra que as referências curriculares existentes serviram como parâmetro para essa produção e, embora nesse período as matrizes de avaliação já tivessem sido publicadas, não foram encontradas evidências de diálogos desses documentos com as matrizes da PSP.

Sobre o potencial que esse material possuía para influenciar o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, são significativas as palavras do então secretário de educação, Alexandre Schneider, acerca dos objetivos do programa (SÃO PAULO, 2007m, p. 5):

[...] a publicação dos materiais do **Ler e Escrever** representa a concretização de uma política pública direcionada à melhoria do ensino enquanto instrumento de acompanhamento para os gestores, canal de comunicação entre os coordenadores e professores e, por fim, efetivo apoio didático em sala de aula. [...] seguimos garantindo aos alunos um leque de atividades didáticas planejadas para consolidar seus conhecimentos sobre leitura e escrita.

Ao considerar o material como instrumento de acompanhamento para os gestores, é possível inferir que este material, bem como os demais produzidos pelo Programa Ler e Escrever, estivesse sendo utilizado para controle, ainda mais quando soma-se a essa fala do secretário a necessidade de atendimento de metas propostas pela SME-SP em âmbito de alguns projetos do Programa. Além disso, ao afirmar que o material assegurava que os alunos tivessem acesso a determinadas atividades planejadas para consolidar seus conhecimentos sobre leitura e escrita, pode-se entender que ao não usar tais atividades os professores poderiam estar privando os estudantes dessa garantia.

Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC

Como terceiro eixo do Programa Ler e Escrever, o Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC foi destinado às turmas de 3º e 4º anos do primeiro ciclo do EF. Tal projeto previa a criação de turmas diferenciadas nos respectivos anos, com o objetivo de promover uma recuperação intensiva dos conteúdos curriculares dos alunos que chegavam a essas etapas sem suficiente avanço em alfabetização (SÃO PAULO, 2007e). A meta prevista pela SME-SP era ter 100% dos alunos dominando os códigos básicos para a escrita e para a leitura, tendo condições, assim, de prosseguir os estudos com sucesso.

O PIC também previa critérios de atribuição de aulas para professores que participassem de formações específicas para darem consecução à proposta de trabalho estabelecida pela SME-SP. Esses professores receberiam pontuação para fins de evolução funcional diferenciada se participassem do Projeto e se atingissem a meta de 100% dos alunos com domínio do sistema alfabético de escrita ao final do ano letivo. Assim como no TOF, as escolas poderiam optar por não participar do projeto, mas também teriam que apresentar um projeto de trabalho com foco na leitura e escrita, sendo necessário, no caso do PIC, assegurar, também, que as metas de alfabetização fossem cumpridas ao término desse período.

Foram produzidos para as turmas de PIC materiais de uso específico dos professores e dos estudantes. O 3º ano PIC possuía um volume que congregava as

atividades de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos e outro volume para o professor. Entendendo como “difícil” a tarefa do professor na alfabetização de alunos que chegaram ao 3º ano sem saber ler e escrever (SÃO PAULO, 2011f), o material era composto de propostas de trabalho para todo o ano letivo. O volume de Língua Portuguesa tinha ênfase em atividades voltadas ao domínio do sistema alfabético de escrita e, na parte de Matemática as atividades estavam organizadas em blocos de conteúdo, tendo como foco números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas, e tratamento de informação.

Assim, constituía-se como um material bem prescritivo, com roteiros e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado em sala de aula. Abordava proposições de rotinas semanais, com normatizações sobre como a rotina devia ser organizada e o que devia abranger, apresentando propostas de atividades permanentes, projetos e sequências de atividade; projetos de trabalho e sequências didáticas, de forma detalhada; e um modelo para a aplicação das sondagens de alfabetização, principal instrumento avaliativo sugerido pelo material. (SÃO PAULO, 2011f).

Já o material do 4º ano PIC era dividido em dois volumes para o professor e dois para os alunos, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Apresentado ao professor como “ferramenta de trabalho” (SÃO PAULO, 2011g, p. 03), sua estrutura difere um pouco da do material do 3º ano, pois ele se orienta com base nas atividades constantes no livro do aluno, explicando como o professor deve proceder em cada uma delas. Tanto no texto de apresentação elaborado pelo secretário de educação Alexandre Schneider quanto no elaborado pela equipe de DOT/SME-SP, ressalta-se que o professor possui autonomia na organização de seu trabalho. Essa autonomia, contudo, estaria restrita à escolha de qual atividade do material trabalhar primeiro e não verdadeiramente na autônoma escolha de atividades pelo educador, sendo que o material também procurou incidir sobre a rotina de trabalho do professor, chegando a propor a distribuição semanal de atividades, de modo a sistematizar uma organização que contemplava todas as atividades propostas, como pode ser observado na Figura 22 retirada do material do professor do 3º ano. Em materiais destinados aos outros anos do Ciclo I situações similares de estruturação da rotina podem ser observadas.

Sugestão para a organização da rotina semanal				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor – texto literário	Leitura pelo professor – matéria da revista <i>Recreio</i>	Leitura pelo professor – texto literário	Leitura pelo professor – matéria da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> (quinzenal)	Leitura pelo professor – texto literário
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita
Projeto didático – Meios de comunicação ou fábulas	Atividade de leitura pelo aluno a partir de textos das revistas <i>Recreio</i> ou <i>Ciência Hoje das Crianças</i>	Atividade de escrita pelo aluno ou produção oral com destino escrito	Projeto didático – Meios de comunicação ou fábulas	Atividade de leitura pelo aluno a partir de textos das revistas <i>Recreio</i> ou <i>Ciência Hoje das Crianças</i>
		Ler para conversar (jornal)		

Figura 22 – Sugestões para a organização da rotina semanal

Fonte: SÃO PAULO (2011f, p. 42)

Publicados em 2011, os materiais do PIC têm como referência documentos nacionais que abrangiam orientações para o trabalho dentro da sala de aula em âmbito do Profa e as diretrizes gerais dos PCN. Nesse sentido, nenhuma menção às matrizes de avaliação do Saeb aparece ao longo dos documentos, nem nas referências bibliográficas. As matrizes da PSP parecem, também, não ter pautado a produção desses materiais, mesmo após sua consolidação por meio das aplicações que ocorriam desde 2007. Porém, cabe destacar que, a partir de 2008, os alunos do PIC foram incluídos na PSP para que seus desempenhos fossem acompanhados, o que indiretamente acabava por verificar a efetividade do Programa Ler e Escrever implantado. A PSP tinha, assim, um conteúdo que estava ajustado para avaliar o nível de dificuldade desse grupo de alunos, e teria o papel de acompanhar os resultados para avaliar a eficácia do Programa, o que demarca um importante diálogo entre essas políticas.

Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento do Ciclo II

O quarto eixo foi desenvolvido levando em consideração a necessidade de aprofundar o desenvolvimento das competências leitora e escritora na segunda etapa da escolarização do EF, sendo importante, nesse Ciclo II, que os alunos aprendessem práticas de leitura e escrita atreladas aos gêneros da esfera escolar e às práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a legislação do Programa (SÃO PAULO, 2007e),

Ensinar a ler e a escrever, portanto, não são tarefas exclusivas do professor de Língua Portuguesa. É necessário que os professores das diferentes áreas do conhecimento reflitam sobre quais são os textos próprios de suas áreas e as práticas de leitura e escrita relacionadas a eles e tomem para si a tarefa de ensiná-los.

Nesse sentido, foram produzidos 10 volumes de Orientações Didáticas, a maior parte deles em 2006 e alguns, em 2007, sendo o principal o “Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2006b). Destinado aos professores de todas as áreas do conhecimento, ele trabalhava as características gerais do Programa, os princípios de implementação das atividades de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento e os princípios organizativos para que cada escola pudesse se organizar de modo a estimular tais competências. Os demais volumes referiam-se a cada uma das áreas do conhecimento trabalhadas no Ciclo II: Artes, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias na Educação.

Em razão do volume de materiais, para caracterizar brevemente este projeto, tomou-se como base para análise o volume destinado aos professores de todas as áreas, Referencial de Expectativas (SÃO PAULO, 2006b), e o Caderno de Orientações Didáticas de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2006g). No primeiro documento, é possível apreender a concepção de que ele seja usado como uma ferramenta de trabalho para o professor de Ciclo II, pressupondo, contudo, a existência de um compromisso das diferentes instâncias da RME-SP para assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, ambos os materiais configuram-se como instrumento de apoio para o trabalho docente, mas sem o caráter tão prescritivo como foi observado nos documentos destinados ao Ciclo I. Com esse tom, ao longo de ambos os textos, são expostas concepções de leitura e propostas de trabalho com gêneros, mais abertas, passíveis de serem incorporadas na rotina de trabalho do professor sem um direcionamento tão rígido.

O Referencial de Expectativas constituiu-se como um material de auxílio para o professor do Ciclo II na organização da estrutura das atividades de leitura e escrita. Assim, apresentava propostas de ações que necessitam ser trabalhadas para que os estudantes desenvolvessem habilidades de leitura necessárias para os momentos de antes, durante e depois da leitura. O documento evidenciava que tais habilidades só seriam desenvolvidas se fossem realizadas atividades mediadas pelo professor, de modo que apresentavam tópicos sobre “como desenvolver essas habilidades com a turma” para cada uma das expectativas apresentadas. Também existia uma proposta de avaliação de cada uma das etapas da leitura.

Ademais, para que as atividades propostas pudessem ser bem implementadas, o Referencial de Expectativas sugeria um roteiro de investigação do perfil da comunidade e um diagnóstico daquilo que os alunos já sabiam e daquilo que eles ainda necessitavam aprender. Nesse sentido, cabe demarcar que um dos instrumentos propostos para a realização do diagnóstico era o estudo dos resultados das avaliações externas realizadas naquele momento: Saeb, Saresp, Enem e Pisa. O documento propunha, inclusive, que as avaliações diagnósticas da escola fossem elaboradas com base no que diziam as avaliações externas. Apresentava ainda, em caráter de sugestão, um modelo de “matriz” para a avaliação diagnóstica. Tal abordagem colocava as avaliações externas como uma ferramenta que podia auxiliar no diagnóstico das dificuldades dos alunos realizado pela escola e que tinha em suas características aspectos que podiam contribuir para a construção das avaliações produzidas em âmbito interno das escolas. Assim, as avaliações externas poderiam contribuir com uma melhor utilização dos documentos curriculares, pois, a partir de um diagnóstico das dificuldades dos alunos, seria possível organizar um planejamento e readequar/reordenar os conteúdos de ensino e atividades presentes nos documentos curriculares. Nesse sentido, não seria uma adequação aquilo que as avaliações externas avaliam ou trazem em suas matrizes de avaliação, mas considerar os dados trazidos pelas avaliações externas para potencializar o uso do currículo oficial.

Ainda no que tange aos diálogos entre o currículo oficial da RME-SP e as avaliações externas, no caderno de Língua Portuguesa também havia uma referência às avaliações externas no sentido de que reconhecer as mesmas como instrumentos importantes, pois permitiam observar o quadro referente ao nível de alfabetização dos estudantes brasileiros (SÃO PAULO, 2006g).

Dois conceitos importantes foram desenvolvidos em ambos os documentos e pautaram a proposta de trabalho do projeto para o Ciclo II, que eram o de gênero e o de esfera discursiva (SÃO PAULO, 2006b). A proposta, porém, não era impor em que momento da rotina escolar o professor iria trabalhar determinado gênero, mas, sim, que o grupo de professores da escola decidisse quais gêneros trabalhar em cada um dos anos, e que dentro de cada área fossem privilegiados os gêneros das esferas discursivas que lhes são mais comuns. Dessa maneira, os gêneros não se apresentavam como conteúdo, mas como ferramentas para possibilitar o acesso ao conhecimento (SÃO PAULO, 2006g).

No Caderno de Orientações Didáticas, a proposta de trabalho contemplava um diálogo com o livro didático utilizado pelo professor e valorizava a seleção dos trabalhos de acordo com o seu planejamento. Propunha, ainda, a organização de uma rotina de leitura e a criação de um registro dessas atividades para que o professor procurasse equilibrar, ao longo do tempo, as atividades que permitiam o desenvolvimento das habilidades de leitura propostas no Referencial de Expectativas.

Observando a implementação desse eixo do Programa Ler e Escrever, uma pesquisa realizada com professores de Matemática e Ciências de São Miguel, Campo Limpo, Capelo do Socorro e São Mateus mostrou que o alcance do programa pode ter sido menor do que a SME-SP objetivava, pois, nessa amostra, 54% dos professores afirmaram não ter recebido o Referencial de Expectativas; 49% disseram não ter lido o Referencial; e 40% declararam não ter discutido os assuntos referentes aos conteúdos do Programa (SÃO PAULO, 2006i). Tais dados lançam luzes sobre a necessidade de ponderar os impactos que o Programa teve de fato sobre a RME-SP, no que tange ao trabalho desenvolvido pelos professores, ao avanço no desenvolvimento das competências leitora e escritora e na superação do fracasso escolar diagnosticado.

Compreensão e Produção de Linguagem Escrita por Alunos Surdos

O quinto e último eixo do Programa Ler e Escrever, “Projeto Compreensão e produção da linguagem escrita por alunos surdos”, visava contemplar as especificidades da aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos, visto ser esta a segunda língua desses alunos, que tem como primeira referência as Libras (Língua Brasileira de Sinais). Assim, com base no material produzido para os alunos das escolas regulares, foram elaborados materiais específicos para professores e alunos das escolas com

atendimento a estudantes com surdez. Também como estratégia desse eixo, aconteceram formações específicas em Libras para os professores que atuavam com alunos surdos.

Buscando sintetizar os pontos do Programa Ler e Escrever com a política de avaliação externa e com a política de currículo foi elaborado o Quadro 9.

Quadro 9 – O Programa Ler e Escrever e sua relação com as políticas de avaliação externa e com as políticas de currículo

<i>Diálogos do Programa Ler e Escrever com a política de avaliação externa</i>	<i>Diálogos do Programa Ler e Escrever com a política de currículo</i>
<ul style="list-style-type: none"> - O Programa foi formulado tendo como referência o diagnóstico realizado a partir de uma avaliação amostral (estudo do Ibope/Ação educativa) - O Programa utilizou dados da Prova Brasil para justificar a necessidade de determinadas habilidades em leitura e escrita serem trabalhadas pelas escolas - Os resultados das aplicações da PSP foram usados para intensificar o desenvolvimento de ações no nível didático-pedagógico, entre elas estavam os projetos do Programa Ler e Escrever - Os alunos do PIC foram incluídos na PSP para que seus desempenhos fossem acompanhados pela avaliação - O Referencial de Expectativas tinha como sugestão a realização de um diagnóstico dos alunos e propunha como um dos instrumentos para a realização de tal diagnóstico os resultados de avaliações externas - O Referencial de Expectativas foi utilizado como critério de correção das produções de texto da PSP - O Referencial de Expectativas do Ciclo II do foi utilizado como referência para a construção das Matrizes de Referência e, por conseguinte, das provas da PSP 	<ul style="list-style-type: none"> - O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano fez uso das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I - O Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador (TOF) teve como referência os PCN e documentos do Profa - Os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas (3^{os} e 4^{os} anos) tiveram suas propostas de trabalho desenvolvidas a partir das Orientações Curriculares para o Ciclo I - Os materiais do PIC tinham como referência os PCN e documentos do Profa

5.3.3. Orientações Curriculares

Em 2007, foi instituído, por meio da Portaria nº 4.507, o “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”, compondo, ao lado das Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, do Programa Ler e Escrever e, posteriormente, dos Cadernos de Apoio, a frente curricular do município. Assim, o programa foi criado levando em consideração, também a necessidade de estabelecer orientações curriculares para a RME-SP, com a definição de conteúdos mais relevantes que precisavam ser garantidos a todos os estudantes, e de metas de aprendizagens para os alunos em cada área de conhecimento; a instituição do SAAE-RME; e os objetivos e metas existentes em âmbito do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007a).

Assim, com o intuito de subsidiar as unidades educacionais no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem, foram publicados documentos orientadores do Programa, intitulados de “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem”, doravante chamados de Orientações Curriculares, com cadernos para a educação infantil, para o Ciclo I, para todas as áreas do conhecimento que constam no currículo da RME-SP no Ciclo II e cadernos específicos para o EJA, Libras, Língua Portuguesa para pessoa surda e Educação Étnico-Racial.

A construção dos documentos iniciou-se com especialistas de diferentes áreas de conhecimento sob a coordenação da DOT. Uma primeira versão foi submetida a um grupo de professores, supervisores e representantes das DRE, que puderam apresentar sugestões para a reformulação do documento. Na sequência, eles foram encaminhados para as escolas para serem discutidos e avaliados, para, após a sistematização das contribuições, serem elaboradas as versões finais (SÃO PAULO, 2007c, 2007j).

De um modo geral, as Orientações Curriculares estão organizadas em duas partes comuns: a primeira, que apresenta o programa e o articula com as outras ações da RME-SP e também apresenta uma articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas; e a segunda, que traz seus fundamentos legais, conceitos de aprendizagem e avaliação, os critérios utilizados para a seleção das expectativas e quais aspectos a escola deve considerar para implementar o programa.

No que tange à relação com os programas que já vigoravam na RME-SP, as Orientações Curriculares dão destaque ao Programa Ler e Escrever e à PSP. Afirmam a necessidade de articulação entre as diferentes ações da SME-SP para que se efetive um ensino de qualidade, e apontam que se tratam de diferentes estratégias, cujo intuito é

“oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da Rede” (SÃO PAULO, 2007j; 2007c, p. 14).

Com relação à PSP, mais especificamente, ela é apresentada pelas Orientações Curriculares enquanto instrumento que pode potencializar a qualidade das ações da SME-SP e das escolas, por meio das informações que produz (SÃO PAULO, 2007j; 2007c). Percebe-se a partir da análise dos documentos a expectativa da SME-SP da existência de um diálogo entre as políticas de avaliação externa e de currículo, no sentido da primeira fornecer dados importantes sobre o desempenho dos alunos que contribuam no desenvolvimento de ações, colaborando, assim, para que sejam formuladas as melhores estratégias para a implementação das demais políticas, entre elas a de currículo. Não se percebe, nesse sentido, um domínio de uma política sobre a outra, mas, sim, a justaposição de políticas que objetivam o mesmo fim: a melhoria do ensino.

Em relatório produzido sobre a PSP, a DOT chegou a afirmar que, quando se compara “de forma mais detalhada as expectativas de aprendizagem contidas no documento das Orientações Curriculares e na Matriz de Referência da Avaliação”, não é possível verificar “uma relação visível entre o que é esperado que os professores ensinem e o que efetivamente é avaliado” (SÃO PAULO, 2012e, p. 17). No entanto, tal afirmação foi rebatida pelo NAE, que destacou que “[...] a própria equipe de Língua Portuguesa da DOT realizou análises e comparou os descritores das matrizes de avaliação e curricular, mostrando a aproximação entre esses referenciais” (SÃO PAULO, 2012e, p. 17). Para ilustrar essa afirmação, o NAE apresentou exemplos de itens da PSP com seus respectivos descritores e os comparou com as Orientações.

Quadro 10 – Aproximações entre as Matrizes de Referência e as Orientações Curriculares

(continua)

Matrizes de Referência da PSP	Orientações Curriculares	Item da PSP
H28. Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade.	P8. Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão. (1º ano P38; 2º ano P57 e P76)	Leia a frase e responda à questão “A Princesa Lia tirou de sua sacola uma colherzinha e ela começou a cavar um buraco no muro de lama que prendia a água.” Na frase o termo “ela” substitui A) a colherzinha. B) a lama. C) a princesa. D) a sacola.

(conclusão)

H3. Localizar informações explícitas em um texto.	P6. Recuperar informações explícitas. (1º ano: P3, P17; 2º ano: P4, P53; 3º ano: P3, P23; 4º ano: P3, P83)	<p>Leia o texto e responda à questão “Brincando na terra dos Gigantes”</p> <p>Tatá, Lurdinha e Carlota vão passar as férias no interior, na casa da avó, e em meio a muitas [...]</p> <p>A história se passa na casa</p> <p>A) a avó. B) de Lurdinha. C) dos primos. D) dos tios.</p>
H91. Justificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação ou de outras notações em um texto.	P18. Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte). (2º ano: P61; 3º ano: P86)	<p>O autor usa palavras em negrito no primeiro (odeio) e no último (quize anos) quadrinho a fim de</p> <p>A) contrapor o nervosismo do gato com a tranquilidade do rato.</p> <p>B) intensificar o significado de odiar e mostrar que quinze anos é muito tempo.</p> <p>C) mostrar que o rato se sente superior ao gato.</p> <p>D) relacionar as ideias odiar com quinze anos, condição do gato e interpretação do rato.</p>

Fonte: Adaptado de São Paulo (2012d)

Para a seleção das expectativas de aprendizagem para a composição das Orientações Curriculares, foram tomados como critérios: a relevância social e cultural, a relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns, a potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações e a acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária. Nesse sentido, as Orientações Curriculares usaram como referência, além de teóricos e pesquisadores da área da educação, os PCN, as Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática e materiais já publicados do Programa Ler e Escrever. A articulação mostra a disposição dessas orientações de dialogar com a produção curricular existente e, também, com a PSP, como destacado anteriormente.

Para o Ciclo I, as expectativas de aprendizagem foram organizadas em torno de campos de conhecimento, sendo que a proposta de trabalho em Língua Portuguesa visava tanto à aquisição do sistema de escrita quanto ao domínio da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. Para tanto, foi sugerido o trabalho com gêneros, que possibilitam o contato com as duas modalidades da linguagem, oral e escrita, presentes em diferentes esferas de circulação do texto. Nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ciclo II, partia-se do princípio de que a finalidade desse componente curricular era possibilitar aos estudantes o uso adequado da língua na modalidade escrita

ou oral, permitindo que eles participem das práticas sociais de leitura e escrita. Parte-se de uma concepção de que o trabalho com os gêneros em suas distintas esferas de circulação deve ocorrer de maneira espiralar (SÃO PAULO, 2007c).

Como forma de assegurar que as orientações chegassem às escolas, a SME-SP enviou o material para toda a RME-SP e promoveu, com certa frequência, formações acerca de suas expectativas, procurando atender um grande número de professores da rede. Do mesmo modo, as orientações foram disponibilizadas para amplo acesso por meio do *site* da Secretaria e tornaram-se pré-requisitos para o ingresso dos novos professores, sendo exigidas nos concursos públicos. Em parecer avaliativo produzido pela Fundação Padre Anchieta, a partir das formações desenvolvidas para a implantação das Orientações Curriculares, 90% da amostra de professores participantes concordaram que, em parte ou totalmente, as orientações favoreceram a compreensão da nova proposta curricular da SME-SP (SÃO PAULO, 2008i). Isso mostra que o material chegou às mãos dos professores e que, em alguma medida, ele foi manuseado pelos professores da Rede. Ademais, pode ter contribuído para essa alta porcentagem o processo de construção dos documentos que se deu, também, a partir de consulta à Rede.

Buscando sintetizar os pontos das Orientações Curriculares com a política de avaliação externa e com a política de currículo foi elaborado o Quadro 11.

Quadro 11 – As Orientações Curriculares e sua relação com as políticas de avaliação externa e com as políticas de currículo

(continua)

<i>Diálogos das Orientações Curriculares com a política de avaliação externa</i>	<i>Diálogos das Orientações Curriculares com a política de currículo</i>
<ul style="list-style-type: none"> - As Orientações Curriculares afirmam a necessidade de articulação entre as diferentes ações da SME-SP, reconhecendo a PSP como instrumento que pode potencializar a qualidade das ações da SME-SP e das escolas da rede - As Orientações Curriculares foram utilizadas como critério de correção para as produções de texto da PSP - As Orientações Curriculares foram utilizadas para caracterizar os níveis da escala utilizada pela PSP 	<ul style="list-style-type: none"> - As Orientações Curriculares afirmam a necessidade de articulação entre as diferentes ações da SME-SP, reconhecendo o Programa Ler e Escrever também como uma referência - As Orientações Curriculares tinham como referência os PCN e as Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> - A formulação das Orientações Curriculares fizeram surgir como uma necessidade a reformulação das Matrizes de Referência, que ocorreu em 2011 - Para justificar a formulação de outra avaliação externa, a Prova da Cidade, a SME-SP destacou a necessidade de diálogo da nova avaliação com as Orientações Curriculares 	
--	--

5.3.4. Cadernos de Apoio e Aprendizagem

No ano de 2009, a SME-SP começou a produzir, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, os “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”. Com caráter didático, os primeiros documentos produzidos contemplavam conteúdo didático-pedagógico do 1º ao 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática, com cadernos do aluno – que, com seu formato, permitiam o uso individual e a realização de atividades tanto em sala de aula quanto em casa – e cadernos do professor. Em 2012, novos documentos foram produzidos: na área de Natureza e Sociedade, com cadernos do aluno do 1º ao 5º ano; e de Libras, com cadernos do aluno e cadernos do professor do 1º ao 5º ano.

Desse modo, a partir de 2010, de acordo com a SME-SP (SÃO PAULO, 2012c), todos os alunos do EF da RME-SP passaram a receber uma cópia do volume adequado ao seu ano. Nesse sentido, o uso do material não objetivava substituir os livros didáticos, mas ser complementar a estes. No entanto, em documento produzido para a apresentação dos Cadernos, a DOT destacava que as atividades propostas em cada uma das Unidades “[...] estão organizadas de modo a constituir uma sequência de aprendizagem e, nesse sentido, não é aconselhável deixar de trabalhar algumas delas”⁸⁴. Assim, se o professor seguisse a sequência, pelo volume de atividades propostas no material, ficaria difícil conciliar o uso dos Cadernos com os livros didáticos. Ademais, a DOT demarcava o intuito de que o material fosse usado naquele formato disponibilizado, o que poderia colocar limitações à autonomia dos professores.

A produção dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem foi justificada por “[...] contemplar as especificidades da rede pública municipal paulistana do ponto de vista de

⁸⁴ Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/Publicacoes/cad_ap/ Apre_MAT.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

suas realidades regionais, das condições de acervo de livros, de equipamentos disponíveis, de espaços físicos das escolas e do processo de formação de educadores [...]” (SÃO PAULO, 2010d, p. 09). Segundo a própria SME-SP, a análise dos resultados da PSP em conjunto com as Expectativas de Aprendizagem ofereceu insumo importante na elaboração dos Cadernos, contribuindo, assim, para um acompanhamento mais individualizado dos alunos (SÃO PAULO, 2012d).

Assim, a ligação dessa produção curricular com as avaliações externas é bastante explícita, uma vez que os Cadernos foram elaborados com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na PSP e na Prova da Cidade⁸⁵. Esse é um indício de um movimento importante de influência das avaliações externas sobre o currículo, visto que é possível supor – embora não generalizar – que os cadernos foram utilizados por uma parcela significativa da RME-SP, complementando ou não outros materiais.

Os Cadernos, bem como as matrizes de avaliação e os outros documentos curriculares da RME-SP, estavam organizados a partir da compreensão de que o domínio da língua permite o desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação nas práticas sociais. A aprendizagem da língua, por sua vez, se organiza em torno do texto, objeto de estudo e, igualmente, foco principal da proposta de avaliação (SÃO PAULO, 2007b; 2010d). Assim, tanto nos Cadernos quanto na PSP, as atividades propostas partiam de textos – representativos dos gêneros textuais estudados no respectivo ano –, para que fossem verificadas as habilidades dos alunos. É interessante observar que esse material didático compõe-se, basicamente, de exercícios, sendo sua função mais trabalhar o desenvolvimento das habilidades na resolução dos mesmos do que reforçar os conceitos das esferas de circulação e gêneros.

É possível identificar, na construção dos exercícios, que os Cadernos dialogam tanto com as Orientações Curriculares quanto com as Matrizes de Referência da PSP. Cada um dos exercícios refere-se às expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares. Essas expectativas, contudo, foram elaboradas com base em habilidades, com certa similitude com as Matrizes de Referência da PSP, segundo as quais elas “[...] funcionam como indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu” (SÃO PAULO, 2007b, p. 12). Ademais, a análise dos exercícios propostos evidencia que há – em nível crescente de complexidade – um trabalho que busca

⁸⁵ Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

estimular o desenvolvimento dos grupos de competências mensuradas na avaliação externa: recuperação de informações nos textos, compreensão e interpretação de textos e reflexão de conteúdos e forma de textos.

Quanto à relação das questões propostas com as expectativas de aprendizagem, o texto de apresentação dos Cadernos (SÃO PAULO, 2010d, p. 11) destaca que

Nos Cadernos do professor, as atividades estão acompanhadas das respectivas expectativas de aprendizagem para o ano, o gênero e a prática de linguagem contemplada, com a mesma formulação presente no documento de orientações curriculares. Essas são as aprendizagens que se espera que todos os alunos construam (como diz Vygotsky, aprendizagens que possam, no fim de cada etapa de trabalho, fazer parte de seu desenvolvimento). Algumas atividades abrangem expectativas propostas para anos ou ciclo posteriores, o que se justifica por se tratar de um processo de construção em que é importante que o que se espera ver consolidado em determinado ano seja processualmente trabalhado desde os anos anteriores (para Vygotsky, fariam parte do desenvolvimento potencial dos alunos – criariam zonas de desenvolvimento proximal –, vindo, futuramente, a fazer parte de seu desenvolvimento real).

Há ainda questões que não se referem diretamente às expectativas de aprendizagem, quer para o ano em questão, quer para os seguintes, mas que foram propostas porque, de alguma forma, contribuem com os processos de compreensão ou produção dos textos, objetivo maior de qualquer material didático ou prática pedagógica.

Isso indicaria que, diferentemente da PSP, na qual a cada habilidade corresponde a construção de um item, nos cadernos tal vinculação não existia.

Considerando o conjunto de políticas de currículo implementadas a partir de 2005 na RME-SP, é possível destacar que, com a definição das diretrizes curriculares e das expectativas de aprendizagem, a Rede passou a contar com parâmetros mais claros e específicos – em alguns casos muito prescritivos até –, organizados para cada ano e etapa da educação. Formulou-se, dessa maneira, um currículo com conteúdos, preenchendo um espaço deixado pelos parâmetros nacionais, que fornecia autonomia para que as redes de ensino produzissem propostas curriculares mais específicas.

Dessa maneira, a SME-SP enfrentou o debate nevrálgico no campo do currículo, já destacado: o que deve ser ensinado, delimitando, assim, o acesso a determinado conhecimento e a organização desse conhecimento em termos curriculares. Nesse tocante, é possível destacar que em âmbito da SME-SP os PCN podem ter atingido, em parte, um de seus objetivos: “[...] provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 09).

Nesse sentido a definição e a sistematização de conteúdos que fossem relevantes e que, por conseguinte, precisavam ser garantidos a todos os estudantes da RME-SP foi um objetivo comum dos documentos curriculares do período de 2005 a 2012. As políticas curriculares também se aproximavam do intuito de servir como subsídio para o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da Rede. As ações desenvolvidas em âmbito das propostas produzidas tinham como objetivo influenciar e, em alguns momentos, até definir o trabalho realizado em sala de aula. Porém, a análise dos documentos evidenciou que parte significativa dos materiais foi construída sem a participação da RME-SP, não tendo extrapolado o âmbito restrito das equipes centrais da SME-SP, mais especificamente da DOT e de especialistas das áreas. Tal característica coloca um desafio para a validação e o consequente uso por parte dos professores e coordenadores pedagógicos.

Também é possível notar, no desenho dos documentos curriculares da RME-SP pesquisados, uma centralidade na abordagem por disciplinas. Cabe destacar que os PCN para o EF, documento que foi referenciado nas produções curriculares estudadas, também mantêm uma organização por disciplinas, procurando garantir, segundo Galian (2014, p. 660), “[...] o esbatimento das fronteiras entre elas, no debate de questões da atualidade, por meio dos Temas Transversais”. Para a autora, a força da tradição do currículo centrado nas disciplinas, que é na verdade anterior à formulação dos PCN, expressa-se como uma continuidade na produção de propostas curriculares, mas, de acordo com o MEC, geraram um movimento importante, na medida em que “[...] produziram inflexões educacionais e didáticas no conjunto das disciplinas, ao impor abordagens e direções na organização de seus conteúdos, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 07).

Outro aspecto que chama atenção como um dos pontos de partida que é comum para a formulação das políticas de currículo analisadas – bem como para as demais políticas educacionais desenvolvidas no período de 2005 e 2012 para a RME-SP e, entre elas, a de avaliação externa – foi a valorização de qualidade da educação. Tal qualidade estava relacionada à posse de determinados conteúdos, bem como ao domínio de competências e habilidades, direcionando a efetivação do direito à educação para além da permanência dos alunos na escola, pois passava pelo aprendizado, nos termos do debate feito por Gimeno Sacristán (2013) e Michel Young (2013).

Nesse sentido, a SME-SP reconhecia os resultados obtidos nos diferentes sistemas de avaliação como indicativos importantes no diagnóstico da RME-SP, que

apontavam para um quadro crítico de aprendizagem. Identificando a baixa qualidade do ensino da RME-SP como um problema que precisava ser enfrentado, a SME-SP o fez, principalmente, desenvolvendo orientações curriculares, formulando expectativas de aprendizagem e acompanhando o desempenho dos alunos por avaliação externa própria, que identificava avanços e limitações, contribuindo, assim, para delimitar prioridades e ações. Nesse sentido, na análise dos documentos curriculares foi possível apreender que a produção de materiais para uso dos professores e estudantes, em parte, reconhecia nos resultados da PSP fontes que refletiam as dificuldades de aprendizagem dos alunos da RME-SP. Ademais a busca pela qualidade também se evidenciava nos PCN (BRASIL, 1997), sendo este um ponto que aproximava a política curricular municipal dos parâmetros nacionais.

O foco sobre o domínio do sistema alfabético de escrita, priorizando a competência leitora e escritora também foi uma marca dos documentos curriculares municipais analisados. A compreensão era de que o domínio da linguagem oral e escrita permite o desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação nas práticas sociais, ampliando, assim, o exercício da cidadania. Tal entendimento era compartilhado pelas matrizes de avaliação da RME-SP e, nesse sentido, a política curricular da RME-SP mostrou a influência do discurso nacional em sua formulação, pois os PCN também faziam uma leitura semelhante.

Cabe ponderar, no entanto, que a preocupação com a leitura e a escrita já estava presente nas políticas curriculares de gestões anteriores (como evidenciado no capítulo 3). Mas, a partir de 2005, tal viés passa a pautar a elaboração e distribuição à RME-SP de orientações curriculares que, além dos materiais formativos, passou a abranger materiais didáticos para os alunos e professores, com expectativas de aprendizagem, com atividades e até indicação de organização de rotina em alguns casos.

Nesse sentido, o Programa Ler e Escrever teve um protagonismo importante, na medida em que produziu os primeiros documentos curriculares que tiveram grande circulação em âmbito da RME-SP. Esse Programa, que também abrangeu ações de formação continuada, tinha projetos específicos, como a produção de materiais, por exemplo, para os primeiros anos do EF e para a recuperação intensiva de conteúdos curriculares, organizando, assim, uma proposta que objetivava trabalhar ações direcionadas às demandas e particularidades de cada ano, área ou contexto do EF. A passagem de um contexto onde não se tinha um currículo definido para o contexto onde há expectativas de aprendizagem para os anos é significativa, no sentido da RME-SP

sentir-se com maior aporte, tendo referenciais mais específicos para recorrer e poder desenvolver seu trabalho.

É possível dizer, assim, que o Programa Ler e Escrever foi um importante alicerce das políticas públicas educacionais desenvolvidas de 2005 a 2012. No entanto, com a complexidade do contexto de desenvolvimento e de implementação das políticas de currículo e das demais políticas, entre elas as de avaliação externa, não é possível apontar o Programa como o fio condutor das políticas desse período. A análise das políticas curriculares mostrou que um movimento complexo foi sendo construído, no qual ações foram planejadas e implantadas tendo como referência também – e sendo, por conseguinte, influenciadas – pelos documentos nacionais e pelos próprios documentos já publicados pela SME-SP.

Diversos fatores pesaram sobre escolhas feitas pela SME-SP e contribuíram para delimitar as características da política curricular da RME-SP, como prioridades estabelecidas pela gestão do município, resultados nas avaliações externas, interesses e alianças políticas, concepções e referenciais teóricos, concepção de educação, participação da Rede na construção do currículo, a recontextualização dos saberes científicos etc. Formou-se, dessa maneira, uma teia de relações onde fica difícil apontar uma única origem de influência que seja responsável pela forma e características das políticas curriculares desenvolvidas de 2005 a 2012.

Nesse tocante, é possível destacar, também, a influência das políticas estaduais. Um exemplo é que, em 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) dava início ao “Programa Ler e Escrever - prioridade de Escola”, com um conjunto ações articuladas – que incluía formação continuada e o acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios – que buscava promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual, estabelecendo metas de alfabetização e recuperação da aprendizagem de leitura e escrita. Embora não seja objetivo desta Dissertação tecer um quadro comparativo entre as políticas municipais e estaduais para evidenciar aproximações e divergências, é possível dizer que as ações e o foco dessa política estadual são muito próximos do que estava estabelecido pela política municipal, que em 2007 reformulava o Ler e Escrever.

Também é preciso considerar que há um contexto onde as propostas curriculares da RME-SP originaram-se, que não é neutro e entrecruza diversos processos e agentes. Como destacado anteriormente, o currículo é uma construção social que reflete interesses diversos, sendo formulado, também, no âmbito das decisões políticas e

administrativas das gestões. Assim, há delimitações impostas pelo recorte e seleção realizados e há limitações impostas pelas escolhas e interesses envolvidos. Vale destacar que as avaliações externas despontaram como uma das influências que também atuaram sobre as decisões da SME-SP, sendo uma via importante de alteração, mas não a única.

Assim, considerando os pontos de diálogo entre as políticas de currículo e as de avaliação externa evidenciados ao longo da análise das políticas curriculares, é possível dizer que essas políticas, nesse contexto, mantêm uma relação pendular, de influência mútua, pois ora o currículo esteve influenciando e delimitando aspectos da avaliação externa, ora foi a avaliação externa que influenciou a construção dos materiais que compuseram o currículo oficial da RME-SP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação, fruto da pesquisa junto a uma base documental da Prova São Paulo – considerada como uma expressão de política pública em educação –, buscou-se evidenciar as relações entre essa avaliação externa e o currículo na RME-SP, no período de 2005 a 2012, identificando diálogos e tensões e tomando-se como referência uma literatura que destaca essas relações como um dos mais clássicos problemas na área da avaliação educacional.

Com o propósito de manter o foco na caracterização das interações entre a avaliação externa e o currículo oficial da RME-SP, múltiplas facetas dessa relação emergiram num contexto complexo, no qual uma diversidade de fatores precisava ser considerada para melhor compreender a lógica prevalecente. Isso impôs desafios sobre as escolhas realizadas e para o desenvolvimento da pesquisa.

Procurando entender a PSP e o currículo oficial da RME-SP como importantes instrumentos da gestão da SME-SP no período de 2005 a 2012 – que influenciaram a realidade das escolas dessa Rede, tendo sido formuladas com o intuito de provocar mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, e acabaram tornando-se prioridade nos governos de José Serra e de Gilberto Kassab – buscou-se apreender os diferentes interesses, objetivos, necessidades, preferências, valores, concepções, intencionalidades e ideias desses governos. Para tanto recorreu-se à análise de documentos que subsidiaram a elaboração e implementação dessas políticas.

O levantamento de documentos oficiais teve como um dos objetivos delinear as circunstâncias e os sujeitos que produziram essas políticas, com as nuances do contexto e do recorte temporal, que permitiram abstrações da totalidade, para, então, proceder à análise de conteúdo e argumentativa do *corpus* tópico, com vistas à influência e à produção das políticas de avaliação e de currículo na Rede.

De 1989 até 2004 as políticas de avaliação desenvolvidas no âmbito da SME-SP concentravam-se na avaliação da aprendizagem, tendo como foco seus procedimentos, instrumentos e medidas, sendo que, em alguns momentos, também, foram levantados questionamentos sobre os resultados desse tipo de avaliação como potencializadora do fracasso escolar. Esse quadro começa a passar por mudanças de foco quando a RME-SP inicia participações no Saeb e no Saresp, expandindo, posteriormente, para Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA, ainda que sem uma dinâmica de apropriação dos dados e de utilização dos resultados para a formulação das políticas educacionais.

Desse modo, acompanhando um movimento nacional de consolidação das avaliações externas como políticas de Estado, em 2005 a gestão Serra/Kassab passa a reconhecer os dados coletados por meio das avaliações externas como indicadores importantes da qualidade do ensino e com potencial para contribuir na tomada de decisão. Considerando a existência de um quadro crítico de aprendizagem na SME-SP, essa administração desenvolveu seu sistema próprio de avaliação externa, o SAAE-RME, que tinha na PSP sua avaliação de maior alcance e expressão. Pela primeira vez na RME-SP, o governo objetivava fazer uso dos resultados das avaliações externas para orientar o desenvolvimento de estratégias e ações.

Com a PSP, a SME-SP passou a controlar seu próprio processo de avaliação externa e ampliou a possibilidade de um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos da RME-SP, colocando tal avaliação como elemento que pudesse ser integrado à formulação das políticas educacionais municipais. No transcurso de sua implementação, os resultados da PSP, sobretudo com os juízos de valor adotados em 2009 – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado –, foram utilizados para a tomada de decisões com respeito às várias iniciativas destinadas ao trabalho pedagógico das escolas – como foi o caso do processo de recuperação de alunos com baixas proficiências – com potencial de influência sobre seus atores e sobre a própria configuração das práticas formativas dos alunos. Nestes termos, a PSP era simultaneamente apresentada como uma política e ponto de apoio para outras políticas.

Ao desenvolver sua própria avaliação externa, a gestão municipal estabeleceu, mediante a PSP, diferenças em relação à Prova Brasil. Por exemplo, a construção das Matrizes de Referência da Prova São Paulo teve um grau de participação de professores da RME-SP que, até onde se sabe, não ocorreu com as Matrizes do Saeb. Pode-se destacar, ainda, a abrangência censitária para um número maior de anos avaliados, do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, com divulgação para as Emef de resultados individuais de seus alunos, o que, em tese, permitia um acompanhamento individual e longitudinal, sendo que a partir de 2010 as proficiências passaram a ser encaminhadas para os pais, por meio de boletins. Essa sistemática de divulgação, adicionalmente, possibilitava o cotejamento dos resultados da avaliação externa com aqueles das avaliações internas. Como uma característica psicométrica, a elaboração dos instrumentos da PSP abrangia uma maior quantidade de itens utilizados no conjunto das provas, o que melhorava a interpretação pedagógica dos resultados e suas eventuais utilizações no processo pedagógico. O fato dos resultados da PSP serem divulgados no

início de cada ano letivo favorecia seu uso no planejamento das escolas, dando à PSP um caráter de avaliação mais formativo, sobretudo porque nessa Rede, salvo poucas exceções, as escolas oferecem todos os anos do ensino fundamental. Do ponto de vista da legitimidade política da avaliação externa, a PSP possuía uma maior proximidade entre o agente avaliador externo responsável pela formulação e implementação da avaliação – a SME-SP e não o MEC – e as escolas. Ademais, a PSP, pela utilização da escala Saeb na divulgação de seus resultados de leitura e resolução de problemas, possibilitava a comparabilidade, com os devidos ajustes, com o Pisa, o Saeb (Aneb e Anresc) e o Saresp, sendo que este, embora não seja aplicado na RME-SP, acaba sendo referenciado nas escolas pelo fato de muitos professores trabalharem nas redes municipal e estadual da cidade de São Paulo.

Oficialmente, foi declarado que o propósito da PSP era torná-la um ponto de apoio para prover ações de intervenção nos processos de ensino-aprendizagem, subsidiando, inclusive, a reorientação da proposta pedagógica e a viabilização da articulação de seus resultados com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola. Cabe demarcar que, ao menos oficialmente, a PSP considerava a própria Secretaria e as DRE como instâncias a serem responsabilizadas pelos resultados e não exclusivamente as escolas por esses resultados. Em decorrência, essa política de avaliação não lançou mão da *accountability* como é a tônica encontrada em várias redes públicas de ensino; os resultados das escolas, com detalhamento das proficiências de cada aluno participante, eram disponibilizados apenas para as equipes escolares, sendo divulgados mais amplamente somente os resultados gerais da Rede.

Contudo, apesar da ausência de “pressões oficiais” sobre as equipes escolares, notadamente pela forma de divulgação de resultados do PSP, não se pode afastar a possibilidade de que em algumas escolas os professores tenham sido instados a incorporar aspectos da PSP em seu trabalho pedagógico meramente como mecanismo de disputa com outras escolas da região, por conta de rankings elaborados nesse contexto regional, o que poderia configurar um modo restritivo de utilização da avaliação externa. Evidentemente, essa hipótese precisa ser testada por outra investigação com incursões junto as escolas e seus profissionais.

Ainda no que tange prover ações de intervenção nos processos de ensino-aprendizagem, nos relatórios pedagógicos de análise dos resultados da PSP, ao serem apresentados os níveis nos quais os alunos se encontravam, acabava-se por indicar

caminhos que deveriam ser percorridos no que tange ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a partir do momento em que foi criada a classificação de desempenho dos alunos, é possível supor que a escola possa buscar maneiras de organizar as atividades escolares a fim de adequar o desempenho de seus alunos ao que era esperado. No entanto, esse uso, nos termos apontados por Stecher (2002), pode gerar consequências negativas se tal organização induzir à redução curricular ou, entre outras alternativas, à exclusão de alunos sobre os quais pese a visão de que vão “abaixar a média da escola”, mas tal possibilidade precisaria de estudos que tivessem como escopo a sala de aula e, mais especificamente, o currículo em ação, pois melhores resultados, também, podem indicar avanço no aprendizado.

Neste tocante, faz-se necessário considerar, também, que toda avaliação externa é produzida e utilizada no interior de um projeto pedagógico e não se configura como ferramenta intrinsecamente perversa, controladora e “responsabilizadora” de escolas e de professores. A ideia de “controle”, em detrimento de um conceito do avaliar para “melhorar”, não é característica, mecânica e automática, presente no processo avaliativo, especialmente quando da realização de avaliações externas, mas dependerá dos usos e das estratégias escolhidas para o desenvolvimento de determinadas ações, sendo esse aspecto o que pode inseri-las – ou não – em uma política educacional que não seja democrática, que não vise à ampliação de direitos e difusão de conhecimento. Além disso, cabe demarcar que a avaliação da aprendizagem, realizada no interior das escolas pelos professores, tem como função tradicional servir à aprovação ou reprovação dos estudantes, condensando e, também, cristalizando em alguns casos, toda uma lógica de seleção e exclusão. Isso permite afirmar que tais características não são uma exclusividade do uso que se faz das avaliações externas.

No caso da PSP é importante observar que a sua criação se deu frente à declarada necessidade de monitorar os avanços dos estudantes da RME-SP, verificando nesse sentido possíveis “impactos” das novas políticas desenvolvidas pelos diferentes eixos de ação do Percorso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental proposto pela gestão Serra/Kassab. Seguindo tal lógica, pelo menos no que diz respeito aos objetivos declarados, a PSP pretendia servir às políticas da RME-SP, inclusive a de currículo, no sentido de seu aprimoramento e acompanhamento e não de definição. Com essa perspectiva, por exemplo, foi levantada nos documentos a expectativa da SME-SP na capacidade da PSP, com seus itens de resposta construída, em revelar resultados do

processo de formação e aprimoramento do currículo da RME-SP, particularmente no que tange às habilidades de escrita.

Assim, partindo do potencial das avaliações externas para influenciar os processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, outras políticas, no caso específico da RME-SP o desenvolvimento, concomitantemente a criação e implementação da PSP, de um processo de reorganização curricular como outra frente de trabalho chave para o aprimoramento do ensino na Rede criou um contexto importante para a apreensão de elementos que evidenciavam as interações entre políticas de avaliação externa e de currículo.

De 1989 a 2004, a cada nova gestão à frente da Prefeitura de São Paulo, a RME-SP passou por reformulações em suas orientações curriculares, de modo que as iniciavas desenvolvidas caracterizavam-se como política de governo, sendo os mandatos dos governantes o critério para determinar seus inícios e términos. Assim, quando um novo governo se iniciava o trabalho desenvolvido pela gestão anterior era desconsiderado e uma nova política de currículo era apresentada como tentativa de imprimir as marcas do novo governo, o que deixa questionamentos, para outras pesquisas se dedicarem, sobre o quanto dessas mudanças eram de fato necessárias e se, realmente, ocorreram alterações substantivas, ou se, na verdade, eram mudanças mais nominais do que estruturais.

Nesse contexto, de 1989 a 2004, algumas gestões colocaram o currículo como instrumento central de suas políticas educacionais. Na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), o MRC realizado defendia a construção do currículo a partir de uma perspectiva coletiva, tendo a sala aula como foco e afastando a produção de materiais que abrangessem conteúdos e conceitos pré-definidos para cada ano escolar, não tendo sido efetiva nesse sentido uma proposta de currículo oficial comum à RME-SP nessa gestão. Esse movimento, em termos de formato, difere do proposto pela gestão que se iniciou em 2005 quando foi formulado, pela primeira vez no período estudado, expectativas de aprendizagem para a RME-SP e material didático para os alunos.

Cabe demarcar que essa mudança na RME-SP, quando se passou de um contexto onde não existia uma orientação ou prescrições centralizadas – de modo que a construção de currículos estava centrada na unidade escolar e em função dos saberes locais – para um contexto onde o currículo era tomado como diretrizes a serem seguidas, tendo sido elaborados diversos materiais curriculares, ou seja, após 2005, não permite que seja feita uma análise sobre possíveis reduções, ou ampliações, no currículo

oficial da RME-SP. Falta, nesse sentido, um contexto que permita uma comparação para que fosse, por exemplo, facultado estudar seus nexos com avaliações externas.

Considerando que o currículo foi colocado como lócus estratégico da ação da administração Serra/Kassab e que as questões curriculares envolvem uma ampla e complexa gama de dimensões, de agentes e de condicionantes, que se relacionam e que implicam na constituição do currículo, o currículo oficial da RME-SP de 2005 a 2012 – composto pelas “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I”; “Programa Ler e Escrever - prioridade na escola municipal”; “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”; e “Cadernos de Apoio e Aprendizagem” – foi formulado em âmbito das decisões políticas e administrativas constituindo-se a partir de um recorte, com delimitações também impostas pelas características da realização de sua construção. Nesse quadro de formulação e implementação é pertinente ponderar que diversos fatores influenciaram as escolhas realizadas pela SME-SP, entre eles estavam as demais políticas educacionais.

Documentos como os PCN e do Profa, aliados às próprias experiências de propostas já vivenciadas pelas RME-SP, o contexto político, social e pedagógico da RME-SP, o contexto político e curricular nacional, a estrutura da escolarização e sistema educativo, as práticas pedagógicas e as diferentes dimensões e agentes do processo de escolarização, enfim, todas essas dimensões atuaram sobre as decisões curriculares que começaram a ser formuladas a partir de 2005. Assim, a política de avaliação externa da RME-SP desponta como um elemento de influência, mas, com a diversidade de dimensões e dilemas envolvidos no currículo, não se poderia atribuir às avaliações externas a condição de fator exclusivo, ou mesmo principal, pelos contornos do currículo oficial da RME-SP.

Assim, nesta Dissertação considera-se a influência mútua entre a avaliação e o currículo, pois ambos partem da discussão sobre o que deve ser ensinado e são utilizados como instrumentos que agem sobre a estrutura da escolarização e das práticas pedagógicas. Pondera-se, portanto, a necessidade de um diálogo que, por um lado, seja caracterizado pela tendência da avaliação externa basear-se no currículo oficial existente, para formular suas matrizes de avaliação que vão definir os conteúdos e as competências nos quais seus instrumentos irão se basear. Por outro, o currículo oficial deve estar atento ao que as avaliações evidenciam como limitações no aprendizado dos alunos, para, assim, dialogar com esse resultado e permitir reformulações.

O currículo prescrito oficialmente, mesmo que com mutações ou adaptações, tende, por um lado, a influenciar o trabalho pedagógico nas escolas, ainda que não necessariamente seja a única ou a principal fonte do currículo desenvolvido pelos professores (currículo em ação) e, em algum grau, portanto, traz indicações para os objetos da avaliação interna. Por outro, currículo prescrito oficialmente indicaria aquilo que se vislumbra como o que é ensinado e deveria ser aprendido em uma rede de escolas e, portanto, a servir de embasamento para uma matriz de avaliação externa, ainda que esta, também, possa ter outras referências. Com efeito, é plausível sustentar que currículo oficial e avaliação são campos que se relacionam, ressaltadas todas as formas de modulações em suas interfaces.

Tal imbricação recíproca pode se dar nas diferentes dimensões desses campos. Se, como tendência mais comum, o currículo oficial influencia a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa, é possível, também, a existência de um quadro no qual as avaliações externas precedam à elaboração curricular, ou sejam utilizadas como mecanismo de pressão exacerbada sobre escolas, de modo que matrizes de avaliação acabem por influenciar tanto as definições do currículo oficial, a ser desenvolvido, quanto a dimensão do currículo em ação. Não se pode desconsiderar a tendência alternativa, empiricamente comprovada no caso do Enem, de que na ausência de um currículo, uma matriz de avaliação torne-se "o" currículo. Isso não é negativo em si mesmo, pois, sendo essa matriz bem elaborada, poderia garantir o acesso dos alunos a conteúdos defensáveis e comuns a todas as escolas. Entretanto, esse sentido – da avaliação para o currículo – contém um risco de fazer o trabalho escolar gravitar demasiadamente sobre os objetos de avaliação da matriz restringindo outros tópicos que, por razões diversas, não estejam ali abarcados.

O discurso de dominação das avaliações externas sobre o currículo, como exposto em algumas passagens, parece ignorar que o contexto das redes de ensino e de cada uma de suas escolas delimita o impacto ou as influências das avaliações externas sobre as prescrições e seus desdobramentos, sendo, portanto, um processo mais complexo. No contexto pesquisado, as evidências levantadas mostraram que, na simultaneidade da constituição dessas políticas, ocorreram imbricações entre as mesmas, pontos de contato sem, contudo, eliminar características únicas de cada uma delas. Com efeito, pode-se sustentar que houve um movimento pendular caracterizado pelo fato de que ora a PSP era utilizada para a construção dos materiais que

compuseram o currículo oficial da RME-SP, ora esses materiais influenciaram e delimitaram aspectos da avaliação externa.

Evidências de uma relação pendular entre a avaliação externa e o currículo oficial: a Prova São Paulo e o currículo oficial da RME-SP

Considerando o desenvolvimento das políticas de avaliação externa e de currículo na SME-SP no período de 2005 a 2012, embora ambas as políticas tenham sido formuladas na mesma gestão, cronologicamente constatou-se que as orientações curriculares precederam à elaboração das avaliações externas, PSP e Prova da Cidade. As Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I – documento no qual os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao Ciclo I do ensino fundamental foram sistematizados – foram publicadas em 2005, com uma nova versão abrangendo Matemática em 2006, e o Programa Ler e Escrever foi iniciado em 2006. Apesar da lei que instituiu o SAAE-SME tenha sido editada em 2005, as Matrizes de Referência e a primeira aplicação da PSP ocorreram, apenas, em 2007. Tal encadeamento permitiu, por exemplo, que as Orientações Gerais e os documentos do Programa Ler e Escrever fossem utilizados como referência pelas Matrizes de Referência da PSP, o que mostra, neste caso, uma influência do currículo sobre a avaliação.

Nesse sentido, cabe demarcar, também, que a análise das Orientações Gerais, elaboradas pela DOT, evidenciou que, para além dos teóricos do campo da leitura e da escrita, as referências que pautaram a definição das primeiras expectativas de aprendizagem para os alunos da RME-SP tinham como base os documentos curriculares, nacionais e estaduais, e outros que objetivavam servir como referencial para o trabalho dentro da sala de aula, não havendo uma menção às matrizes de avaliação nacionais que, naquele momento, já estavam consolidadas servindo, por exemplo, como parâmetro, juntamente como os PCN, para a elaboração dos itens das provas de avaliações externas dos estaduais (SOUSA; OLIVEIRA, 2005).

No que concerne aos setores da SME-SP, responsáveis pelas políticas de avaliação e de currículo, percebe-se uma articulação oscilante. Embora fosse objetivo da SME-SP que as avaliações externas servissem às políticas da Rede, identificou-se uma disjunção, a partir do quadro de organização dos setores, entre a DOT, encarregada pelo currículo da RME-SP e que estava dissociada da ATP – que era o setor ao qual o NAE,

que respondia pelas políticas de avaliação, estava subordinado – contradizendo nesse tocante as declarações oficiais de articulação entre a PSP e as ações curriculares.

Se a DOT tinha atribuições relacionadas às avaliações externas da Rede, estabelecidas em lei, verificou-se nos documentos analisados uma ausência de ações realizadas pelo setor no que tange à elaboração, implantação e aplicação da PSP e da Prova da Cidade. A DOT não se envolveu na elaboração das Matrizes de Referência publicadas em 2007, que abordavam discussões em torno de uma base curricular que deveria servir, segundo a própria SME-SP, tanto à avaliação quanto ao currículo, sendo que as Matrizes foram produzidas em um momento onde a DOT estava realizando discussões curriculares em âmbito do movimento de reorientação curricular.

Por outro lado, evidenciando uma relação de diálogo entre os setores, em 2011, a equipe da DOT participou junto com o NAE da reformulação das Matrizes de Referência já existentes – que aconteceu sob a justificativa de que, pela definição de matriz curricular que se consolidava na RME-SP, era preciso fazer adequações às matrizes de avaliação – e da produção da Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar no Ensino Fundamental de Ciências Naturais. Ambos os setores estavam presentes no processo de validação curricular da Matriz de Ciências Naturais participando de reuniões nas quais os novos descritores foram examinados pelos professores. Outro momento em que esses setores dialogaram foi na criação da Prova da Cidade, que acabou ficando sob responsabilidade do NAE, porém a DOT foi chamada pelo secretário para, juntamente com o NAE, discutir a formulação de uma nova prova.

Por outro lado, revelando um distanciamento entre DOT e NAE no que tange à PSP, em 2012 a DOT produziu um relatório no qual tece uma análise sobre PSP de 2012 e afirma que uma comparação entre as Orientações Curriculares e as Matrizes de Referência não evidencia relação entre o que se espera que seja ensinado pelos professores e o que é avaliado. Pouco tempo depois, o NAE publicou um documento de resposta onde faz diversas ponderações sobre as afirmações feitas pela DOT, rebatendo algumas críticas feitas à PSP e, contra argumentando, destaca que a própria DOT teria feito uma análise comparando matrizes de avaliação e a matriz curricular, onde encontrou aproximações. Esse fato evidencia uma falta de articulação entre as perspectivas trabalhadas por cada setor.

Ademais, o diálogo entre as avaliações externas e a política de currículo da RME-SP já estava presente quando esse processo de reorientação curricular foi assistido em sua formulação pelas constatações acerca dos níveis de domínio da leitura e da

escrita dos alunos da rede, com base em estudos encomendados e dos resultados da Prova Brasil. Por outro lado, houve indícios de um movimento para revestir a PSP de validade curricular, ou seja, aquilo que foi estipulado para compor suas matrizes de avaliação da PSP deveria corresponder a elementos do currículo desenvolvido pelos professores da RME-SP, evitando-se assim uma das restrições às avaliações externas quanto ao fato de “cobrarem” conteúdos não ensinados nas escolas. Isto pode ser inferido das informações sobre o movimento que houve na SME-SP para a construção das Matrizes de Referência que, no sentido de aprofundar a validade curricular dessa matriz, teve como contorno duas perspectivas: a validação por meio do currículo oficial e a validação por meio do currículo em ação.

A validação por meio do currículo oficial aconteceu a partir da utilização como referência para a construção das Matrizes da PSP, para além das Matrizes de Referência do Saeb: os PCN; os documentos estaduais; e o currículo oficial da RME-SP – que naquele momento abrangia as Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I e documentos do Programa Ler e Escrever. Para a validação por meio do currículo em ação, vislumbra-se a utilização, como referência para a construção das Matrizes da PSP, dos cadernos de uma amostra de alunos, a fim de verificar o que estava sendo ensinado em sala de aula, e a participação de professores e coordenadores pedagógicos que puderam opinar sobre as habilidades e enviar suas contribuições para análise do NAE.

A validação das Matrizes de Referência continuou em 2011 materializada em alterações das matrizes de avaliação em razão do processo de reorganização curricular que acontecia simultaneamente à PSP e que produzia novos documentos, publicados desde 2007, contribuindo para a consolidação de uma matriz curricular para RME-SP. Isto é, fruto das novas bases curriculares oficiais, as Matrizes de Referência passaram por reformulações para integrar aspectos contemplados pelos novos referenciais em um movimento de validação curricular. Desse modo, faz-se importante demarcar que, nesse movimento, o currículo existente foi utilizado como referência para a primeira publicação e pautou as reformulações, servindo, assim, para delimitar os contornos das avaliações externas da RME-SP, evidenciando a influência do currículo oficial sobre a avaliação externa.

Ademais, o processo de elaboração de uma matriz de avaliação acaba por gerar tensões, pois enfrenta o desafio de abranger aspectos que sejam comuns àquilo que é ensinado nas escolas, mas o movimento realizado pela SME-SP, para além das

implicações para a validade curricular, pode ser visto como algo que contribui, pelo menos em parte, na legitimidade da política de avaliação da PSP, por eliminar, à primeira vista, a restrição de que a avaliação externa avalia algo distinto do ensinado nas salas de aula.

Cabe ponderar também que o volume de documentos curriculares produzidos para a RME-SP – que consolidou uma política de currículo – e a ausência de políticas que usassem os resultados da PSP para incentivos ou sanções acabaram por minimizar as possibilidades das Matrizes de Referência serem produzidas como documento para se tornar a referência única e curricular para RME-SP. Essa demarcação era feita pelas próprias Matrizes de Referência que delimitavam como sua função servir de referência para a formulação dos instrumentos da PSP e distinguiram a matriz de avaliação de uma matriz curricular, que seria mais abrangente.

Considerando objetivos educacionais subjacentes à PSP e ao currículo oficial da RME-SP, eles têm como gênese comum o “Percurso de Reorganização Pedagógica do Ensino Fundamental” que estabeleceu a gestão pedagógica como uma frente de trabalho-chave para a melhoria da qualidade do ensino da Rede. Desse modo, diante do diagnóstico – tecido a partir das avaliações externas nacionais e do estudo encomendado pelo município de São Paulo, que apontavam uma defasagem no aprendizado dos alunos, principalmente no domínio da leitura e escrita – a gestão Serra/Kassab desenvolveu eixos de trabalho que tinham como objetivo comum reverter esse quadro, e entre eles estavam as políticas de avaliação externa e de currículo com o desenvolvendo orientações curriculares, formulação das expectativas de aprendizagem e acompanhando do desempenho dos alunos para identificar avanços, limitações e delimitar prioridades e ações.

A análise dos documentos evidenciou um foco sobre o sistema alfabético de escrita como expediente para consolidar as competências leitora e a escritora como componentes fundamentais e intrínsecos da prática educativa, marcando assim os documentos publicados nesse período. Desse modo, esses aspectos também tiveram espaço e foram valorados nas Matrizes de Referência na medida em que esta destacava a importância fundamental que o uso e domínio da língua materna têm para a formação do cidadão, ou quando apontou a língua como um referencial do pensamento e de ação, sendo preciso, assim, desenvolver conhecimentos e habilidades que preparassem os alunos para viverem de forma plena em sociedade. Além das Matrizes, o Programa Ler e Escrever, também, tinha como foco promover o desenvolvimento da competência

leitora e escritora, nos Ciclos I e II, e tanto as Orientações Curriculares quanto os Cadernos de Apoio e Aprendizagem se estruturaram priorizando necessidade de desenvolvimento dessas competências, revelando mais um ponto em comum no desenvolvimento dessas políticas.

Ainda evidenciando que as imbricações existentes entre o processo de construção e desenvolvimento da PSP e a política curricular da RME-SP guardam uma relação de influência mútua, no que tange ao Programa Ler e Escrever, a SME-SP – para substanciar a importância do foco dado às competências leitora e escritora e para fornecer um diagnóstico que contribuísse para justificar ações desenvolvidas em âmbito do programa – fez uso dos resultados da Prova Brasil para reforçar a necessidade de que determinadas habilidades em leitura e escrita fossem trabalhadas pelas escolas.

No movimento de reorientação curricular iniciado em 2005, o Programa Ler e Escrever teve um papel importante na definição daquilo que o aluno precisava aprender em cada ano de escolaridade e por ter dado origem aos primeiros documentos curriculares que tiveram grande circulação na RME-SP, conjugando projetos que tinham focos específicos e que abrangiam ações de formação continuada para a Rede, ocupou um protagonismo importante nas políticas curriculares. Também nos documentos do Programa Ler e Escrever previa-se a implementação de um sistema de avaliação próprio, capaz de monitorar os avanços obtidos por meio das novas políticas. Esse sistema, apresentado na Portaria que ensejou o Programa Ler e Escrever, foi regulamentado 18 dias após o lançamento do Programa, com a criação do SAAE-SME, de onde originaria mais tarde a PSP.

Em relação à produção de documentos para Ciclo I, escopo do Programa Ler e Escrever, não foram encontradas menções diretas às avaliações externas; já no Referencial para o Ciclo II analisado, para que as atividades propostas pudessem ser implementadas com maior sucesso, o material sugeria um roteiro de investigação do perfil da comunidade e um diagnóstico daquilo que os alunos já sabiam e daquilo que eles ainda necessitavam aprender, sugerindo, inclusive, o estudo dos resultados das avaliações externas realizadas naquele momento.

Desse modo, as evidências levantadas em relação ao Programa Ler e Escrever não permitem identificar um condicionamento imposto pelas avaliações externas, revelam, antes, muito mais interação.

Com relação à elaboração das Orientações Curriculares – que foram implementados reforçando uma fala da necessidade de articulação entre as diferentes

ações da SME-SP para que se efetivasse um ensino de qualidade –, a mesma ocorreu em concomitância com a elaboração das Matrizes de Referência da PSP, versão 2007, porém estes documentos foram elaborados por setores distintos da SME-SP: o currículo pela DOT e a PSP pelo NAE. Tal fato acaba por colocar barreiras para uma relação de subordinação do currículo à avaliação, uma vez que esses setores da SME-SP tinham equipes distintas e mantinham trabalhos independentes.

É importante observar, ainda, que as expectativas de aprendizagem presentes no currículo estão contempladas pelas Matrizes de Referência, embora sejam mais amplas do que o conteúdo presente nas matrizes. Tal constatação traz evidências de que, ao menos no que tange a esses materiais que compõem o currículo oficial da RME-SP, não é possível afirmar a existência de uma redução dos conteúdos a serem trabalhados, já que a lista destes é muito maior do que a proposta de habilidades a serem avaliadas.

No que concerne aos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, foi encontrado uma maior explicitação da relação das atividades pedagógicas com as avaliações externas uma vez que os documentos mostraram que esses materiais foram elaborados com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na PSP e na Prova da Cidade. Se isso não elimina a hipótese de “pressões” sobre o currículo, abre, por outro lado, a possibilidade de que as avaliações externas da RME-SP poderiam estar sendo utilizadas para o planejamento pedagógico, destacadamente para identificar dificuldades específicas reveladas na resolução das provas, fazendo com que seus resultados não fossem vistos somente como médias das escolas.

Os Cadernos de Apoio foram organizados de modo a oferecer alternativas de atividades para que os professores pudessem trabalhar, com seus alunos, competências e habilidades importantes para a participação nas práticas sociais; tal compreensão, também, estava presente nas Matrizes de Referência. Ademais, esse material possui conexões com as Orientações Curriculares, na medida em que seus exercícios são, na maior parte dos casos, referenciados às expectativas do ano escolar ao qual se destina.

Desse modo, esses aspectos encontrados na RME-SP que qualificam a relação entre o currículo oficial e as avaliações externas dessa Rede, principalmente a PSP, contribuem para sustentar que tal relação se deu por meio de um movimento pendular de influência.

Políticas de avaliação externa e currículos oficiais: perspectivas de investigação

A despeito dos esforços despendidos na pesquisa subjacente a esta Dissertação, *a fortiori*, é preciso reconhecer uma miríade de questões que ficam por ser respondidas tendo por objeto as políticas de avaliação externa e de currículo e suas interfaces, no campo da avaliação educacional. Assim, considera-se a necessidade de pesquisas ulteriores para aprofundar a qualificação da relação entre essas políticas, que perpassaria os temas de origem das políticas, as dinâmicas das políticas avaliativas e curriculares, os objetivos educacionais e suas relações com essas políticas, e a vinculação a políticas mais amplas.

Sem exaurir as alternativas, aventa-se, que o conjunto seguinte de aspectos analíticos poderia compor um caminho de investigação:

- Período de elaboração e implementação de cada política.
- Quem foi o responsável pela elaboração de cada política.
- Em que âmbito da secretaria de educação as políticas foram elaboradas e alocadas.
- Qual foi o diálogo entre os setores e formuladores dessas políticas.
- Quem foi o responsável pela formulação dos documentos de implementação.
- Quem foi o responsável pelo desenvolvimento das políticas.
- Como foi o processo de elaboração dos pelos quais as políticas são vinculadas.
- Identificar e caracterizar o currículo oficial anterior e seu peso na formulação do novo currículo.
- Identificar e caracterizar eventual avaliação externa anterior e sua presença na rede e seus nexos com o quadro nacional.
- Identificar e caracterizar políticas, programas ou ações nacionais que consideram resultados e/ou diretrizes da avaliação externa nacional e suas relações com o processo local.

Em síntese...

Reiterado que a pesquisa não procurou investigar a maneira como este currículo estava chegando às salas de aula, a hipótese de que, eventualmente, os professores possam treinar seus alunos para os testes, supondo que estes tomem como base a matriz de avaliação, não pode ser afirmada nem descartada no escopo deste trabalho, visto essas conclusões não serem possíveis a partir do material analisado. Obviamente, que,

da mesma maneira, não podemos desconsiderar que melhores resultados nos testes, supondo-os bem elaborados, o que demanda uma matriz válida, podem significar avanços na aprendizagem daquilo que foi objeto de avaliação.

Desse modo, do que foi sustentado, teórica e empiricamente, ao longo desta Dissertação, considerar que a política de avaliação externa conduz, inexoravelmente, à redução curricular é, isto sim, uma redução, por desconsiderar a tensão e a complexidade de aspectos, dimensões e diálogos envolvidos entre esses campos. Ademais, rigorosamente, para que seja possível verificar uma redução curricular, qualitativa ou quantitativa, faz-se necessário caracterizar detalhadamente a proposta curricular existente antes da implementação de uma avaliação externa, com suas matrizes de avaliação, com o fito de constatar que o currículo oficial sofreu transformações, em face da avaliação externa, no sentido de seu empobrecimento.

À guisa de conclusão, quanto à relação estabelecida entre avaliação externa e currículo oficial na RME-SP, as análises desenvolvidas indicam que:

- Houve, na SME-SP, uma tentativa de enfrentar aquilo que se considerou como “defasagens” dos alunos da RME-SP, frente aos resultados apresentados pela PSP, ao serem produzidos materiais destinados ao uso pelos alunos, focados no desenvolvimento de determinadas competências;
- Não é possível eliminar vínculos com as avaliações externas na constituição do currículo da Rede, uma vez que houve um direcionamento curricular com foco no desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos; movimento que demarcava a influência da PSP na construção dos materiais que compuseram o currículo oficial da RME-SP;
- Não é possível, no entanto, afirmar que a avaliação limitou ou restringiu o currículo, uma vez que o mesmo é muito mais amplo do que as competências e habilidades mensuradas pela avaliação externa; movimento que demarcava a influência do currículo oficial na delimitação da avaliação externa;
- Portanto, a construção e desenvolvimento da PSP se relacionou com a política curricular desenvolvida, no período de 2005 a 2012, como um processo que pode ser caracterizado como um movimento pendular, de influência mútua.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. [Original 2000]
- _____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- _____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- _____. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.
- AGUIAR, Denise Regina da C. **A proposta de política pública educacional no município de São Paulo**: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anpae. São Paulo. 26 a 30 abril 2011.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- _____. **Prova São Paulo**: características e desafios. Texto apresentado no Conselho Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. 04 jul. 2013.
- ANDRADE, Dalton F. de; KARINO, Camila A. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI)**: nota técnica. Brasília: Inep, 2011.
- ANDRADE, Dalton F. de; VALLE, Raquel da Cunha. Introdução à Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 13-32, jul./dez. 1998.
- ARGENTO, Rosana Aparecida; MAROJA, Claudio. **Prova São Paulo**: um diálogo entre a avaliação em larga escala e externa e as orientações pedagógicas para a melhoria do ensino na cidade de São Paulo. Trabalho apresentado no I Congresso Nacional de Avaliação em Educação (Conave). Bauru, out. 2010.
- BARREIROS, Débora. **As matrizes curriculares de referência (MCR) para o sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb)**: o caráter disciplinador e a perda da autonomia... (GT 12 – Currículo). Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG. 29 de setembro a 02 de outubro de 2002.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- _____. Tendências recentes do currículo na escola básica. **Difusão de idéias**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, dez., 2006.
- _____. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

_____. Tendências recentes do ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Coord.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 05-42.

_____. (Coord.). As propostas curriculares oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. , São Paulo: Fundação Carlos Chagas 1995. (Textos FCC, n. 10).

BARRETTO, Elba S. de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC / Inep / Comped, ago. 2001. 219 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Usos dos resultados das avaliações de sistema educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

_____. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012.

_____. Sistematizando o debate: limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 177-191.

BAUER, Adriana; TAVARES, Marinalva R. Introdução. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 13-18.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. **Balanco da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988-2011**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião da Anped. Goiânia. 29 set. a 02 out. 2013.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 1-11, 25 jun. 2010.

BLASIS, Eloisa; TILGER, Marcos; LONGATO, Silvia. **Avaliação educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2014.

BONAMINO, Alicia M. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

_____. **Tempos de avaliação educacional:** o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p. (Educação e Sociedade).

BONAMINO, Alicia M. C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica:** pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 152 p. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21).

BONAMINO, Alicia M. C. de; MARTÍNEZ, Silvia A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set./2002.

BONAMINO, Alicia M. C. de; 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.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2001:** novas perspectivas. Brasília: MEC / Inep, abr. 2002. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório Preliminar SAEB/95**. Brasília: SEDIAE/DAEB, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. **Matrizes Curriculares de referência para o SAEB**. 2ª ed. rev. ampl. Brasília: Inep, 1999. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002003.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** PDE/SAEB. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

_____. **Prova Brasil:** Avaliação do Rendimento Escolar 2011. Brasília: MEC/Inep, 2011.

_____. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** Guia de Orientações Metodológicas Gerais. São Paulo: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: MEC/Inep, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:** quadro síntese das propostas curriculares por série e disciplina, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. **Sistema de avaliação e avaliação de sistema: explorações e delimitações conceituais**. 60 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

BROOKE, Nigel. **A avaliação externa como instrumento de gestão: novas metodologias, velhas dúvidas**. Trabalho apresentado no III Seminário sobre Educação Básica, Cedes, Campinas, março 2011.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. Cunha. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, nov. 2011.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália; FALEIROS, Matheus. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game/FAE/UFGM), agosto 2011.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C. dos R. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. Metodologia de Investigação I. Maringá: DEFCUL, 2005. p. 1-13.

CAPPELLETTI, Isabel F. Avaliação de Currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: _____. **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 11-23.

CRONBACH, Lee Joseph. Course improvement through evaluation. In: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADDAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2nd ed. Boston: Kluwer Academic, 2000. (Evaluation in Education and Human Services). p. 235-247. [Original 1963]

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. A avaliação na educação. In: _____. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibepex; São Paulo: Unesp, 2009. p. 27-87. [Original 2003]

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem jeito?: v. 2: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CATALANI, Érica M. T.; CURI, Edda; GONSALES, Fernando. **Prova da Cidade 2009: uma experiência de avaliação em larga escala para diagnóstico da área de Matemática na cidade de São Paulo**. Trabalho apresentado no I Congresso Nacional de Avaliação em Educação (Conave) - Indicadores e Metas da Provinha Brasil. Unesp, Bauru, SP. 7 a 9 de outubro de 2010.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CONDE, Frederico Neves; LAROS, Jacob Arie. Unidimensionalidade e a propriedade de invariância das estimativas da habilidade pela TRI. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 205-215, 2007.

CRUZ, Larissa F. R. **Resultados de avaliações externas**: percepções e usos das equipes gestoras de escolas públicas municipais. Trabalho apresentado no Congresso Internacional - políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas. PUC Rio, Rio de Janeiro. 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Tradução de António M. Magalhães. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

EASTON, David. An approach to the analysis of political systems. **World Politics**, v. 9, n. 3, p. 383-400, 1957. Disponível em: <<http://blog.lib.umn.edu/burn0277/pa5012/readings/Easton%201965%20-%20An%20Approach%20to%20the%20Analysis%20of%20Political%20Systems.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Educação Contemporânea).

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. 2. ed. São Paulo: Pólis/PUC-SP, 2002. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 2).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de sistemas públicos de ensino**: construindo metodologias alternativas. Campinas, SP: mimeo., set. 2002.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira. Cedes. Campinas. 28 de fevereiro a 02 de março de 2011.

FREITAS, Pâmela F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

FIGUEIREDO, Marcus F. e FIGUEIREDO, Argelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, Alicia Catalano de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 152 p. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 45-63.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro R. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1994. (Cadernos Educação Básica. Série Inovações, v. 7). p. 55-79.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.153, p.648-669, jul./set. 2014.

GATTI, Bernardete A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 95-112, jan./jun. 1993.

_____. **Avaliação e qualidade da educação**. Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação "Por uma escola de qualidade para todos". Porto Alegre, 2007. [sem paginação]

_____. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

_____. Possibilidades e fundamentos de avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marinalva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 295-351.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351. [Original 1996]

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998c. [Original 1991]

_____. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Ângela de C. C.; VIEIRA, Leociléa A. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3223-3231.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Inep, 2008. (Textos para Discussão, n.30).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LEE; Valerie E. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alicia Catalano de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 13-43.

LIAKOPOULOS, Miltos. Análise argumentativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 218-243.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LIU, Sigeng et al. Common System Evaluation Methods and Models. In: _____. **System evaluation**: methods, models, and applications. Boca Raton, FL: CRC Press, 2012. p. 1-44. (System Evaluation, Prediction and Decision-Making).

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.) **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2). p. 13-54.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. 2007. 396f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

LUKAS MUJICA, José Francisco; SANTIAGO ETXEBERRÍA, Karlos. Concepto, componentes y fases de la evaluación. In: _____. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?**: elementos para uma genealogia da avaliação. Mangualde: Pedagogo, 2013. (Educação e Formação).

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista;

- ABREU, Rozana Gomes de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45. p. 147-164.
- MÉNDEZ, A. J. M. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-313.
- MOREIRA, Antonio F. B.; MACEDO, Elizabeth F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo: políticas e prática**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11-28.
- NETTO, J. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Melvin, M. **Handbook of evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage, 2005. p. 441-460.
- _____. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. **Review of Educational Research**, v. 53, n. 1, p. 117-128, Spring 1983.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, Emilio Celso de. **Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Sistemas estaduais de avaliação e gestão educacional**. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Avaliação em Educação. Faculdade de Ciências da Unesp. Bauru, SP. 24 a 26 de setembro de 2012.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **EDUCAÇÃO: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de; ARAÚJO, Gilda C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., 2005, n. 28. p. 05-23.
- ORTIGÃO, Maria I. R.; SZTAJN, Paola. Dilemas para a Avaliação: O caso dos Conjuntos no Ensino de Matemática. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PEIXOTO, Jociene S. **Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões a prática pedagógica: SARESP em foco**. 113f. (Mestrado em Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo. 2011.
- PELETTI, Amilton B. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas de educação da década de 1990**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- PERASSI, Zulma. Sistemas de evaluación educativa en América Latina: construyendo un estado del arte. In: _____. **La evaluación en educación: un campo de controversias**. San Luis: Laboratório de Alternativas Educativas, 2008. p. 10-46.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

PESTANA, Maria Inês G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133.

PIMENTA, Claudia O. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas: o caso de Indaiatuba. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.179-200, jun. 2013.

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

POPHAM, William James. **Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional**. Tradução de Cecília L. da Rocha Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

PRIETO, Rosângela. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996**. 2000. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

RAVELA, Pedro et al. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), mar. 2008. (Documentos, n. 40).

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

RICHARDSON, Robert J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGGERO, P. Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Européia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n.2, p.31-46, dez.2002.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O estudo da política: temas selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/o/1635738>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

_____. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013a. p. 229-245.

_____. Paixão. As duas faces da Avaliação. In: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Curitiba: Editora CRV, 2013b. p. 108-122.

SANTROCK, John W. Testes padronizados e ensino. In: _____. **Psicologia educacional**. 3. ed. Tradução de Denise Durante, Mônica Rosemberg e Taís Silva Monteiro Ganeo. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. p. 530-564. [Original 2008]

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Informes da Escola: resultados da análise clássica**. São Paulo: SEE, 2000a.

_____. **Saresp: documento de implantação**. São Paulo: FDE, 1996.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização de corpo inteiro: as relações entre o movimento e a linguagem escrita**. São Paulo: SME, 1996f.

_____. **Apresentação dos Resultados 2007**. 2008h. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Apresentação dos Resultados 2008**. 2009g. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Apresentação dos Resultados II**. 2010g. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo: SME, 1989.

_____. **Avaliação na escola - avaliar, por quê?** São Paulo: SME, 1993a.

_____. **Balanco de gestão - 1º (primeiro) semestre de 1997/Projeto Visão**. São Paulo: SME, 1997b.

_____. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa/Programa Ler e Escrever e Orientações Curriculares. (Quinto Ano)**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010d.

_____. **[Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas]**. São Paulo: SME, [out. 2007d].

_____. **Conjunto de documentos sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. São Paulo: SME, 1996g.

_____. **Considerações sobre o relatório de análise da Prova São Paulo**. São Paulo: SME/ATP/NAE, 2012e.

_____. **Construindo a educação pública popular: caderno 22 meses**. São Paulo: SME, 1990. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1377#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Construindo a educação pública popular: diretrizes e prioridades para 1991**. São Paulo: SME, 1991.

_____. **Consulta à Rede Municipal de Ensino sobre pontos polêmicos do Regimento Comum das Escolas Municipais: avaliação - o registro do processo de avaliação escolar**. São Paulo: SME, 1994.

_____. **Currículos e Programas** - educação de 1º e 2º graus: Refletindo sobre avaliação. São Paulo: SME, 1995.

_____. Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei 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 responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2006a, p. 01.

_____. 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 Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 2008a, p. 01.

_____. Decreto nº 54.092, de 15 de julho de 2013. Transfere o Núcleo de Avaliação Educacional criado pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, da Assessoria Técnica e de Planejamento – ATP para a Diretoria de Orientação Técnica – DOT, ambas da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2013a, p. 01.

_____. Lei nº 13.399, de 1º de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 02 ago. 2002.

_____. 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 responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 out. 2005b, p.01.

_____. Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. Dá nova redação aos art. 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5 da Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP, sob a responsabilidade da SME. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2007h, p. 01.

_____. Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição de conselhos regionais de gestão participativa no âmbito da SME; altera o art. 3º da Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 2009c, p. 1.

_____. Novo indicador de Educação vai avaliar professores e estratégias pedagógicas. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2011h, p. I.

_____. Portaria nº 1.680, de 16 de março de 2011. Dispõe sobre o Programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação especial e de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2011i, p. 14.

_____. Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007. Institui, na rede municipal de ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2007a, p. 12.

_____. Portaria nº 4.800, de 23 de outubro de 2009. Dispõe sobre a realização da PSP 2009 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 out. 2009d, p. 11.

_____. Portaria nº 4.903, de 2 de outubro de 2007. Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2007 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 2 out. 2007g, p. 16.

_____. Portaria nº 5.264, de 26 de outubro de 2011. Dispõe sobre a realização da edição 2011 da Prova São Paulo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 out. 2011b, p. 16.

_____. Portaria nº 5.403, de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 17 nov. 2007e, p. 14.

_____. Portaria nº 5.549, de 22 de outubro de 2010. Dispõe sobre a realização da PSP 2010 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 23 out. 2010c, p. 10.

_____. Portaria nº 5.837, de 30 de outubro de 2012. Dispõe sobre a realização da edição 2012 da Prova São Paulo, nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 2012b, p. 12.

_____. Portaria nº 6.328, de 26 de setembro de 2005. Institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005a, p. 20.

_____. **Dossiê da assessoria pedagógica à Diretoria de Orientação Técnica**. São Paulo: SME/Instituto Paulo Freire. 2004a.

_____. **Editais de Licitação nº 1/SME/2007**. São Paulo: SME, 2007f. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2007_final.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Editais de Licitação nº 02/SME/2008**. São Paulo: SME, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2008_final.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Editais de Licitação: concorrência pública nº 01/SME/2009**. São Paulo: SME, 2009b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_2009_PUBLICA%C3%87%C3%83O%2020_07_09.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Editais de Licitação: concorrência pública nº 01/SME/2010**. São Paulo: SME, 2010b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_2010_PUBLICACAO_17_06.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Editais de Licitação: concorrência pública nº 01/SME/2011**. São Paulo: SME, 2011a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PSP_2011_8.7_26_07.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

- _____. **Edital de Licitação:** concorrência pública nº 01/SME/2012. São Paulo: SME, 2012a.
- _____. **Educação no município de São Paulo:** uma proposta para discussão. São Paulo: SME/DOT, 2005e.
- _____. **Enfrentando o desafio.** São Paulo: IMESP, 1993.
- _____. **Formando leitores e escritores:** reflexão - linguagem matemática. São Paulo: SME, 1995d.
- _____. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano** – v. 01. São Paulo: SME/DOT, 2007m.
- _____. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano** – v. 02. São Paulo: SME/DOT, 2007n.
- _____. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 3º Ano.** São Paulo: SME/DOT, 2008f.
- _____. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas par ao Professor de 4º Ano.** São Paulo: SME/DOT, 2008g.
- _____. **Informativo do Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** São Paulo: SME, 1996h.
- _____. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: SME, 2007b.
- _____. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental** – Versão Preliminar Ciências Naturais. São Paulo: SME, 2011c.
- _____. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental Língua Portuguesa** - Revista e reformulada – Versão Preliminar. São Paulo: SME, 2011d.
- _____. **Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 5 - Visão da Área: Português/Educação Artística-Dança/Matemática/Educação Física/Ciências/História e Geografia. São Paulo: SME, 1992b.
- _____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II/Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007c.
- _____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007j.
- _____. **Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa no ciclo I.** São Paulo: SME/DOT, 2005g.
- _____. **Orientações gerais para o ensino de Língua e Matemática.** São Paulo: SME/DOT, 2006h.
- _____. **Orientações Gerais para o trabalho a ser realizado pelas equipes das escolas sobre as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal** (Documento 1). São Paulo: SME/DOT, 2007p.

_____. **Parâmetros e Perspectivas:** Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2012c.

_____. **Parecer avaliativo das ações de formação realizadas em 2008 para implantação das orientações curriculares.** São Paulo: SME/FPA, 2008i.

_____. **Premissas para o movimento de reorientação curricular.** Reorientação curricular. São Paulo: SME, 2002b.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.** São Paulo: SME, 2001d.

_____. **Programa Ler e Escrever – V Encontro de Coordenadores Pedagógicos do Ciclo II.** São Paulo: SME/DOT, 2006i.

_____. **Programa São Paulo é uma Escola.** São Paulo: SME, 2005f.

_____. **Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano – Livro do Professor.** São Paulo: SME/DOT, 2011f.

_____. **Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano – Língua Portuguesa.** Livro do Professor. São Paulo: SME/DOT, 2011g.

_____. **Projeto Toda Força ao 1º Ano:** guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental. v. 01. São Paulo: SME/DOT, 2006d.

_____. **Projeto Toda Força ao 1º Ano:** guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - V. 02. São Paulo: SME/DOT, 2006e.

_____. **Projeto Toda Força ao 1º Ano:** guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - V. 03. São Paulo: SME/DOT, 2006f.

_____. **Projeto Visão** – Prefeitura de São Paulo – 100 dias de gestão. São Paulo: SME, 1997d.

_____. **Pronunciamento da Diretora da Divisão de Orientação Técnica:** professora Iara Prado. São Paulo: SME, 2005.

_____. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental.** São Paulo: SME/DOT, 2006b.

_____. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II:** caderno de orientação didática de Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2006g.

_____. **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.** São Paulo: SME, 1992.

_____. **Relatório de Análises Pedagógicas:** Prova São Paulo 2008. São Paulo: SME, 2009a. Disponível em:
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20An%C3%A1lises%20Pedag%C3%B3gicas%202008.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas:** Prova São Paulo 2009. São Paulo: SME, 2010a.

_____. **Relatório de Atividades:** Secretaria Municipal de Educação 2005 - 2012. São Paulo: SME, 2012d.

_____. **Relatório de Resultados:** Prova São Paulo 2007. São Paulo: SME, 2008c.

Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relatorio%20de%20Resultados_2007.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Relatório dos resultados do Estado de São Paulo para 1994.** São Paulo: SME, 1995e.

_____. **Relatório:** gestão 2001 - 2004. São Paulo: SME, 2004b.

_____. **Relatório Técnico da Edição 2010 da Prova São Paulo.** São Paulo: SME/ATP/NAE, 2011j.

_____. **Reorientação curricular e plano de trabalho.** São Paulo: SME, 2001.

_____. **Revista EducAção:** Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho possível. n. 4. São Paulo: SME, 2003. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_4.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Revista EducAção:** Nosso percurso compartilhado. n. 2. São Paulo: SME, 2001b. Disponível em:

<http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_2.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Revista EducAção:** Plano de trabalho e proposta Político-pedagógica. n. 3. São Paulo: SME, 2002a. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_3.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Revista EducAção:** Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, n. 1. São Paulo: SME, 2001a.

Disponível em:

<http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Revista_EducA%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **SARESP:** Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Relatório Preliminar. São Paulo: SME, 2000.

_____. **Síntese do Relatório** – Governo da reconstrução (2001-2004). São Paulo: SME, 2004c.

_____. **II Encontro para implementação do Ler e Escrever – Prova Brasil.**

Apresentação de Power Point. 2005d. Disponível em:

<<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerreescrever/encontros.aspx>> Acesso em 18 jul. 2015.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of curriculum evaluation.** Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). p. 39-83.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

_____. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M.; ILEIZI, L. F. S. (Org.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90. Londrina: UEL, 2001. p. 69-98.

_____. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997a. p. 135-142.

_____. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 07-36, jan./jun. 2005.

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 264-283.

_____. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; LOPES, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; PIMENTA, Claudia; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Claudiene F. de; FRASCAROLI, Bruno F. **O uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de ensino fundamental de João Pessoa**. 31f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

SOUZA, Maria A. de. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

STECHEER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Rio de Janeiro: Globo, 1976. [Original 1949].

UNB/Cespe. Revista da Escola: Prova São Paulo 2010. **Pesquisa & Avaliação**, Brasília, n. 03, mar. 2011.

VALENTE, Silza M. P. Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente. In: _____. **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola**. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2002.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais no contexto da reforma educacional brasileira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 12, n. 2, 2009. p. 233-256.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VELOSO, Fernando. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos. In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

VIANNA, Heraldo Marelim. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p. 69-71, ago. 1978.

_____. Natureza das medidas educacionais. In: _____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989a. (Biblioteca Educação, 40). p. 41-58.

_____. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo de 39 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.20, p. 5-56, jul./dez. 1989b.

_____. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

_____. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000. 192 p.

_____. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

VIANNA, Heraldo. M.; FRANCO, Gláucia. T. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede privada: pontos críticos e convergências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 7, p. 113-131, jan./jul. 1993.

VIANNA, Heraldo M; GATTI, Bernadete A. Avaliação do rendimento de alunos das 2^{as} e 4^{as} séries de escolas oficiais do estado do Paraná. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.18, p. 5-56, jul./dez. 1988.

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.

YOUNG, Michael, F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

_____. YOUNG, Michael F. D. Why educators must differentiate knowledge from experience. **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.

ZEGGIO, Maria Teresa. Formação de professores nos governos democráticos. **EcosS Revista Científica**, São Paulo, n. 2, v. 3, p. 121-138. 2001.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, ano 04, n. 2, p. 65-81. nov. 2002.

ANEXOS

Anexo A - Publicações de 2001 a 2004

Diretoria de Orientação Técnica – Gabinete

- Cadernos de Formação
 - a) Continuando a conversa...
 - b) O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular
 - c) Educação para a Democracia, Direitos Humanos e Cultura da Paz: um desafio pedagógico na Cidade Educadora
 - d) Caderno Temático de Formação 1: Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade
 - e) Pasta/Encarte: II Conferência Municipal de Educação

- Revistas EducAção
 - a) Retomando a Conversa n° 1
 - b) Reorientação Curricular n° 2
 - c) Plano de Trabalho e Proposta Político-Pedagógica n° 3
 - d) Cidade Educadora - Educação Inclusiva: um sonho possível n° 4
 - e) Gestão, Currículo e Diversidade n° 5

Divisão de Educação Infantil

- Programa ADI Magistério;
- Boletim Informativo ADI Magistério (n° 1 a n° 14);
- Fita VHS: ADI Magistério - teleconferência (9 fitas);
- Fita VHS: ADI Magistério 2 - boletim informativo eletrônico;
- Fita VHS: Programa ADI Magistério - Maio/2003;
- Fita VHS: ADI Magistério Vídeo Trajetória;
- Cadernos de Formação - ADI Magistério - Módulos, 1, 2, 3 e 4;
- Caderno Temático de Formação 2 - Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo;
- Encontros de Organização do trabalho da equipe de Educação Infantil da DOT e CE;
- Manual de Educação Alimentar para a infância
- Cadernos de Formação:

- a) Formação de Formadores por Modalidade
- b) As Dimensões Culturais e Estéticas da Educação Infantil no CEU
- c) Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: os espaços e tempos das linguagens e do brincar(FAFE)
 - Folder: CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena;
 - Relatório Final do CECI -Centro de Educação e Cultura Indígena;
 - Suplemento DOM, de 04/12/04: Orientação Normativa nº 0112004 - "Construindo um Regimento da Infância".

Divisão de Ensino Fundamental

- Folder: Intercâmbio Cultural;
 - Folder: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA;
 - Registros do Grupo I e do Grupo 11 - Módulo 1 – PROFA;
 - CD: Animação dos experimentos Mão na Massa;
 - Jornal: Currículo 1002: textos reflexivos (Gruhbas);
 - Fitas VHS:
- a) Retrospectiva 345 dias do projeto Mão na Massa/ Homenagem à Lucinha/ Legaingnaux - EMEF Dês. Rogê Ferreira
 - b) Projeto Mão na Massa - 365 dias
 - c) Vivências Culturais para Educadores - Fundamental I
 - d) Reportagem - EDUCOM.RÁDIO
 - Folder: ABC na Educação Científica Mão na Massa;
 - Panfleto: Projeto ABC na Educação Científica - Mão na Massa;
 - Material de divulgação - ABC na Educação Científica - Mão na Massa (São Paulo-Brasil);
 - Boletim Informativo do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação ECA/USP - O Educomunicador do Projeto Educom.Rádio (1 a 23);
 - Cadernos de Formação:
 - a) ABC na Educação Científica - Mão na Massa 2001/2002
 - b) Ensinar ciências na escola da Educação Infantil à quarta série
 - c) Ensinar ciências físicas ao lado dos jovens estudantes: qual epistemologia
 - d) *La main à la patê* - as ciências na escola primária
 - e) Boletim Informativo Aquamundo: Mão na Massa nº 0 e 1

- f) Segundo Encontro Latino Americano sobre o Ensino das Ciências na Educação Básica - Evolução do Programa *La Main à La Patê* – Chile
- g) Resumo das Atividades Mão na Massa Brasil
- h) Ler e Escrever: desafio de todos - Formação de Formadores das Coordenadorias - Relatos de Prática (versão preliminar)

Divisão de Educação de Jovens e Adultos

- Cadernos Informativos:
 - a) Mova-sp - exercício de cidadania / 2001-2004;
 - b) Programa municipal de alfabetização digital- inclusão e alfabetização digital à moda de Paulo Freire - mova digital
 - c) CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - exercício de cidadania
 - d) MOVA - SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo - exercício de cidadania
- Cadernos de Formação:
 - a) Princípios Freirianos e o Sócio-Construtivismo- n° 1
 - b) Alfabetização: um desafio de milhões - n° 2
 - c) Mergulhados em números: a matemática na EJA - n° 3
 - d) Registro: fazendo e aprendendo - n° 4
 - e) Implicações Metodológicas da prática educativa - n° 5
 - f) Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos- uma nova EJA para São Paulo - n° 1
 - g) Uma nova EJA para São Paulo: desafio e possibilidades em movimento - n° 2
 - Manual de Orientação: conveniamento/ressarcimento;
 - Encarte: EJA no Fórum Mundial de Educação;
 - Folder: I Semana de Alfabetização MOVA – SP;
 - Encarte: III Semana de Alfabetização MOVA – SP;
 - Fita VHS: Movendo Histórias – Mova/SP.

Núcleo de Multimeios (MTD e Memorial do Ensino Municipal)

- Apostilas de Formação:
 - a) Oficina de literatura: formação de contadores de história
 - b) A exposição como atividade museológica
 - Catálogos:

- a) Fitas de vídeo do memorial do ensino municipal
- b) Catálogo 2003 - atualização 2004
- c) Catálogo de Atualização dos documentos da Memória Técnica Documental de 2004
 - Livro: Identidade: patronos das escolas municipais de São Paulo - v. 1 e2;
 - Folder Institucional da Memória Técnica Documental e Memorial do Ensino Municipal;
 - Material de divulgação das exposições (folders, cartazes, convites e apostilas):
- a) Pequenos Pintores – 2002;
- b) Brinquedos e Brincadeiras -2002;
- c) Projeto Cinco Continentes - Rafael Karan -2002;
- d) Origami: dobraduras de papel – 2003;
- e) Minimundo: a arte em miniatura – 2003;
- f) 25 anos do Projeto Teatro de Bonecos Mamulengo -2003;
- g) Projeto Xadrez 10 anos – 2004;
- h) História do Ensino Municipal 450 anos – 2004

Núcleo de Educação Especial

- Caderno: Políticas Públicas de Educação no Município de São Paulo - 2001 a 2004, Governo da Reconstrução;
- Cartilha: Proposta para a Construção da Política Municipal de Atenção à Pessoa com Deficiência.

Núcleo do Programa Círculo de Leituras

- Livros:
 - a) Poetizando Paulo Freire
 - b) Alfabetização e Literatura Infantil: aprendendo a decifrar o escrito nas asas da liberdade
 - c) Sala de Leitura: 30 anos de encantamento
 - Cadernos de Formação:
 - a) Cidade Educadora - educação inclusiva, um sonho possível
 - b) Caderno de Formação - Círculo de Leitura
 - c) Formação Inicial- agosto 2004
 - d) Caderno de Formação - Círculo de Releituras
 - Material de divulgação (folders, cartazes, convites):

- a) Novembro negro 2
- b) Paulo Freire: 17ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo
- c) Agosto - a gosto de leitura
- d) Cidade Educadora - um sonho possível por meio da leitura em nossas escolas
- e) Igualdade entre mulheres e homens: um sonho possível;
- f) Bibliografia afro-brasileira;
- g) Educar para a igualdade racial;
- h) Uma cidade, 1200 escolas, 1 milhão de sonhos
- i) Show da diversidade

Núcleo Informática Educativa

- Material de divulgação (folders, cartazes, convites):
- a) A Cidade que a gente quer - 2002 e 2004
- b) TICompartilhar – 2004
- c) Incluir digitalmente é garantir a democratização da informação e do conhecimento
 - Caderno de Formação:
 - a) CIM - construção da identidade midiática
 - b) A Cidade que a gente quer

Projetos Especiais

- Livreto: Consumo Responsável nas escolas da Rede Municipal de São Paulo;
- Material de divulgação (folders, cartazes, convites):
- a) Primavera da Paz 2003
- b) Teatro e Bonecos Mamulengo
- c) Xadrez Movimento Educativo – exposição
- d) Xadrez Movimento Educativo – 10 anos
- e) OP Criança
- f) 1º Festival de Bandas e Fanfarras da Cidade de São Paulo 2002
 - Fita VHS: Orçamento Participativo Criança;
 - Regimento Interno OP Criança;
 - Cédula de votação de proposta para Educação do OP Cidade;
 - Cédula de votação de delegados e delegadas;
 - Cédula de votação de proposta para a cidade do OP Cidade;
 - Ata de sistematização de dados do OP Criança - delegados e delegadas;

- Ata de sistematização de dados do OP Criança - propostas da Educação;
- Ata de sistematização de dados da OP Criança - propostas da Cidade;
- Mapa de apuração de delegados e delegadas;
- Mapa de apuração de propostas da Educação;
- Mapa de apuração de propostas do OP Cidade;
- Ata da Assembléia
- Ficha de inscrição da proposta da Educação;
- Ficha de dados dos delegados e delegadas.

Projetos Vida

- Publicações:
 - a) Livreto: ECA 13 anos
 - b) Livreto: Estatuto da Criança e do Adolescente
 - c) Gibi: Um passarinho me contou
 - d) Cartilha: Nem mais, nem menos: iguais
 - e) Caderno Informativo: Projeto Vida - edição atualizada 2004
- Fita VHS:
 - a) Um brinde à igualdade
 - b) Narciso Rap - Filme de Jefferson De
 - Material de divulgação (folders, cartazes, convites):
 - a) Bibliografia afro-brasileira
 - b) Novembro Negro
 - c) Lançamento do Projeto Vida
 - d) Dia em defesa do direito da criança
 - e) Reunião aberta de planejamento - Projeto Vida
 - f) Projeto Escola Aberta
 - g) Seminário em Segurança Escolar Urbana
 - h) Um brinde à igualdade
 - i) Narciso Rap - Filme de Jefferson De
 - j) 1º Seminário Internacional Justiça, Paz e Sustentabilidade - Brasil/França – 2003
 - k) Dia do Estudante
 - l) I Encontro de Escritores Africanos com a Rede Municipal de Ensino
 - m) 1º Congresso de Gestores da Política de Assistência Social da Cidade de São Paulo
 - n) Cinema Brasileiro nas Escolas Abertas

Recreio nas Férias

- Gibi Recreio nas Férias;
- Folder: Informação aos pais de alunos sobre recreio;
- Manual de orientações - julho 2002;
- Folder: Recreio nas férias - julho 2002 e 2003;
- Manual de orientações - janeiro 2003 e julho 2003;
- Seminário: Políticas Públicas de Lazer e Educação em tempo de férias;
- Manual de orientações - janeiro 2004 e julho 2004;
- Folder: Recreio nas férias - janeiro 2004 e julho 2004;
- Folder: Recreio nas férias - janeiro 2005;
- Cartazes de divulgação do Recreio nas férias: julho 2002, janeiro e julho 2003, janeiro e julho 2004 e janeiro 2005.

Orientação Sexual

- Livros:
 - a) Daniel e Letícia falando de AIDS
 - b) Abuso Sexual: mitos realidade
 - c) De onde viemos
 - d) Mamãe botou um ovo
 - e) Na minha escola todo mundo é igual
 - f) O menino que brincava de ser
 - g) Porque os meninos têm pés grandes e as meninas têm pés pequenos
 - h) Livro da família
 - i) Projeto de Orientação Sexual Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo
 - Fita VHS:
 - a) Cinema e Comédia (4 histórias)
 - b) A alegria da vida
 - c) Minha vida de João
 - Informativos:
 - a) Informativo nº 3
 - b) Boletim Informativo Especial - agosto 2004
 - c) GTPOS - Boletim nº 23 – reimpressão
 - Livreto: Para Ficar numa boa ... e sem sustos

Anexo B - Correlação entre os descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência 2007 e da Revisão 2009 - 2º ano do Ciclo I

Nº	HABILIDADES DA MATRIZ - VERSÃO 2007	Nº	HABILIDADES DA MATRIZ - REVISÃO 2009
H 1	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.	H 1	Reconhecer a finalidade <u>dos gêneros textuais das diferentes esferas de circulação.</u>
H 3	Classificar os gêneros considerando sua forma gráfica.	H 2	Classificar gêneros, considerando <u>aspectos de sua diagramação, gráficos e textuais.</u>
H 4	Localizar informações explícitas em um texto.	H 3	Localizar informações explícitas em um texto.
H 8	Propor título ou legenda apropriada para uma imagem, foto, figura etc.	H 4	<u>Selecionar</u> um título ou uma legenda para uma imagem, uma foto, uma figura, <u>um texto escrito, considerando o contexto situacional.</u>
H 10	Estabelecer relações entre ilustração e texto verbal.	H 5	Estabelecer relações entre imagem e texto verbal.
	Descritor comum a todos os anos avaliados, inserido para alinhamento com a escala SAEB e com os documentos curriculares.	H 6	Reconhecer o uso da variante formal ou informal, considerando a finalidade e o interlocutor do texto.
		H 7	Reconhecer marcas de variação linguística que evidenciam um possível interlocutor no texto.
H 12	Identificar personagens, descrições de personagens, cenários, referenciais espaciais ou temporais em narrativa literária.	H 8	Identificar personagens, cenários e objetos em textos.
		H 9	Identificar a caracterização de personagens, cenários e objetos em textos.
		H 10	Identificar marcadores de tempo ou de espaço em textos
	Descritor inserido para alinhamento com a escala SAEB e com os documentos curriculares.	H 11	Identificar a sequência lógica dos fatos em textos.
		H 12	Identificar a voz do narrador e modos de narrar (1ª e 3ª pessoa) em textos.
H 2	Localizar nome do autor, ilustrador, data de publicação, editora etc. em um texto.	H 13	Localizar nome do autor, ilustrador, data de publicação, editora etc. em um texto.
H 5	Reconhecer no texto atores (quem?), fatos (o quê?), tempo (quando?), lugar (onde?), modo (como?).	H 14	Reconhecer atores (quem), fatos (o quê), tempo (quando), lugar (onde), modo (como) <u>em um texto.</u>
H 7	Inferir o tema ou assunto principal de um texto.	H 15	Identificar o tema ou o assunto principal de um texto.
H 9	Localizar informações explícitas sobre um mesmo assunto em dois textos.	H 16	Localizar informações explícitas sobre um mesmo assunto em dois textos.

H 15	Identificar sinais de pontuação ou semelhanças na escrita de palavras presentes em um texto.	H 17	Identificar sinais de pontuação presentes em um texto.
		H 18	Identificar regularidades de ordem morfológica na escrita de palavras presentes em um texto.
H 16	Classificar as palavras de um texto considerando uma ordem alfabética.	H 19	Classificar as palavras de um texto, considerando uma ordem alfabética.
H 17	Formular hipóteses sobre o uso das convenções da escrita: letra maiúscula inicial em nomes próprios, segmentação de palavras e frases, pontuação, ortografia das palavras.	H 20	Justificar o uso de letra maiúscula inicial em nomes próprios.
		H 21	Formular hipóteses sobre possível segmentação de palavras ou frases.
H 15	Identificar sinais de pontuação ou semelhanças na escrita de palavras presentes em um texto.	H 22	Justificar o uso de sinais de pontuação em um dado texto.
		H 23	Formular hipóteses sobre o uso das convenções da escrita: ortografia das palavras.
H 14	Inferir os versos de poema com base em indícios presentes no próprio poema (rima).	H 24	Identificar versos de um poema, <u>a partir de rimas</u> presentes no próprio poema.
H 13	Classificar os gêneros literários, considerando seus constituintes e sua forma clássica (poemas, cantigas, fábulas, provérbios etc.).	H 25	Classificar poemas, cantigas, fábulas, provérbios etc., <u>considerando aspectos de sua estrutura formal</u> .
H 11	Inferir a resposta de uma dada adivinha.	H 26	Inferir a resposta a uma dada adivinha.
	Descritor inserido para alinhamento com os documentos curriculares.	AH 1	Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras para inferir e ler o restante da palavra.
		AH 2	Identificar palavras, em uma dada lista do mesmo campo semântico, utilizando estratégias de leitura (seleção e verificação).
H 6	Classificar, em uma determinada ordem, as informações explícitas, distribuídas ao longo do texto.	H 11	Identificar a sequência lógica dos fatos em textos.
		H 53 (2º CII)	Classificar informações do texto, com base na categoria de relação entre acontecimentos (mudanças, permanências, semelhanças, diferenças, continuidades, causas, consequências).
		H 54 (2º CII)	Classificar informações do texto, com base na categoria de espaço (físico, social e de paisagem).

APÊNDICES

Apêndice A - Lista de documentos levantados na Memória Técnica Documental

CATEGORIA A - AVALIAÇÃO			
Cód.	Ano	Título	Síntese do conteúdo
A1	1981	Modelo de avaliação educacional. [1] ⁸⁶	Assuntos deste documento: avaliação/rendimento escolar/ apoio/ avaliação educacional/ tipos de avaliação/ fases da avaliação.documento que discorre sobre tipos de avaliação ("diagnostica", "ex-ante", "in processu", "ex-post") e fases da avaliação, além de um quadro síntese de cada momento da avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A2	1981	Modelo de avaliação educacional. [1]	Fundamentação; planejamento e avaliação educacional;conceituação: tipos de avaliação; fases; instrumentos; síntese do planejamento de cada momento de avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A3	1993	Encontro I - avaliação na escola - avaliar, por quê? Considerações sobre a avaliação no ensino regular, supletivo e pré-profissionalizante. II - texto sobre “construir o saber”. [1]	Inicia com uma visão histórica da tecnologia, mostra o valor que se deu ao trabalho; aborda a revolução da educação no ocidente; a posição do brasil na revolução pedagógica. - apresentação das capas e breve definição das publicações de dot no início da atual administração. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A4	1994	Sugestões praticas para a montagem de um sistema de avaliação. [1]	Itens do documento: avaliação/ rendimento escolar/ sistema de avaliação procedimentos para a montagem de um sistema de avaliação inclusive o modelo de ficha - síntese de avaliação de classe - registro de avaliação contínua. [1] [Loc. – Acervo MTD]

⁸⁶ Essa marcação indica que o título ou síntese foram elaborados pela Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação.

A5	1995	Educação de 1º e 2º graus. Refletindo sobre avaliação. [1]	Texto que propicia uma reflexão sobre avaliação, por que avaliar, como avaliar, para que avaliar e quando avaliar. Traz também um decálogo da avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A6	1996	Ministério da Educação e do desporto/ SAEB - Sistema Nacional De Avaliação da Educação Básica. [1]	Ministério da Educação e do Desporto/Saeb. São oito documentos que datam de 1993 até 1996 tratando dos seguintes assuntos: avaliação/educação básica/rendimento escolar/relatórios/MEC/INEP-SEE/ATPCE/pesquisas/demanda escolar. Entre os documentos estão: 1) Relatório dos resultados do estado de São Paulo para 1994; 2) Questionários e Manuais Saeb/1995 (Documento dispõe sobre questionários e Manuais do Saeb 1995); 3) Relatório preliminar Saeb/95 (Documento elaborado pelo MEC apresenta a metodologia utilizada no Saeb de 1995, bem como os resultados preliminares para o referido ano, em Língua Portuguesa e Matemática); 4) Sistema Nacional De Avaliação da Educação Básica 1996; 5) Quadro síntese das propostas curriculares por série e disciplina (Documento elaborado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Departamento de Avaliação Educacional Básica, destinado às Secretarias Estaduais de Educação e à SME dos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo, consultando-os sobre os traçados gerais de suas propostas curriculares com o objetivo de elaborar itens para o Saeb). [2] ⁸⁷ [Loc. – Acervo MTD]
A7	1996	Censo Escolar - Sistema nacional de avaliação. [1]	Relatório contém dados estatísticos com resultados alusivos aos seguintes aspectos: perfil do diretor; perfil do professor; rendimento do aluno; oportunidades de aprendizagem; além de apresentar um rol sintético dos procedimentos do sistema de ensino, educadores, técnicos e pesquisadores. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A8	1996	Quadro síntese das propostas curriculares por série e disciplina. [2]	Documento elaborado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional / Departamento de Avaliação Educacional Básica, destinado às Secretarias Estaduais de Educação e à SME dos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo, consultando-os sobre os traçados gerais de suas propostas curriculares com o objetivo de elaborar itens para o Saeb. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A9	1998	Avaliação dos programas de 1º grau e de documentos de implementação. (Através de manifestação dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo). [1]	Este documento apresenta, inicialmente, uma breve retrospectiva da implantação dos novos programas dos componentes curriculares de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries, reportando-se, inclusive, aos suplementos do D.O.M. de São Paulo, em 1987. Depois, faz apreciações e sugestões sobre a implementação dos conteúdos dos componentes, a partir das opiniões do professorado e demonstra esses dados através de quadros. [1] [Loc. – Acervo MTD]

⁸⁷ Essa marcação indica que o título ou síntese foram elaborados pela autora.

A10	2000	Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – relatório preliminar. [1]	Este trabalho aborda os assuntos: avaliação/desenvolvimento pessoal/profissional/do escolar – rendimento escolar/currículo escolar/relatório/qualidade de ensino/profissionais de educação. Trata-se do envolvimento dos profissionais de educação em um sistema de avaliação, através da obtenção de dados sobre o ensino, partindo do rendimento escolar dos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino, aperfeiçoar a formação dos educadores e incentivar mais a participação da comunidade no processo educativo.[1] [Loc. – Acervo MTD]
A11	2003	Subsídio-jornal. Uma idéia para o dirigente municipal de ensino avaliação do sistema de ensino. [1]	Estrutura organizacional de SME - documentos de divulgação: informativos/jornais/boletins. Jornal publicado periodicamente e que apresenta assuntos considerados significativos para a construção de uma escola pública de qualidade, tais como os que são mencionados no título. Ano 2 - nº5. Fevereiro. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A12	2005	Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. [2]	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. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A13	2006	Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. [2]	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.[2] [Loc. Portal SME-SP]
A14	2007	Portaria nº 4.903 de 01 de outubro de 2007. [2]	Dispõe sobre a realização da PSP 2007 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Portal Simpeem]
A15	2007	Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. [2]	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. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A16	2007	Prova São Paulo 2007. [1]	Assunto: texto explicativo sobre o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino. Essa avaliação utilizará procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, nos 2ºs e 4ºs anos do ciclo II (equivalentes às 6ª e 8ª séries) de todas as escolas municipais do ensino fundamental [1]. [Loc. – Acervo impresso]

A17	2007	Orientações gerais para o trabalho realizado pelas equipes das escolas sobre as matrizes de referência do sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal (documento 1) [2]	Este documento traz as orientações gerais para o trabalho com as equipes das escolas sobre as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal, onde em uma primeira parte apresenta o sistema municipal de educação; aborda também as matrizes de referência para a avaliação municipal e explica o que são competências cognitivas e por último traz orientações para o trabalho com os professores. [2] [Loc. – Acervo impresso]
A18	2007	Matrizes de Língua Portuguesa [1]	Apostila com explicações sobre o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino, constando um texto escrito por Zuleika de Felice Murrie sobre a Matriz de Língua Portuguesa. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A19	2007	Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar. [1]	Este documento apresenta as matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar (características da Prova São Paulo 2007; fatores associados; operacionalização de aplicação das provas e dos questionários; análise e interpretação de resultados e relatórios pedagógicos; bases conceituais das matrizes de referência para a avaliação; o que são competências cognitivas; o que são habilidades; o que é uma matriz) a avaliação em língua portuguesa (considerações sobre o texto; considerações sobre os conteúdos da área; considerações sobre as competências e habilidades a serem avaliadas; matrizes de referência para a avaliação – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental) a avaliação em matemática (a avaliação em matemática – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental; matrizes de referência para a avaliação em matemática – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental) exemplos de itens que medem as habilidades das matrizes de referência para a avaliação em língua portuguesa e matemática. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A20	2007	Avaliação Institucional [1]	Conforme a legislação, o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal De Ensino de São Paulo foi criado pela Lei nº 14.063, de 14/10/2005, regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006. sendo assim este documento demonstra as diretrizes da avaliação a ser feita pelos alunos da rede municipal de ensino. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A21	2008	São Paulo 2007. [2]	Apostila com explicações sobre o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino, conforme a Lei nº 14063, de 14 de outubro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 47683, de 14 de setembro de 2006. Procura-se nessa avaliação coletar informações sobre o desempenho dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática de todas as escolas municipais de ensino fundamental da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries.

			Haverá levantamento do perfil sócio econômico dos alunos, suas famílias e da formação, experiências e práticas profissionais dos professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores. Neste documento consta as Matrizes por Zuleika de Felice Murrie.[2] [Loc. – Acervo MTD]
A22	2008	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – RAADI [2]	Assunto: este é o resultado de uma ação conjunta da equipe da DOT - Educação ESpecial e das equipes dos centros de formação e acompanhamento à inclusão (CEFAI). O referencial em questão está reSPaldado em princípios legais e conceituais apresentados neste trabalho e tem como objetivo: subsidiar o professor da classe comum quando aos aSPectos que envolvem avaliações da aprendizagem dos alunos com necessidades eSPeciais para professores das escolas da RME que atendem essa população; oferecer subsídios aos professores que atuam nos serviços de educação para que eles identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços de atendimento educacional eSPecializados, subsidiar a formação continuada dos educadores nos momentos de horário coletivo, na unidade escolar. [Loc. Portal SME-SP]
A23	2008	Prova São Paulo 2007 - Relatório de Resultados - versão preliminar. [2]	Este documento apresenta características gerais da Prova São Paulo 2007; encaminhamentos e orientações para leitura dos resultados; escala de proficiência em Língua Portuguesa - leitura de textos – 2º ano /ciclo I; escala de proficiência em Língua Portuguesa - leitura de textos – 4º ano/ciclo I e 2º e 4º anos/ciclo II; amostra de itens de Língua Portuguesa - leitura de textos – (2º ano / ciclo I); amostra de itens de Língua Portuguesa - leitura de textos – (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II); Língua Portuguesa – produção de textos - análise de resultados; escala de proficiência em Matemática – (2º ano / ciclo I); escala de proficiência em Matemática - (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II); amostra de itens de Matemática – (2º ano / ciclo I); e amostra de itens de matemática – (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II). [1] [Loc. Portal SME-SP]
A24	2008	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2007 para as diretorias de ensino. [2]	Este arquivo traz uma apresentação montada para as diretorias de ensino sobre os resultados da Prova São Paulo 2007. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A25	2008	Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. [2]	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 RME- SP, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. [2] [Loc. Portal SME-SP]

A26	2008	Portaria nº 4.659, de 25 de novembro de 2008. [2]	Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo/2008 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. [2] [Loc. Portal Simpeem]
A27	2009	Prova São Paulo 2008 mostra que maioria dos alunos evoluiu no aprendizado. [2]	Este documento traz informações sobre a aplicação da Prova São Paulo 2008, abrangendo os resultados da Rede em Língua Portuguesa (leitura de textos) e Matemática. Tal documento apresenta a partir desses resultados uma melhora no desempenho dos alunos e apontam para o sucesso do Programa Ler e Escrever. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A28	2008	Orientações Curriculares. Vídeo 1: Educação Paulistana - percursos e perspectivas. Vídeo 2: Prova São Paulo. Vídeo 3: Revisitando o Projeto Pedagógico. [2]	Vídeos que têm como objetivo contribuir com as atividades educacionais na Rede Municipal de Ensino - RME. Consta no vídeo 1, o depoimento do secretário municipal de educação Alexandre Alves Schneider em que relata as 5 metas da SME: 1) 5 horas de aula por dia no ensino fundamental; 2) toda criança com aprendizado adequado à sua série; 3) toda criança alfabetizada até o 2º ano do ciclo I; 4) ampliar e qualificar o atendimento da educação infantil especialmente de 0 a 3 anos e 5) valorizar os profissionais da educação. No vídeo 2 consta o depoimento do secretário municipal da educação, da diretora de orientação técnica (DOT) Regina Lico e da consultora pedagógica da SME, profa. Maria Inês Fine, em que reafirmam a importância da Prova São Paulo como meio para a melhoria do aprendizado escolar e da otimização dos planos pedagógicos implantados na RME. O vídeo 3 é orientado pela educadora Terezinha Azeredo Reis e há depoimentos dos professores, diretores e coordenadores da RME. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A29	2009	Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008. [2]	Apresenta uma análise pedagógica dos resultados em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, da segunda edição da Prova São Paulo aplicada em dezembro de 2008 - para alunos da rede municipal de São Paulo do 2º, 3º e 4º anos do ciclo I e do 1º, 2º, 3º e 4º anos do ciclo II do ensino fundamental. Esta análise pedagógica perfaz: a caracterização e a descrição das principais habilidades dos níveis de proficiência identificados; sugestões de ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos alunos dos diferentes níveis e expectativas de aprendizagem relacionadas a cada nível. Este documento comporta o diagnóstico do sistema de ensino da cidade de São Paulo -2008 e indicativos para a (re)definição de metas em relação a processos de ensino e de aprendizagem. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A30	2009	Apresentação da Prova São Paulo 2008 – Núcleo de Avaliação Educacional. [2]	Este documento contém uma apresentação elaborada pelo NAE sobre os resultados da Prova São Paulo 2008, onde também tem algumas características da aplicação desse ano. [2] [Loc. Portal SME-SP]

A31	2010	Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009. [2]	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.[2] [Loc. Portal SME-SP]
A32	2010	Portaria nº 4.800, de 23 de outubro de 2009. [2]	Dispõe sobre a realização da prova São Paulo 2009 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. [2] [Loc. Portal Simpeem]
A33	2010	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2009 – parte 1 [2]	Este documento contém uma apresentação elaborada sobre os resultados da prova São Paulo 2009. O arquivo traz informações sobre abrangência da prova e níveis de proficiência [2] [Loc. Portal SME-SP]
A34	2010	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2009 – parte 2 [2]	Este documento contém a segunda parte da apresentação elaborada sobre os resultados da Prova São Paulo 2009. O arquivo traz informações sobre a PSP dentro da Secretaria (organograma de organização); definições sobre a prova; objetivos; abrangência das aplicações; características da PSP e diferenciais; níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática para as séries participantes; evolução das médias das proficiências de 2008 e 2009, ao longo da escolaridade, em língua portuguesa e matemática [2] [Loc. Portal SME-SP]
A35	2010	Prova São Paulo 2009 - Relatório Técnico. [1]	Este relatório técnico registra os resultados da Prova São Paulo 2009 -em Língua Portuguesa e Matemática. carrega informações que permitem uma comparabilidade entre os resultados de 2008 e 2009, fundamentadas nas sínteses das proficiências dos alunos da RME. Foi desenvolvido pelo Núcleo de Avaliação Educacional - desta secretaria, pelo alcance da melhoria da qualidade dos processos educativos e na possibilidade do acompanhamento do desenvolvimento de habilidades dos alunos ao longo da escolarização.[1] [Loc. – Acervo MTD]
A36	2010	Prova São Paulo 2009 - Relatório Técnico – Complementar [1]	Constitui um relatório complementar às considerações apresentadas no relatório de análises técnico-pedagógicas dos resultados do desempenho dos alunos da Rede Municipal de São Paulo, na terceira edição da Prova São Paulo 2009 (sme08/2009). Apresenta análises, comparações, reflexões e considerações para proporcionar constituintes acurados para uma compreensão dos avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento das habilidades e competências - na possibilidade de identificação de indicadores para intervenções pedagógicas adequadas. [Loc. – Acervo MTD]
A37	2010	Portaria nº5.549/10 de 22 de outubro de 2010. [2]	Dispõe sobre a realização da PSP 2010 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Portal SME-SP]

A38	2010	Pesquisa & Avaliação: revista da escola: Prova São Paulo 2010 - Revista da SME. [1]	Constitui uma publicação em formato de revista -proposta de uma leitura mais dinâmica. Compreende um conjunto de informações: principais resultados da quarta edição da Prova São Paulo, realizada pela SME em 10 e 11 de novembro de 2010 - avaliações de língua portuguesa, produção de texto e matemática; análise de itens com considerações sobre dificuldades dos alunos da rede; respostas dadas por alunos, professores e equipes técnicas aos questionários socioeconômicos; artigos sobre avaliação externa e matrizes de referência para avaliação; indicação de links relacionados à avaliação educacional Esta revista da SME - Prova São Paulo - contém informações que permitem a observação da escola através de aspectos de sua realidade específica: grau de escolaridade das famílias dos estudantes, condições para estudo em casa, recursos pedagógicos utilizados, como novas tecnologias, e outros fatores relevantes ao planejamento estratégico e pedagógico. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A39	2011	Portaria nº 5.264, de 26 de outubro de 2011. [2]	Dispõe sobre a realização da edição 2011 da Prova São Paulo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A40	2011	Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar - versão reformulada [2]	Versão reformulada das Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar. O documento de Língua Portuguesa condensa, além das referências à área, concepções de avaliação e aspectos técnicos da PSP. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A41	2011	Relatório técnico da edição 2010 da Prova São Paulo. (fev./2011) [1]	Compreende informações sobre os resultados da edição 2010 da Prova São Paulo, realizada pela SME - avaliações de língua portuguesa e matemática - análise de itens sobre dificuldades dos alunos da rede; - itens considerados difíceis e muito difíceis na edição de 2010 da Prova São Paulo: verificando as dificuldades recorrentes (língua portuguesa e matemática) e histórico de várias edições da Prova São Paulo e na edição de 2010; habilidades referentes a itens considerados difíceis e muito difíceis em língua portuguesa e em matemática, na edição de 2010 da Prova São Paulo. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A42	2012	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – RAADI – II [1]	Assunto: Referencial de Avaliação para Estudantes do ciclo II e EJA com deficiências intelectuais diversas. O documento estabelece não apenas formas de avaliar como também propõe recortes no currículo e formas de planejamento de atividades adaptadas. [1] [Loc. Portal SME-SP]

A43	2012	Considerações sobre o relatório de análise da Prova São Paulo. (dez./2012) [1]	Este documento foi desenvolvido pela SME-ATP/Núcleo de Avaliação Educacional e apresenta considerações sobre o documento elaborado pela SME/DOT: relatório de análise da Prova São Paulo -explana sobre os objetivos da Prova São Paulo, as matrizes de referência para avaliação do rendimento e a Prova São Paulo 2012, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Este documento compreende: - prova são paulo e sistema de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal; - matriz de avaliação e matriz curricular (matrizes de referência para a avaliação); - aspectos metodológicos da avaliação externa de larga escala: instrumentos de avaliação, organização dos cadernos, análise da qualidade do item; referências bibliográficas. estrecuperação língua portuguesa[1] [Loc. – Acervo MTD]
A44	s/d	Editais de Licitação da Prova São Paulo de 2007 à 2012 [2]	Os documentos são os Editais para Licitação da PSP entre os anos de 2007 e 2012, onde constam os objetivo; condições de participação; caderno de licitação; impugnação ao edital; apresentação dos documentos; procedimento e julgamento; regras gerais aplicáveis ao procedimento;recursos cabíveis; dotação orçamentária e do preço; das condições de pagamento; da garantia contratual; das condições de contratação; das penalidades; características da prova São Paulo; atividades, serviços e produtos; equipes de profissionais envolvidos na Prova São Paulo; treinamento das equipes de trabalho; produção e logística de aplicação e correção dos instrumentos;processamento e constituição das bases de dados; análises e interpretação de resultados; entre outros aSPectos do processo de licitação. [2] [Loc. Portal SME-SP]
A45	s/d	Matrizes de Matemática (documento 3) – a matemática no ensino fundamental. [2]	Este documento apresenta o texto "Matemática no Ensino Fundamental" de Maria Eliza Fin; a matriz de Matemática para o 2º ano do ciclo I do EF; a matriz de Matemática para o 4º ano do ciclo I do EF; a matriz de Matemática para o 2º ano do ciclo II do EF;a matriz de Matemática para o 4º ano do ciclo II do EF; fichas de avaliação das habilidades a serem avaliadas para 2º ano do ciclo I do EF; para 4º ano do ciclo I do EF; para 2º ano do ciclo II do EF e para 4º ano do ciclo II do EF. [2] [Loc. Acervo MTD]
A46	s/d	Sugestões de técnicas de avaliação para as áreas do currículo do curso Primário. [1]	Assuntos abordados: avaliação/ currículo/ curso primário/ ensino fundamental/ leitura/composição escrita/ matemática/ estudos sociais/ educação moral e cívica/ ciências e saúde. Explana sobre avaliação em leitura, composição escrita, iniciação gramatical, matemática, estudos sociais, educação moral e cívica e ciências e saúde. [1] [Loc. – Acervo MTD]

CATEGORIA B - CURRÍCULO			
Cód.	Ano	Título	Síntese do conteúdo
B1	1989	O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo - Documento 2. [1]	Texto distribuído aos educadores da rme, informando as diretrizes e os encaminhamentos do Movimento de Reorientação Curricular, iniciado em 1989, pela SME. Este documento inicial da série tem por objetivo abrir o debate e estimular a discussão e a reflexão e é acompanhado de um roteiro para problematização da escola. [1] [Loc. Acervo MTD].
B2	1990	O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo - Documento 2 - dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino. [1]	Abrange assuntos abordados: Nos documentos ns 2/89 sobre emei e empg. Tem por objetivo estimular a continuidade de debates e reflexão na RME quanto à ação pedagógica e currículo desenvolvidos nas escolas para torná-las cada vez mais democráticas: este movimento prevê três etapas: a problematização (informações levantadas junto às escolas e comunidade), que foi abordada no documento n- 01/89; a organização dessas informações por educadores do órgão central, das escolas e Comunidade, com senso crítico (que acontece neste documento 2); finalmente, há o retorno para as escolas sobre os caminhos do trabalho pedagógico indicados nesses intercâmbios. [1] [Loc. Acervo MTD]
B3	1991	Movimento de reorientação curricular - documento 3 - problematização da escola e a visão dos educandos/SP [1]	Documento que subsidia e complementa o documento 2. Visa garantir a continuidade do debate e revitalizar a discussão e a reflexão sobre o processo de reorientação curricular. É um retrato da “cara da escola”, na fala dos educandos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B4	1991	Movimento de Reorientação Curricular - documento 4 – Criança e Desenho [1]	Documento que objetiva mostrar a linguagem expressiva utilizada pelos alunos que ainda não dominam a escrita alfabética. Analisando as produções de alunos de emeis, a autora, Profª Miriam Celeste F. D. Martins, convida o leitor a exercitar todas as possibilidades de seu sensível olhar pensante, para que sua leitura do desenho seja a mais abrangente possível. Apresenta, para isso, elementos importantes de análise, extraídos do trabalho de alguns teóricos, pioneiros no estudo da metamorfose gráfica pela qual passa a criança. [1] [Loc. Acervo MTD]

B5	1992	Movimento de Reorientação Curricular - documento 5 - visões de áreas: Português; Educação Artística; Educação Artística - dança; Matemática; Educação Física; Ciências; História e Geografia. [1]	8 cadernos. Ampliar a discussão sobre o ensino das diversas áreas nas escolas municipais e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores são os objetivos que nortearam a elaboração dos oito subsídios que compõem o documento 5 do Movimento de reorientação curricular, iriciatío em agosto de 1989 pela SME de São Paulo. Cada subsídio, referente a uma visão de área, apresenta, basicamente: reflexões, fundamentos ou um breve histórico; concepção; estrutura e/ou organização da área e bibliografia. O volume "educação artística - dança", é dirigido a todos os professores de Educação artística que desejam trabalhar com dança dentro de seus programas. [1] [Loc. Acervo MTD]
B6	1992	Movimento de Reorientação Curricular: problematização da escola - a visão dos educadores, educandos e pais. [1]	Publicação que reúne os quatro documentos produzidos no período de 1989 a 1992, em decorrência da implantação do movimento de reorientação curricular pela SME de São Paulo. A problematização da escola realizada pelos pais, sintetizada em 1992, neste documento, abrange falas e depoimentos ocorridos no período já mencionado [1] [Loc. Acervo MTD]
B7	1993	Apoio. Caminhos da qualidade na educação ao ensino. Matemática, Português, História. [1]	Destinado a professores de ensino fundamental II e coordenadores pedagógicos da RME com os objetivos de refletir sobre: o significado da educação e do educador hoje; a formação do educador e o educador necessário; a importância do planejamento; a -visão geral de currículo e construção do conhecimento de área.apresentação de textos enfocando a história e filosofia da educação, assim como sobre a proposta de qualidade total que peRMEia todos os componentes curriculares: enfoque: português. [1] [Loc. Acervo MTD]
B8	1996	Currículos e programas de ensino fundamental – ciclo inicial. Formando leitores e escritores - organizadores de área. Modulo III/IV. [1]	Textos de apoio para o professor trabalhar o desenvolvimento do aluno na leitura e a escrita. Tipos de textos. Bibliografia. [1] [Loc. Acervo MTD]
B9	1996	Coletânea de textos de apoio ao estudo dos "organizadores de área/ ciclos ensino fundamental" - Português. [1]	Assuntos: textos que foram utilizados para analisar e aprofundar o conteúdo do referido subsídio em encontros com educadores em 1995/1996, para ajudá-los a refletir sobre o seu trabalho. Abordagens: temos: língua, intertextualidade, norma e legibilidade, texto e textualidade e outros, havendo trechos de livros para exemplificação. [1] [Loc. Acervo MTD]

B10	1997	Ciclo: um caminho em construção [1]	Subsídio elaborado para os encontros com professores de Emeis, EMPSG, EMEDAS, organizados por DREM, e que visaram, sobretudo, dar continuidade às reflexões sobre possibilidades e dificuldades para organização da escola em ciclos e quadro comparativo entre a lei federal nº 9394/96 (LDB) e o Regimento Comum das EMs, entre outros tópicos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B11	1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCN. [2]	Texto introdutório de apresentação dos parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries - ciclos 1 e 2 do ensino fundamental. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B12	1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. [2]	Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa de 1ª à 4ª séries. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B13	1998	Parâmetros Curriculares Nacionais para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. [2]	Texto de apresentação dos parâmetros curriculares nacionais de 5ª à 8ª séries - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B14	1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa. [2]	Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa de 5ª à 8ª séries. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B15	2001	Programa de apoio à educação do município de São Paulo. parâmetros curriculares nacionais. [1]	O projeto ciência hoje [pch] é um dos maiores e mais sérios trabalhos científicos do país e sua filosofia é trabalhar o conceito de educação como um dos instrumentos integradores e indispensáveis para o desenvolvimento da nação. com o objetivo de ampliar o alcance de seus conteúdos junto às redes de ensino, o pch desenvolveu o programa de apoio à educação procurando aplicar mecanismos que permitam que todo potencial das publicações do pch seja aproveitado nas salas de aula. Programas/ projetos/ áreas do conhecimento: ciências/ documento de divulgação: revista/parâmetros curriculares. [1] [Loc. Acervo MTD]
B16	2001	Currículo emancipatório, é possível? [1]	Esta apostila apresenta os assuntos: currículo / programas /programações / grade curricular / cidadania. Há, neste trabalho, reflexões quanto ao currículo emancipatório nas escolas municipais, ou seja, um currículo que envolva alunos e professores em diálogo permanente com o mundo e criando espaços para a cidadania. Há, também, referência ao professor Paulo Freire e citações dele. [1] [Loc. Acervo MTD]

B17	2001	Reorientação curricular e plano de trabalho. [1]	A abordagem deste trabalho é o pensar na escola e comunidade quando se desenvolve um projeto político - pedagógico que acione uma educação voltada para a inclusão de todos os integrantes da escola pública municipal. [1] [Loc. Acervo MTD]
B18	2001	Relatório das atividades elaborado pela coordenação do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular. Este relatório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo traz um resumo geral do trabalho desenvolvido pela universidade junto à Diretoria de Orientação técnica – DOT da SME, sobre a coordenação do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino. [1] [Loc. Acervo MTD]
B19	2001	Relatório final das atividades do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de SP.[1].	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular.este relatório é composto de vários outros, engloba os núcleos de ação educativa da RME, onde aconteceram os trabalhos. Cada relatório foi redigido por um consultor professor da universidade e explana sobre as atividades no núcleo de ação educativa de sua competência. [1] [Loc. Acervo MTD]
B20	2001	Relatório programa de formação permanente reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular. Relatório das ações realizadas nos naes 01, 03, 04, 05, 06 e 12; com a consultoria geral da professora Dra. Olga Molina e equipe. Disserta sobre a atividade dos consultores, objetivos do trabalho, interlocutores junto à dot, etc. [1] [Loc. Acervo MTD]
B21	2001	Revista EducAção 1 [2]	Este documento trata dos seguintes assuntos: qualidade social da escola; democratização da gestão; democratização do acesso e da permanência; reflexões sobre a ética; e liberdade e responsabilidade. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B22	2001	Revista EducAção 2 [2]	Este documento traz o resultado de uma análise compatibilizada das respostas dadas às questões postas no caderno EducAção número 1. Desse modo, a intenção do material é responder e aprofundar o debate pedagógico iniciado em janeiro de 2001 sobre aspectos como: reorientação curricular, identidade profissional dos educadores, sistemas de avaliação, perspectivas de formação, ciências afins da educação e a dimensão estética da prática. [2] [Loc. Portal SME-SP]

B23	2002	Revista Educação 3 [2]	Este documento aborda os caminhos, as teorias e as práticas que se concretizam na direção da construção do conhecimento, devendo servir como um instrumento de trabalho para os educadores. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B24	2002	Premissas para o movimento de reorientação curricular. Reorientação curricular. [2]	Elementos norteadores para a reorganização curricular durante a gestão marta suplicy. este documento apresenta: 1. premissas para o movimento de reorientação curricular, práticas relacionadas, objetivos e justificativas. 2. saberes escolares, entrecruzamento possíveis entre conhecimento cotidiano e conhecimento formal. objetivos, justificativas e referências bibliográficas. [2] [Loc. Acervo MTD]
B25	2002	Perspectivas curriculares atuais. [2]	Perspectivas curriculares atuais. PMSP-SME/ DOT. Profª Sandra Corazza. 28/11/2002. Fitas (1 a 4). [2] [Loc. Acervo MTD]
B26	2002	Reorientação Curricular. [2]	Reorientação curricular. PMSP - SME / DOT. Profs. Miguel Arroyo e Moacir Gadotti. 19/12/2002. fitas cassettes (1 a 5). nae 1 e teatro joão caetano. [2] [Loc. Acervo MTD]
B27	2002	Palestra sobre o currículo. [2]	palestra sobre o currículo. pmsp - sme / dot. prof. antônio flávio. Fitas cassettes (1 e 2). [2] [Loc. Acervo MTD]
B28	2002	Círculo de leituras e as premissas do movimento de reorientação curricular. [2]	Este trabalho se refere aos assuntos: estrutura de apoio à rede municipal de ensino –RME/sala de leitura/programa escola-biblioteca - PEB /áreas do conhecimento: português -língua portuguesa - literatura/política/política educacional - movimento de reorientação curricular/acesso e permanência/qualidade social da educação/gestão democrática/programas/projetos /leitura: prática cultural /hábitos de leitura/30 (trinta) anos de sala de leitura. [2] [Loc. Acervo MTD]
B29	2002	Relatório geral - reorientação curricular. NAE 1. [2]	Estrutura organizacional de SME-relatórios/ ações/ atividades/ eventos/ níveis de ensino/ reorientação curricular/ formação de educadores/ política/ política educacional -gaes/ RPG/ diretrizes educacionais. relato das ações, atividades, projetos, eventos que foram desenvolvidos por este NAE. [2] [Loc. Acervo MTD]
B30	2003	Cidade educadora – currículo: construção sócio-cultural e histórica. Reflexões/ provocações. [1]	Assuntos: política/política educacional/alfabetização/letramento/avaliação. Documento que apresenta, de forma resumida, itens, os assuntos que vêm sendo abordados sobre a cidade educadora: alfabetização; letramento; avaliação. [1] [Loc. Acervo MTD]

B31	2003	Caderno Temático de Formação – ensino fundamental.[1]	Assuntos: política/política educacional/protagonismo/diversidade/leitura do mundo/currículo/avaliação/ciclo/integração ensino fundamental e educação infantil/letramento – alfabetização/ contexto sócio-cultural-histórico/cultura escrita/ educação 0 a 12 anos/níveis de ensino: educação infantil/ ensino fundamental. O documento reúne uma série de textos teóricos e práticos de autores que colaborem com as reflexões sobre a política educacional da SME referente ao ensino fundamental na cidade de São Paulo. [1] [Loc. Acervo MTD]
B32	2003	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e escrever: desafio de todos. Gestão democrática na cidade educadora: organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. Módulo IV. [1]	Assuntos: relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/ eventos: encontros/ organização escolar: ciclos/ aprendizagem/ avaliação – promoção automática x progressão continuada. Este relatório compõe-se de coletânea de textos de apoio sobre o assunto de formação de formadores, assim como sobre a questão de ciclos e avaliação da aprendizagem [1] [Loc. Acervo MTD]
B33	2003	O projeto político pedagógico e o movimento de reorientação curricular. [2]	Este documento traz o registro de algumas ações desenvolvidas para discutir sobre o projeto político pedagógico e a reorientação curricular. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B34	2003	Formação de Formadores. Ler e escrever: desafio de todos. 4º ano do ciclo I/1º e 4º ano do ciclo II. Gestão democrática na cidade educadora. Leitura de mundo/letramento/alfabetização Módulo III. [2]	Relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/ eventos: encontros e palestras. Este trabalho relata as atividades, oficinas, textos de apoio e outros conteúdos desenvolvidos nos encontros de formação de formadores – gestão democrática na cidade educadora. Módulo III. [2] [Loc. Acervo MTD]
B35	2003	Formação de formadores. Ler e escrever: desafio de todos. 4º ano do ciclo I/ 1º e 4º ano do ciclo II. Gestão democrática na cidade educadora: organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. Mód.IV. [1]	Relatórios/formação de formadores/projetos/política/política educacional/eventos: encontros/organização escolar: ciclos/avaliação/aprendizagem. Apostila que contém textos de apoio sobre o projeto: formação de formadores, análise de produção de alunos por área de conhecimento e avaliação desse projeto em 2003. [2] [Loc. Acervo MTD]

B36	2003	Revista Educação 4 [2]	Este documento trata dos seguintes assuntos: avanços na construção da qualidade social da educação; a educação que queremos na cidade de São Paulo; a educação e a rede de proteção social - centro educacional unificado (CEU); avançando na concretização das diretrizes ; desafios da escola; a gestão e a organização da escola em ciclos; programa de formação e acompanhamento: “Programa de Reorientação Curricular Na Educação Básica” e “Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho impossível”. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B37	2004	Legislação referente a currículo, organização curricular, quadro curricular, grade curricular. [1]	Legislação -currículo -quadro curricular -grade curricular. conforme o título e os assuntos. publicações no dom de 2001 e 2004. [1] [Loc. Acervo MTD]
B38	2004	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e escrever: desafio de todos. Relatório técnico 13. Implementação do projeto de reorientação curricular para o ensino fundamental. [1]	Estrutura organizacional de SME/relatórios/formação de formadores/projetos/reorientação curricular/níveis de ensino: fundamental/ciclos/eventos: reuniões. Neste documento, há o relato das ações previstas e realizadas no projeto de formação de formadores, o acompanhamento do desenvolvimento dessas ações nas coordenadorias de educação, formação à distância; formação e acompanhamento local e formação específica com as coordenadorias. [1] [Loc. Acervo MTD]
B39	2003	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e Escrever: desafio de todos. Organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. [1]	Relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/eventos: encontros/ organização escolar: ciclos/ aprendizagem/ avaliação - promoção automática x progressão continuada. Este relatório compõe-se de coletânea de textos de apoio sobre o assunto de formação de formadores, assim como sobre a questão de ciclos e avaliação da aprendizagem. [1] [Loc. Acervo MTD]
B40	2004	Anais do III Congresso de Educação. [2]	Este documento oferece um panorama das temáticas problematizadas em cada espaço de discussão e debate proporcionado pelo III Congresso de Educação como as conferências correspondentes à abertura: “cidade educadora” e às mesas denominadas: “globalização e cultura” e “educação e estado democrático”. Na sequência ele traz a apresentação dos temas das demais mesas: “currículo e diversidade” a) práticas curriculares e cultura: o intercultural, o multicultural e o pluricultural nos espaços do ceu; b) práticas curriculares na perspectiva da inclusão: educação especial; c) políticas públicas e a construção do currículo; d) múltiplas linguagens na construção curricular (MLCC) – cultura popular; e) (MLCC) –cinema e vídeo; f) (MLCC) – rádio/tv/jornal; g) práticas curriculares e as questões étnicas e de gênero; i) práticas curriculares e sexualidade; j) (MLCC) – música e dança; k) (MLCC) – práticas de leitura; l) (MLCC) – mídias interativas e práticas pedagógicas); e “gestão” (n) gestão da cultura da paz; o) gestão dos espaços e tempos escolares; p) Plano Municipal de Educação; q) cultura urbana; r) práticas curriculares:educação indígena/ceci). [2] [Loc. Portal SME-SP]

B41	2004	Revista Educação 5 - Gestão, currículo e diversidade [2]	Este documento apresenta reflexões e aprofundamento acerca de temas que se mostram como prioridades da Política Educacional da SME. Estabelece interlocuções com o Caderno Temático de formação 1, atendendo à diretriz Qualidade Social de Educação, compreendida na integração entre a Democratização do Acesso e Garantia da Permanência e a Democratização da Gestão.[2] [Loc. Portal SME-SP]
B42	2005	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I - modelo de ensino e aprendizagem. [1]	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I - modelo de ensino e aprendizagem - concepção de alfabetização; objetivos gerais do ensino de língua portuguesa; expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo I; orientações para o ensino da língua portuguesa: práticas de linguagem, de leitura, de produção escrita e análise e reflexão sobre a língua. [1] [Loc. Acervo MTD]
B43	2006	Educação fundamental: orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.[1]	Este documento está organizado para nortear o trabalho de Língua Portuguesa e Matemática - traz a concepção, os objetivos, as expectativas de aprendizagem e as orientações para o ensino da língua portuguesa e da matemática no ciclo I, constituindo-se como um guia de referência para RME-SP. [1] [Loc. Acervo MTD]
B44	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência Leitora e Escritora no ciclo II do ensino fundamenta.[2]	Documento que lança as bases do Programa Ler e Escrever no ciclo II, apresentando os aportes teóricos e metodológicos do programa que busca envolver todas as áreas do conhecimento no desafio de formar estudantes leitores e escritores. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B45	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II: caderno de orientação Didática de Língua Portuguesa/SME. [2]	Documento específico do Programa Ler e Escrever para a área de língua portuguesa no ciclo II, discutindo como trabalhar o programa através dos diferentes gêneros discursivos. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B46	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume I. [1]	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: concepção de alfabetização; metas de aprendizagem para o 1º ano do ciclo I - relacionadas às práticas de comunicação oral, às práticas de leitura, às práticas de escrita; expectativas de aprendizagem para o 1º bimestre - com relação à leitura, à escrita e à comunicação oral; alfabetização e avaliação; dicas práticas para o planejamento do trabalho [1] [Loc. Portal SME-SP]

B47	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume II. [1]	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: as práticas sociais de leitura e de escrita na escola; expectativas de aprendizagem para o 2º bimestre - com relação à leitura, à escrita e à comunicação oral; alfabetização e avaliação; dicas práticas para o planejamento do trabalho. Oferece descrição detalhada de algumas das atividades sugeridas no item orientações didáticas e sugestões de atividades. aponta indicações de leitura, obras de referência, livros e sites para o trabalho do professor com seus alunos. [1] [Loc. Portal SME-SP]
B48	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume III.	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: expectativas de aprendizagem para o 3º e 4º bimestre, para o final do 1º ano e relacionadas aos conteúdos deste volume; avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita. Oferece descrição detalhada de algumas das atividades sugeridas no item orientações didáticas e sugestões de atividades. aponta indicações de leitura, obras de referência, livros e sites para o trabalho do professor com seus alunos. [1] [Loc. Portal SME-SP]
B49	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: conversa com os Pais. [1]	Este guia - conversa com os pais - constitui uma parceria entre a escola e a família. Apresenta algumas indicações e sugestões de como pais, mães e/ou responsáveis podem contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola, com relação à leitura e à escrita - trabalho proposto nos volumes I, II, e III dos guias para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental. [1] [Loc. Portal SME-SP]
B50	2006	Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I (v.1) [2]	Este documento traz orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa; expectativas de aprendizagem para o ciclo I; orientações para o ensino de Língua Portuguesa) e orientações gerais para o ensino de Matemática no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de Matemática; expectativas de aprendizagem para o ciclo I; orientações para o ensino de Matemática). [2] [Loc. Portal SME-SP]
B51	2007	Programa Ler e Escrever. Prioridade na escola Municipal. [1]	Objetivos e informações sobre o - Programa Ler e Escrever. prioridade na escola municipal. [1] [Loc. Acervo MTD]

B52	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental : ciclo I. [2]	Este documento orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I, onde apresentação o programa; articulação o programa com projetos em desenvolvimento e com o projeto pedagógico das; traz os fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento; fala sobre aprendizagem, ensino e avaliação; critérios para seleção de expectativas de aprendizagem; aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E.; as expectativas de aprendizagem referentes às diferentes áreas de conhecimento e orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B53	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa. [2]	Documento que institui as orientações curriculares para o ensino fundamental II em língua portuguesa, discutindo as proposições do programa curricular da rede, seus fundamentos legais, as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, e apresentando as expectativas de aprendizagem para o ciclo em questão. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B54	2007/2008	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do ciclo 1 - volume I. [1]	A proposta deste guia - volume I - é oferecer um apoio para o trabalho com o 2º ano do ciclo I no alcance de expectativas de aprendizagem - possíveis e necessárias - e orientar o ensino tanto dos aspectos notacionais quanto dos conteúdos voltados para o maior conhecimento da linguagem que se escreve e que é utilizada nos diversos textos de circulação social. aborda: leitura, com autonomia, de textos de diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos e contos, entre outros); produção de textos e revisão; desenvolvimento de um projeto didático; além de situações estruturadas de comunicação oral, organizados para garantir a diversidade de gêneros textuais e as práticas sociais vinculadas a eles, com foco na aprendizagem dos alunos. leitura como estudo dos temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (textos de enciclopédias, de revistas). Inclui conteúdos e orientações de matemática. Organizados de maneira a abordar os cinco blocos de conteúdos: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informação. abordados a partir de situaçõesproblema vivenciadas no cotidiano, jogos e outras propostas desafiantes, que privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações e de generalizações. [1] [Loc. Portal SME-SP]
B55	2007/2008	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do ciclo 1 - volume II.	Este guia constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário. apresenta as orientações didáticas para o trabalho com leitura, escrita, comunicação oral e matemática. detalha o desenvolvimento de atividades em sala de aula e sugere vários desdobramentos. as atividades são acompanhadas de um planejamento que delineia os objetivos de aprendizagem e o seu encaminhamento, bem como a ação do professor e dos alunos durante sua realização. Em Língua Portuguesa, apresenta uma sequência didática para trabalhar com ortografia, a partir de canções brasileiras. algumas situações didáticas, como o

			<p>ditado interativo e a releitura com focalização. oferece a retomada de várias orientações gerais e atividades específicas, elaboradas a partir de canções, para os alunos que ainda não atingiram a meta de ler e escrever alfabeticamente. apresenta o projeto quem reescreve um conto, aprende um tanto!, para ensinar os alunos a escrever um texto em várias etapas, a conhecer os procedimentos inerente à produção de textos e a aprofundar o que sabem da linguagem e escrita e dos recursos lingüísticos desse gênero. ver observação. propõe o avanço dos procedimentos de ler para estudar através da seqüência didática astronomia: os planetas e outros mistérios do céu - tema das ciências naturais. em matemática, o trabalho abrange a interpretação e a produção de escritas numéricas, a resolução de problemas no campo aditivo e multiplicativo, os conteúdos de números naturais, operações e cálculo no campo aditivo, com atividades que propiciem a ampliação do campo numérico. As orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no ciclo I, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2006, embasaram as expectativas de aprendizagem para o final do 2º ano – Língua Portuguesa/Matemática - apresentadas neste guia. [1]</p> <p>[Loc. Portal SME-SP]</p>
B56	2007/2008	<p>Guia De Planejamento E Orientações Didáticas para o professor do 3º ano do ciclo I. [1]</p>	<p>Este guia de planejamento e orientações didáticas foi produzido a partir das expectativas de aprendizagem para o 3º ano do ciclo I. Compreende as opções de organização do tempo didático pelo trabalho com projetos e seqüências didáticas e pela proposta de atividades permanentes de leitura/ escuta, produção oral/escrita de textos e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua. Constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário com a comunicação oral, a leitura, a escrita e a matemática. O trabalho com Língua Portuguesa está orientado em torno dos usos da linguagem oral -fala e escuta; da linguagem escrita -leitura e produção escrita de textos; em torno da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. nas orientações para o trabalho com a matemática as atividades privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações, de generalizações e permitem a constituição de valores estéticos e do caráter lúdico e recreativo.[1]</p> <p>[Loc. Portal SME-SP]</p>
B57	2007/2008	<p>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 4º ano do ciclo I. [1]</p>	<p>Este guia de planejamento e orientações didáticas foi produzido a partir das expectativas de aprendizagem para o 4º ano do ciclo I. Compreende as opções de organização do tempo didático pelo trabalho com projetos e seqüências didáticas e pela proposta de atividades permanentes de leitura/ escuta, produção oral / escrita de textos e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua. constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário com a comunicação oral, a leitura, a escrita e a matemática. o trabalho com a língua portuguesa está orientado em torno dos usos da linguagem oral -fala e escuta; da linguagem escrita -leitura e produção escrita de textos; em torno da análise e reflexão sobre a língua e a</p>

			<p>linguagem. Aborda: os projetos didáticos uma lenda, duas lendas, tantas lendase universo ao meu redor; as seqüências didáticas os caminhos do verde, lendo notícias para ler o mundo, estudo da pontuaçãoe estudo da ortografia. nas orientações para o trabalho com a matemática as atividades privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações, de generalizações e permitem a constituição de valores estéticos e do caráter lúdico e recreativo. ver observação. Estão organizadas de maneira a abordar os cinco blocos de conteúdo: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informação. a produção deste guia de apoio ao trabalho do professor do 4º ano é mais uma ação de sme/dot no âmbito do programa ler e escrever -prioridade na escola municipal, instituído no início de 2006 e reorganizado no final de 2007 para atender todos os professores e alunos do ciclo I da rede municipal. as propostas encontradas neste material consideram tanto a aprendizagem de aspectos discursivos da linguagem e padrões de escrita como o desenvolvimento da competência leitora em suas diversas dimensões.[1]</p> <p>[Loc. Portal SME-SP]</p>
B58	2007	Portaria nº 5.403/07. [2]	<p>Reorganiza o Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal" nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio- EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial- EMEEs. [2]</p> <p>[Loc. Portal SME-SP]</p>
B59	2008	Parecer avaliativo das ações de formação realizadas em 2008 para implantação das orientações curriculares [2]	<p>Documento elaborado em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Ele analisa as ações desenvolvidas em termos de formação para a implementação das orientações curriculares. [2]</p> <p>[Loc. Acervo MTD]</p>
B60	2008	Seminários - natureza e sociedade - orientações curriculares - proposição de expectativas de aprendizagem - ensino fundamental I - relatos de práticas dos participantes - DRE. Capela do Socorro. [1]	<p>Este documento tem por objetivo registrar e socializar os relatos de prática feitos por participantes dos seminários de ciclo I - natureza e sociedade. [1]</p> <p>[Loc. Acervo MTD]</p>

B61	2010	Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. Livro do professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta. [1]	Nove volumes (1º ao 9º anos) dos cadernos de apoio e aprendizagem de língua portuguesa. Trata-se dos cadernos dos professores, que agregam o conteúdo destinado aos alunos mais orientações didáticas. [1] [Loc. Portal SME-SP]
B62	2010	Cadernos de apoio e aprendizagem: língua portuguesa / Programas: Ler e Escrever e Orientações curriculares. Livro do aluno. São Paulo: Fundação Padre Anchieta. [2]	Nove volumes (1º ao 9º anos) dos cadernos de apoio e aprendizagem de língua portuguesa. Trata-se dos cadernos dos alunos que são organizados por unidades de ensino que agregam o conteúdo destinado aos alunos e as atividades para serem realizadas. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B63	2011	Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC. [2]	Conjunto de documentos que prevêem o planejamento de atividades para o projeto PIC (Projeto Intensivo no Ciclo I). 1) Projeto Intensivo do Ciclo I: material do aluno - Língua Portuguesa - 4º ano –PIC; 2) Projeto Intensivo do Ciclo I: material do aluno - sala do PIC -4º ano –matemática; 3) Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano – PIC - material de Língua Portuguesa e Matemática (livro do professor); 4) Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano -PIC -3º ano - Língua Portuguesa e Matemática (livro do aluno); 5) Projeto Intensivo no Ciclo I - 4º ano - PIC - Língua Portuguesa (livro do professor); 6) Projeto Intensivo do Ciclo I: livro do professor - 4ºano – PIC - Matemática. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B64	2011	Recuperação Língua Portuguesa -reflexão sobre o sistema de escrita: unidade I -livro do aluno e do livro do professor. [1]	Esta proposta de trabalho pretende ajudar o aluno a aprender e a ter o desejo de aprender cada vez mais. contém muitas atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: adivinhas; leitura em voz alta para se divertir, para saber cozinhar; leitura de contos de assombração e fábulas para aprender a escrever; leitura para aprender sobre o corpo humano, sobre os animais, sobre as plantas e suas propriedades curativas; letras de música para ler, ouvir e cantar; poemas para ler, se emocionar ou se divertir e histórias para ler, se divertir e se assombrar. [1] [Loc. Acervo MTD]

B65	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: unidade II -palavra cantada: desvios dos padrões de escrita: interferência da variedade linguística falada - livro do professor e do - livro do aluno. [1]	Este material apresenta atividades de recuperação. está organizado para favorecer a autonomia didática dos professores e apoiar suas ações com os alunos que revelam pouca fluência para ler e que escrevem com pouco domínio das convenções da escrita. [1] [Loc. Acervo MTD]
B66	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: unidade III-palavra dialogada - livro do aluno e do professor. [1]	Esta proposta de trabalho -para o aluno -contém atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: o uso das letras r e s; pontuando os diálogos de fábulas; pontuando a piada para ler melhor; pontuando a piada para escrever melhor; regularidades contextuais: uso do c, q e g; editando textos falados e regularidades contextuais: uso de h, l, m e n. [1] [Loc. Acervo MTD]
B67	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: unidade IV - você sabia? - livro do aluno e livro do professor. [1]	Esta proposta de trabalho pretende ajudar o aluno a aprender e a ter o desejo de aprender cada vez mais. contém muitas atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: editando textos falados; exercitando a leitura oral; ortografia, etimologia e dicionário; ditados; exercícios de edição de textos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B68	2012	Relatório de atividades - Secretaria Municipal de Educação 2005 - 2012. [1]	Relatório de gestão da secretaria municipal de educação (2005 -2012) com dados detalhados, contendo oito capítulos - 1º ambientes mais propícios ao aprendizado - 2º os ganhos do planejamento e da reorganização - 3º gestão pedagógica: a construção de uma educação melhor - 4º a maior rede de inclusão do país - 5º carreira do magistério, valorização e reconhecimento - 6º gestão democrática dos recursos públicos - 7º ações complementares para uma atenção integral - 8º destaques nas diretorias regionais de educação. [1] [Loc. Acervo MTD]

B69	2012	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: natureza e sociedade -1º ano ao 5º ano/secretaria municipal de educação - São Paulo: SME/DOT, 2012. [1]	Material produzido exclusivamente para o aluno -1º ano do ensino fundamental I, visando colaborar para a sua aprendizagem. apresenta atividades que favorecem aos alunos a oportunidade de conhecer outros aspectos da vida em sociedade e o conjunto de relações com a natureza envolvendo a história, a geografia e as ciências naturais. neste caderno do primeiro ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: animais, plantas, pessoas e lugares; lugares e tempos; paisagens do cotidiano; conservação e cuidados com a vida. [1] [Loc. Acervo impresso]
B70	s/d	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I. [2]	Este documento traz as orientações gerais para o ensino de língua portuguesa no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa no ciclo I; expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo I e orientações para o o ensino de língua portuguesa). [2] [Loc. Acervo MTD]
B71	s/d	Documentos diversos sobre a implementação do Ler e Escrever. [2]	A pasta reúne apresentações em ppt e word que foram utilizadas na ocasião do lançamento do Programa Ler e Escrever. Muitos não estão datados. Há alguns documentos que ligam o lançamento do programa aos resultados na Prova Brasil. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B72	s/d	Apresentação dos Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa. [2]	Documento em ppt que apresenta os deliniamentos gerais dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem em Língua Portuguesa. Está organizado a partir das diferentes esferas discursivas. [2] [Loc. Portal SME-SP]
B73	s/d	Documentos diversos sobre a implantação do Programa Ler e Escrever (pautas de encontros, informativos, apresentações em ppt) [2]	Os documentos são oriundos de reuniões promovidas pelas DREs e SME para apresentar à rede o Programa Ler e Escrever e fornecer orientações para sua implementação. [2] [Loc. Portal SME-SP]

CATEGORIA C – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E DEMAIS PUBLICAÇÕES SME			
Cód.	A n o	Título	Síntese do conteúdo
C1	1935 à 1993	Organogramas do ensino municipal de São Paulo – período de 1935 à 1993 [1]	Abordagem neste documento: estrutura organizacional de SME – organogramas / legislação: evolução do ensino municipal – 1935 à 1993. [1] [Loc. Acervo MTD]
C2	1959 à 1989	Histórico do ensino municipal de São Paulo – 1959 a 1989.	Temas abordados: históricos/ histórico do ensino municipal de São Paulo. documentos diversos contendo: histórico do ensino municipal de São Paulo (linha do tempo); dme – legislação; estrutura e funcionamento; histórico: seção de currículos, programas métodos e processo – quadro histórico; presidentes da república, governadores do estado de São Paulo, prefeitos e secretários municipais de educação de São Paulo. [1] [Loc. Acervo MTD]
C3	1959 a 1989	Ensino municipal de São Paulo: uma visão histórica [1]	Assuntos: históricos/legislação do ensino municipal/ ensino municipal/ relato sobre a visão histórica do desenvolvimento da RME de São Paulo, estrutura durante cinco décadas. [1] [Loc. Acervo MTD]
C4	1989	Aos que fazem a educação conosco em São Paulo [2]	Foi o primeiro documento publicado na gestão de Paulo Freire (1989-1991) como secretário de educação do governo da prefeita Luiza Erundina, onde é apresentado um diagnóstico sobre a situação da RME-SP e também a definição dos eixos diretores da proposta de escola pública popular. [2] [Loc. Acervo MTD]
C5	1990	Construindo a educação pública popular: caderno 22 meses	Esse documento traz uma reflexão sobre o que foi desenvolvido ao longo dos 22 meses de gestão do secretário de educação Paulo Freire. Aponta dificuldades e limitações que foram encontradas e também avanços realizados. [2] [Loc. Acervo MTD]
C6	1991	Construindo a educação pública popular: diretrizes e prioridades para 1991	O documento apresenta uma síntese das metas e ações desenvolvidas no ano de 1990 [2] [Loc. Acervo MTD]

C7	1992	Regimento comum das escolas municipais de São Paulo – Parte 1 e 2 [2]	Este documento traz o regimento comum das escolas municipais de São Paulo que traz das seguintes temáticas: gestão da escola; currículo; ciclos; processos de avaliação; da caracterização, da natureza, dos fins e dos objetivos da educação; da equipe escolar; da organização infantil; dos direitos e deveres dos alunos. [2] [Loc. Acervo MTD]
C8	1993	Implementação da política educacional (São Paulo investindo na educação) [1]	Abordagem dos cinco eixos que são os parâmetros para o desenvolvimento da política educacional desta administração, seus níveis de planejamento e fases de implementação na RME. [1] [Loc. Acervo MTD]
C9	1993	Pacto. Informações sobre a política educacional e qualidade total [1]	Este folheto divulga informações sobre os objetivos gerais de trabalho das equipes de DOT visando a uma escola de qualidade, assim como se refere aos cinco eixos da política educacional vigente na época. [1] [Loc. Acervo MTD]
C10	1994	Encontro – organograma de DOT; trabalho de cada um dos segmentos de DOT; grupo executivo; atuação de DOT junto ao supervisor [1]	Esse documento apresenta além do organograma de DOT, o trabalho dos setores de DOT: o que são e o que fazem. Discorre sobre o grupo executivo concentrando e especificando sua competência como elemento representante de SME, supeme e de DOT. Inclui ainda uma visão da atuação de DOT junto aos supervisores dando-lhes um atendimento prioritário especificando seu objetivo, os assuntos enfocados e sua forma de trabalho. finaliza com uma proposta de trabalho para 1994. [1] [Loc. Acervo MTD]
C11	1994	Encontro. Organograma e atribuições de DOT, suas divisões e setores [1]	DOT – diretoria de orientação técnica; CEPLAN – centro de planejamento; equipe administrativa; setor de infra-estrutura logística (para validade dos cursos no D.R.H., etc); pesquisa e planejamento; supervisão; SAIDE – setor de apoio às instâncias de democratização da escola; DOT-3 – educação infantil; DOT-2 – ensino fundamental regular e supletivo; sala de leitura; setor de educação especial; setor de ensino pré-profissionalizante; DOT-1 – educação de adultos; NACI – núcleo de ação cultural integrada; centro de multimeios e informática educativa. [1] [Loc. Acervo MTD]
C12	1995	Reorganização de DOT [1]	Apresentação de várias considerações iniciais e proposta para tornar as atividades da referida divisão mais eficientes e eficazes. [1] [Loc. Acervo MTD]
C13	1995	Plano de ação para 1995 [1]	Este documento apresenta considerações sobre a proposta de trabalho de SME sobre os cinco eixos, assim como uma síntese das programações das diversas equipes de DOT; planejamento e acompanhamento das ações dessa divisão: cursos, encontros, eventos, etc. [1] [Loc. Acervo MTD]

C14	1995	Ensino municipal na cidade de São Paulo [1]	Assuntos abordados neste documento: estrutura organizacional de SME – dados sobre a rme/histórico/estrutura da escola/política/política educacional/programas/projetos/organogramas/dados estatísticos/níveis de ensino: (todos) – educação especial/escola indígena. [1] [Loc. Acervo MTD]
C15	1996	Catálogo de ações e serviços. [1]	Trata-se de um catálogo que traz as ações e os serviços desenvolvidos por SME nas áreas de recursos humanos – rh, orientação técnica – DOT e apoio à educação – ae. Apresenta, além de informações gerais às escolas, as atividades e serviços desenvolvidos a fim de facilitar o encaminhamento das necessidades e propostas das escolas a todas as instâncias. [1] [Loc. Acervo MTD]
C16	1996	Catálogo de ações e serviços [1]	Síntese de subsídios e capacitações oferecidos durante a atual gestão englobando público alvo ao qual se destinam e previsão de atendimento por ano. [1] [Loc. Acervo MTD]
C17	1997	Balanço de gestão. 1º (primeiro) semestre/projeto visão.[1]	Tópicos desenvolvidos neste trabalho: Política / Política Educacional / Gestões / Períodos / Prefeito Celso Pitta / Estrutura Organizacional de SME – Balanço de Gestão / Programas / Projetos – Projeto Visão. [1] [Loc. – Acervo impresso]
C18	1997	Gestão/administração: Prefeito Celso Pitta. [1]	Este documento contém os seguintes assuntos: Política / Política Educacional/ Gestões / Períodos / Estrutura Organizacional de SME / Históricos / Prefeitos e Secretários Municipais de Educação – período: 1947/ 1997/ Organograma de SME / Unidades Escolares / Dados sobre a RME / Programas / Projetos / Níveis de Ensino: Educação Infantil – Pré-Escola – EMEI / Ensino de 1º e 2º Graus – EMEF / EMEFM. Gestão / Administração: Prefeito Celso Pitta. Secretário Municipal de Educação: Dr. Ayres da Cunha Marques. [1] [Loc. – Acervo impresso]
C19	2000	Plano SUPEME [1]	Tópicos que constituem este documento: plano/planejamento/Propostas/legislação/previsão orçamentária/demanda escolar/SUPEME/DOT- Divisão de Orientação Técnica. Trata-se de um plano de trabalho da Superintendência Municipal de Educação – SUPEME e suas divisões, diretorias e Núcleos, para o ano 2000, elaborado em compatibilidade com os planos provenientes das treze Delegacias Regionais de Educação. Contém, também, o cronograma de reuniões e o plano de obras/2000. [1] [Loc. Acervo MTD]
C20	2000	Minuta de substitutivo nº /00 pl. 180/99. Institui o plano municipal de educação [1]	Documento de implementação do Plano Municipal De Educação da gestão Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]

C21	2001	114 dias. informativo para os profissionais da educação. [1]	Estrutura organizacional de sme -documentos de divulgação: informativos/jornais/ boletins. informativo que apresenta um balanço dos primeiros 114 dias de gestão da prefeita Mara Suplicy na administração da cidade de São Paulo (2001/2004). São mencionadas algumas ações, tais como: educação recebe crianças das creches; novas tecnologias em comunicação; projeto recreio nas férias a construção da política pedagógica e outras. [1] [Loc. Acervo MTD]
C22	2002	Política educacional- aos educadores da rede municipal de ensino. [1]	Política educacional- aos educadores da Rede Municipal de Ensino. [1] [Loc. Acervo MTD]
C23	2002	Retrospectiva 2002. NAE 10. [1]	Estrutura organizacional de SME: documentos de divulgação: informativos/boletins/ cadernos de ações/ revistas pedagógicas. ações e atividades desenvolvidas pelos setores deste NAE no referido período. 2002/ 2003. 2 cadernos. [1] [Loc. Acervo MTD]
C24	2003	Assessoria Técnica e de Planejamento – ATP. Relatório de atividades 2003 [1]	Este relatório se refere a um balanço avaliativo do que foi desenvolvido por esta assessoria em 2003 e tem por objetivo evidenciar tarefas e atividades relacionadas ao planejamento deste setor e da própria SME, assim como construir um mapeamento da abrangência da atualização da atp e um registro da memória dos trabalhos da ATP para ser utilizado como subsídio básico de informações. Neste trabalho são abordados: estrutura organizacional de SME – relatórios/ política pública de educação/ demanda escolar/ informática/ convênios/ ceu/ npc/ creches/ conselho municipal dos direitos da criança/ conselho do orçamento participativo/ recreio nas férias e outros. [2] [Loc. Acervo MTD]
C25	2003	Conheça as ações que estão transformando São Paulo. [1]	Política/ política educacional/ balanço geral das ações de sme/ documento de divulgação. revista que apresenta as ações em desenvolvimento na prefeitura da cidade de São Paulo. gestão: Marta Suplicy.[1] [Loc. Acervo MTD]
C26	2004	Organograma SME gestão Marta. [2]	Assunto: organograma “oficioso” trata da organização da SME durante a gestão Marta. [1] [Loc. Acervo MTD]
C27	2004	Assessoria para implementação do plano de metas da diretoria de Orientação Técnica de SME [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/assessoria/cenpec/implementação/planos de metas. Relatório referente à prestação de serviços de assessoria tecnopedagógica à SME quanto ao acompanhamento e implementação do plano de metas da Secretaria Municipal de Educação para o biênio de 2003/2004. [1] [Loc. Acervo MTD]

C28	2004	Divisão de ensino fundamental. Relatório - gestão 2001 - 2004 [1]	Estrutura organizacional de SME/ relatórios/ consultoria/ níveis de ensino: fundamental/ gestão. este relatório abre uma reflexão a respeito das ações da dot. ensino fundamental, organizadas no sentido de realizar a reorientação curricular, o acompanhamento e a formação permanente, de acordo com as políticas educacionais desencadeadas por SME. [1] [Loc. Acervo MTD]
C29	2004	Síntese do relatório – Governo da Reconstrução. 2001 – 2004 [1]	Estrutura organizacional de SME/ relatórios. A presente síntese refere-se ao relatório elaborado pela DOT da SME no governo Marta Suplicy (2001-2004), por meio das divisões e núcleos que compõem que tem por objetivo deixar registrado o conjunto das ações de formação realizadas no período. Este documento expressa, além da descrição do que foi realizado, o compromisso com a inclusão de todos na construção da qualidade social da educação e aponta alguns encaminhamentos para 2005. [1] [Loc. Acervo MTD]
C30	2004	Dossiê da assessoria pedagógica à Diretoria de Orientação Técnica[1]	Apresenta as principais ações da assessoria pedagógica ao DOT durante a gestão Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]
C31	2004	Balanço das ações realizadas pela SME – 2001/ 2004 [1]	Apresenta os principais dados relativos à secretaria de educação durante a gestão da Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]
C32	2004	Acompanhamento da implementação do plano de ações e metas – 2003/ 2004 [1]	Planos/ planejamentos/ propostas/ planos de ações e metas/ política educacional/ Cenpec/ IPF. Documento contendo as justificativas da concepção de educação, concepção de acompanhamento, princípios norteadores da sistemática de acompanhamento, objetivos gerais e específicos e concretização da proposta de acompanhamento. [1] [Loc. Acervo MTD]
C33	2004	Ações, programas, projetos desenvolvidos durante a gestão da prefeita Marta Suplicy – Conjunto de apostilas. [1]	Assuntos: plano/ política educacional/ ações/ programas/ projetos/ balanço de ações/ secretarias municipais de São Paulo. Documentos que se referem aos seguintes conteúdos: [...] E) a construção da política educacional na SME f) compromisso com a reconstrução (texto em português e inglês). G) a educação especial no município de São Paulo. H) pronunciamentos das sra prefeita Marta Suplicy e secretária municipal de educação Maria Aparecida Perez. [1] [Loc. Acervo MTD]
C34	2005	Proposta de formação DOT 2005 [1]	Este documento trata da: formação em rede; gestão pedagógica; ler e escrever uma prioridade para o ensino fundamental e eja; considerações sobre a rede; espaços e recursos; reflexão sobre a prática – competências profissionais; metas da equipe da SME/DOT; e de planos de trabalho específicos. [2] [Loc. Portal SME-SP]

C35	2005	Anais do IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo [2]	Este documento oferece um panorama das temáticas problematizadas em cada espaço de discussão e debate proporcionado pelo IV Congresso de Educação. Tais temáticas estão mais relacionadas aos projetos em andamento do “leitura & escrita” e do “São Paulo é uma escola”, abordando assim os assuntos: a evolução da educação básica no Brasil; indicadores da qualidade na educação; educação escolar: o que trouxemos do século XX?; Como construir uma escola para todos?; educação de qualidade: o entorno, os atores e processos; entre outros. [2] [Loc. Acervo MTD]
C36	2005	Educação no município de São Paulo – uma proposta para discussão [2]	Este documento traz temas relevantes para discutir algumas propostas educacionais. Alguns dos temas levantados são: problemas conjunturais; uma nova visão da educação; estratégias administrativas; programas prioritários; programas de apoio à ação escolar; questões emergenciais e plano municipal de educação. [2] [Loc. Acervo MTD]
C37	2005	Programa São Paulo é uma escola – gabinete do secretário [2]	Este documento traz alguns dados e considerações do secretário de educação, José Aristodemo Pinotti, sobre o Programa São Paulo é uma escola. [2] [Loc. Acervo MTD]
C38	2005	Programa São Paulo é uma escola [2]	Este documento trata do Programa São Paulo é uma escola abordando as seguintes temáticas: a educação na cidade e seus paradoxos; o contexto de apresentação do Programa São Paulo é uma escola; apresentação do Decreto que institui o Programa São Paulo é uma escola; objetivos e metas do Programa São Paulo é uma escola; desenvolvimento do Programa São Paulo é uma escola; cronograma de execução e suporte legal; avaliação do programa; e financiamento. [2] [Loc. Acervo MTD]
C39	2005	Relatório dos primeiros seis meses de gestão – José Aristodemo Pinotti [2]	Este documento traz considerações do secretário de educação, José Aristodemo Pinotti, sobre os primeiros seis meses de sua gestão, destacando os seguintes aspectos: dívidas; falta de prioridades; caos administrativo; a situação do processo de ensino e aprendizagem; escolas superlotadas / poucas horas de aula; escolas de lata; precariedade de resultados do ensino fundamental; dificuldades para iniciar as aulas; discussão da política educacional da gestão Serra com a rede; diagnóstico e o paradoxo; as causas dos maus resultados (ausência de avaliação e controle social); subprojetos executivos e seu andamento; São Paulo é uma escola; qualidade do ensino; subprojetos fundamentais; reforma administrativa (já realizados; prioridades claras; controle sobre interferências externas indevidas; assessoria técnica e de planejamento); divisão administrativa – SME; assistência técnica; núcleo de planejamento central – NPC; Conae. [2] [Loc. Acervo MTD]

C40	2005	Carta de Iara Prado aos professores da Rede sobre as ações desenvolvidas [1]	Trata-se de uma carta destinada aos professores da Rede pela Secretaria de Educação para direcionar o diálogo entre DOT e educadores. [2] [Loc. Acervo MTD]
C41	2006	Parceria entre Prefeitura e Estado para aprimorar ensino fundamental [1]	Assunto: notícia sobre a assinatura de um protocolo de cooperação entre as secretarias – municipal e estadual – de Educação visando a uma unificação nas políticas públicas de educação. Esta cooperação tem o objetivo de aperfeiçoar o Sistema de matrícula integrada e o entrosamento do cronograma de obras das duas secretarias, assim como o Planejamento em conjunto sobre a expansão da rede pública para evitar a concentração de demanda de alunos em determinadas regiões da cidade, buscando, portanto, possibilitar o melhor funcionamento das escolas. [1] [Loc. Acervo MTD]
C42	2007	Educação, Ceu e cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. [1]	Documento propõe traçar um quadro panorâmico da educação pública na cidade de São Paulo, desde a fundação da cidade em 1554, até a atualidade. Através da contextualização histórica, os organizadores procuram compreender o desenvolvimento da educação na cidade e principalmente as desigualdades e exclusões oriundas da formação da sociedade brasileira. O livro divide-se em duas partes. A primeira parte é composta de um panorama da história do Brasil com ênfase na educação. [1] [Loc. Acervo MTD]
C43	2007	Manual de normas e procedimentos da SME-SP. São Paulo: SME /assistência técnica [2]	Este documento traz as diversas normas e procedimentos estabelecidos pela SME em relação a diferentes assuntos: vida funcional; avaliação de desempenho do servidor; legislação; programa de transferência de recursos financeiros – PTRF; projeto “ações de apoio pedagógico”; entre outros. [2] [Loc. Acervo MTD]
C44	2008	Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo [2]	Esse documento tem como objetivo tratar do currículo de aprendizagem. Nesse sentido as jornadas pedagógicas, os debates, as avaliações e os textos teóricos que fazem parte deste material pretendem ser instrumentos permanentes de reflexão, de memória, de formação continuada para todos os educadores da RME-SP. Ademais, o material traz como objetivo também, ser um referencial para as próximas gerações de educadores, que devem continuar trilhando os caminhos que já foram abertos. [1] [Loc. Acervo MTD]
C45	2008	Qualidade em 1º lugar : educação municipal de São Paulo deu um significativo salto de qualidade nos quatro últimos anos. [1]	Este documento explana sobre: - ações desenvolvidas -panorama da educação municipal - período 2005-2008; - a rede municipal de ensino em números; - breve prognóstico da Secretaria Municipal de Educação para o período 2009-2012 -metas; projetos com previsão de implantação - ano 2009 -bairros educadores, sete horas de aula, escolas mais verdes, planos de metas para as escolas, uniformes, leite em casa. este documento apresenta digitalização na TCI. [1] [Loc. Acervo MTD]

C46	2009	Plano de educação da cidade de São Paulo : processo de construção participativa. [1]	Este documento apresenta o texto elaborado pela comissão executiva (out./2009) para subsidiar a construção do plano municipal de educação da cidade de São Paulo. estabelece o cronograma e a metodologia de construção do plano -documento sobre o atendimento educacional em todo o território da capital (2011-2020, em conformidade com o disposto no inciso I do artigo 11 da lei federal nº 9.394, de 20/12/96, no artigo 2º da lei federal nº 10.172, de 9/01/01, e no § 3º do artigo 200 da Lei Orgânica do município de São Paulo). [1] [Loc. Acervo MTD]
C47	2010	Plano de trabalho - DOT/Diretoria de Orientação Técnica. [1]	Este documento apresenta a proposta 2010 -plano de trabalho da diretoria de orientação técnica -explana sobre: formação continuada dos professores; contratação de assessores e formadores; parcerias secretarias; articulações SME - Prova São Paulo, festival de surdos, programa inclui - ; convênios; cronograma de encontros/eventos da dot. compreende planilhas que encerram informações sobre: proposta orçamentária 2010 - demonstrativos de despesas; contratação de prestadores de serviços - assessores/ formadores.[1] [Loc. Acervo MTD]
C48	2012	Parâmetros e perspectivas – Rede Municipal de São Paulo. [2]	Este documento apresenta alguns parâmetros e perspectivas para RME-SP, tratando de aspectos como: um retrato geral da rede; organização escolar e gestão pedagógica; reorganização escolar; ampliação qualificada da jornada escolar; implantação do ensino fundamental de nove anos; o percurso da reorganização pedagógica; educação infantil; ensino fundamental; Programa Ler e Escrever; Orientações Curriculares E Proposição De Expectativas De Aprendizagem; acompanhamento e avaliações; Prova São Paulo; Prova Da Cidade; INDIQUE; materiais de apoio didático e pedagógico; investimento na formação; programa minha biblioteca; salas de leitura; EJA; educação para as relações étnico-raciais; informática educativa; programa nas ondas do rádio; projetos especiais; educação inclusiva (inclui); valorização dos profissionais da educação e reorganização da carreira do magistério; reorganização da carreira do magistério; reajustes salariais; premiação por desempenho; gestão democrática dos recursos públicos; PTRF (dinheiro direto nas escolas); programa modernizando a gestão pública; uso de recursos educacionais abertos; ações complementares para uma atenção integral; aprendendo com saúde e visão do futuro; alimentação escolar; leve leite; uniformes e kits de material escolar; transporte escolar gratuito; além de alguns anexos. [2] [Loc. Acervo MTD]
	s/d	Cursos promovidos pelo Núcleo de Avaliação Educacional de 2010 a 2013. [2]	Este documento se constitui de imagens copiadas do <i>site</i> da SME-SP com informações sobre s cursos promovidos pelo Núcleo de Avaliação educacional no período de 2010 a 2013. [2] [Loc. – Acervo impresso]

Apêndice B - Corpus tópico

GESTÃO /DATA		PARÂMETROS/DOCUMENTO	TEMÁTICA	FUNÇÃO
Luiza Erundina	1989	Aos que fazem a educação conosco em São Paulo	Política educacional da RME-SP	Tratar dos eixos diretores da proposta de escola pública popular
	1990	Construindo a educação pública popular - Caderno 22 meses	Política educacional da RME-SP	Trazer uma reflexão sobre o que foi desenvolvido ao longo dos 22 meses de gestão de Paulo Freire
	1991	Construindo a educação pública popular - diretrizes e prioridades para 1991	Política educacional da RME-SP	Apresentar uma síntese das metas e ações desenvolvidas no ano de 1990
	1992	Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo	Política educacional da RME-SP	Tratar do funcionamento das escolas, abrangendo aspectos da gestão da escolar e currículo
Paulo Maluf	1993	Enfrentando o desafio	Política educacional da RME-SP	Abranger uma fala inicial da nova gestão à frente da SME-SP sobre a política educacional do município de São Paulo
	1996	Informativo do Programa de Melhoria do Desempenho da RME-SP	Política educacional da RME-SP	Tratar da estrutura organizacional da SME-SP
Celso Pitta	1997	Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais	Currículo	Apresentar uma proposta de parâmetros curriculares nacionais
	1997	Secretaria Municipal de Educação. Balanço de gestão - 1º (primeiro) semestre de 1997 - Projeto visão	Política educacional da RME-SP	Apresentar uma síntese do trabalho desenvolvido no âmbito da SME-SP
	2000	Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	Avaliação externa na RME-SP	Tecer, por meio de relatório preliminar, considerações sobre a participação da RME-SP no Saresp 2000
	2001	Revista EducAção 1	Reorientação curricular, formação docente e democratização	Apresentar discussões importantes da educação

Marta Suplicy	2001	Revista EducAção 2	Reorientação curricular, formação docente e democratização	Aprofundar algumas discussões importantes sobre a educação
	2002	Revista EducAção 3	Teoria e prática	Abordar caminhos, teorias e práticas que contribuam para a construção do conhecimento
	2002	Premissas para o movimento de reorientação curricular	Currículo da RME-SP	Expor a articulação entre os princípios que norteiam a política de SME-SP e o movimento de reorganização curricular
	2003	Revista EducAção 4	Política educacional da RME-SP	Abordar o desenvolvimento e avanços em projetos e programas da RME-SP
	2004	Revista EducAção 5	Política educacional da RME-SP	Refletir e aprofundar temas prioritários da política educacional do município
	2004	Relatório: gestão 2001 - 2004	Política educacional da RME-SP	Registrar de forma sistematizada o conjunto das ações de formação realizadas pela DOT
Serra/Kassab	Não datado	Apresentação: I Encontro para implementação do Programa Ler e Escrever – Inaf 2005	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Apresentar o Programa Ler e Escrever
	Não datado	Apresentação do II Encontro para implementação do Ler e Escrever	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever e Prova Brasil	Apresentar o Programa Ler e Escrever e fazer interlocuções com a Prova Brasil
	2005	Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I	Currículo da RME-SP	Sistematizar os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa para o Ciclo I
	2005	Lei nº 14.063	Avaliação externa da RME-SP: legislação da PSP	Instituir o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da RME-SP
	2005	Portaria nº 6.328	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Instituir o Programa Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal
	2006	Orientações gerais para o ensino de Língua e de Matemática no Ciclo I	Currículo da RME-SP	Sistematizar os conteúdos Matemática para o no Ciclo I

Serra/Kassab	2006	Decreto nº 47. 683	Avaliação externa da RME-SP: legislação	Regulamentar a lei que institui o SAAE-RME e cria o NAE
	2006	Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – volumes 1, 2 e 3	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Fornecer orientações para o planejamento e avaliação do trabalho no 1º ano do ensino fundamental
	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Fornecer parâmetros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no âmbito do Ciclo II
	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Apresentar o referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, fornecendo orientações didáticas em Língua Portuguesa
	2007	Edital de Licitação PSP 2007	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2007	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano Volumes 1 e 2	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado com os alunos do 2º ano
	2007	Lei nº 14.650	Avaliação externa da RME-SP	Fornecer nova redação e revogar artigos da lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP
	2007	Matrizes de Referência para a avaliação do rendimento escolar	Avaliação externa e currículo	Estruturar a Prova São Paulo
	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I	Currículo da RME-SP: orientações e proposições	Apresentar orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para o Ciclo I

Serra/Kassab	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II - Língua Portuguesa	Currículo da RME-SP: orientações e proposições	Apresentar orientações curriculares e expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa para o Ciclo II
	2007	Portaria nº 4.507	Currículo da RME-SP: orientações e proposições	Instituir, na RME-SP, o programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas"
	2007	Portaria nº 5.403	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Reorganizar o Programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal"
	2008	Apresentação dos Resultados 2007	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da PSP 2007
	2008	Decreto nº 49.550	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Fornecer nova redação a artigos do decreto que regulamenta a lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP
	2008	Edital de Licitação PSP 2008	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2008	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 3º ano	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado para os alunos do 3º ano
	2008	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor de 4º ano	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado para os alunos do 4º ano
	2008	Portaria nº 4.659	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2008
	2008	Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da aplicação da PSP 2007
	2009	Apresentação dos Resultados 2008	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da aplicação da PSP 2008

Serra/Kassab	2009	Edital de Licitação PSP 2009	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2009	Lei nº 14.978	Avaliação externa da RME-SP	Alterar o art. 3. da Lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP
	2009	Portaria nº 4.800	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2009
	2009	Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da aplicação da PSP 2008
	2010	Apresentação dos Resultados 2009 I e II	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da aplicação da PSP 2009
	2010	Edital de Licitação PSP 2010	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2010	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa 5º ano	Currículo da RME-SP: Cadernos de Apoio	Servir como material de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa para o 5º ano do EF
	2010	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa 9º ano	Currículo da RME-SP: Cadernos de Apoio	Servir como material de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa para o 9º ano do EF
	2007	Carta aos professores e membros das equipes técnicas	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Fazer uma apresentação da PSP
	2010	Portaria nº 4.903	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2007
	2010	Portaria nº 5.549	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2010
	2010	Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar os resultados da aplicação da PSP 2009

Serra/Kassab	2011	Edital de Licitação PSP 2011	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2011	Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental (versão reformulada)	Avaliação e currículo	Estruturar a Prova São Paulo
	2011	Portaria nº 5.264	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2011
	2011	Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Servir como material de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor para os alunos do 3º ano do ensino fundamental
	2011	Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano	Currículo da RME-SP: Programa Ler e Escrever	Servir como material de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor para os alunos do 4º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa
	2012	Edital de Licitação PSP 2012	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	2012	Portaria nº 5.837	Avaliação externa da RME-SP: PSP	Dispor sobre a realização da PSP 2012
	2012	Parâmetros e Perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Política educacional da RME-SP	Apresentar dados e reflexões acerca das diretrizes da política educacional da gestão do prefeito Kassab
	2012	Relatório de Atividades: 2005 - 2012	Política educacional da RME-SP	Trazer dados detalhados da gestão das SME-SP no período de 2005 a 2012

Apêndice C - Mudanças entre as Matrizes de Avaliação 2007 e 2011 nas competências cognitivas

Mudanças nas competências cognitivas do conjunto dos esquemas representativos das Matrizes de Avaliação de 2007 para as de 2011

MATRIZES 2007	MATRIZES 2011	DESTAQUES
Observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc., e suas representações.	Observar objetos, fatos, acontecimentos, fenômenos, situações etc., bem como suas representações, para coletar dados e informações.	A alteração fornece maior ênfase e especificidade aos aspectos que podem ser observados para a subsequente coleta, que não é mais de dados apenas (como estava descrito em 2007), mas de informações também.
Identificar, reconhecer, indicar, apontar , entre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição.	Identificar, reconhecer, indicar, apontar entre diversos objetos, fatos, acontecimentos, fenômenos, situações, etc. aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição.	Em 2011 ampliasse o leque de possibilidades que podem ser identificadas, reconhecidas, indicadas e apontadas, para que seja indicada aquela que corresponde a um conceito ou descrição.
Identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto.	Identificar uma descrição ou uma representação de um objeto, de um fato, de um fenômeno, de uma situação ou de pessoas que correspondem a um conceito ou às suas características.	Ampliação dos aspectos que podem ser identificados (descrição e representação). Do mesmo modo, acrescentam-se possibilidades de dimensões que podem ser identificadas por uma descrição ou representação.
Localizar um objeto descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto.	Localizar um objeto, um fato, um acontecimento, um fenômeno, uma situação ou pessoas, a partir da interpretação da descrição de sua localização.	Ampliação das possibilidades de aspectos que podem ser localizados, indo além da ação de “localizar um objeto” como proposto em 2007, sendo que tais possibilidades passam a acontecer a partir da interpretação da descrição de sua localização. Nesse sentido, retira-se a localização sendo feita por meio da “descrição da posição” de um objeto, passando a ser “a partir da interpretação da descrição” da localização de um fato, acontecimento, fenômeno, situação ou pessoas.

Descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes;	Descrever objetos, fatos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes;	Na versão de 2011 acrescenta-se “fatos” aos aspectos que podem ser descritos e interpretados.
Discriminar , estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança;		A competência discriminar deixa de aparecer no conjunto dos esquemas representativos.
Constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto etc.;	Constatar relações entre aspectos observáveis de objeto, fato, fenômeno, situações, etc. em determinadas situações, a partir de suas semelhanças e diferenças;	Ampliam-se na versão de 2011 as dimensões possíveis de serem observadas e é dada ênfase as semelhanças e diferenças a partir das quais serão feitas as constatações. O texto também é alterado retirando-se a parte que abordava, na versão de 2007, a possibilidade de constatar alguma relação entre aspectos observáveis em palavras e tipos de textos.
Representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.;	Representar objetos, fatos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.	Em relação à competência “representar” o texto aparece de forma mais simplificada na versão 2011. Nesse sentido são retiradas expressões como “ representar graficamente” e “ representar quantidades”. Deste modo, deixa-se de expressar a forma como a representação deve acontecer e passa a ser enfatizado o que deve ser representado.
Representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.		

Mudanças nas competências cognitivas do conjunto dos esquemas procedimentais das Matrizes de Avaliação de 2007 para as de 2011

MATRIZES 2007	MATRIZES 2011	DESTAQUES
Classificar , isto é, organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão.	Classificar objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único ou com múltiplos.	Na nova versão, é retirada a pequena explicação sobre o significado de classificar. Ampliam-se as possibilidades de critérios que podem ser utilizados para tal competência e não há mais o destaque sobre a inclusão de subclasses.

Seriar ou organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade.	Organizar objetos, fatos, acontecimentos, fenômenos, representações de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade.	O verbo “seriar” é retirado, permanecendo, apenas, “organizar”. Amplia-se a descrição de possibilidades de aspectos que podem ser organizados
Ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério.	Ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um dado critério.	Nada é alterado na competência ordenar.
Conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica.	Conservar propriedades de objetos, fatos, acontecimentos, fenômenos, representações etc. quando o todo se modifica.	Na versão 2011 retira-se a restrição de serem conservadas “algumas” propriedades apenas, e amplia-se o texto das possibilidades de aspectos que podem ter suas propriedades conservadas.
Compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.	Compor e decompor objetos, fatos, acontecimentos, representações e fenômenos em seus fatores, elementos ou fases etc.	São retiradas na nova versão as palavras “figuras” e “palavras” como exemplos de aspectos que podem ser compostos e acrescenta-se “representações” e “fatos”. No entanto, não há alteração na forma como esses aspectos poderão ser compostos e decompostos (“em seus fatores, elementos ou fases etc.”).
Fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências.	Fazer antecipações sobre o processo, o resultado e o produto de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre as causas e as consequências de fatos, fenômenos, situações etc.	A versão 2011 traz um texto mais claro e explicativo sobre a competência “fazer antecipações” e amplia-se a possibilidade de fazê-las sobre as causas e as consequências dos aspectos que estão sendo considerados.
Calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.		A competência “calcular por estimativa” deixa de aparecer no conjunto dos esquemas procedimentais.
Medir , utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.		A competência “medir” também deixa de aparecer no conjunto dos esquemas procedimentais.
Interpretar ou explicar o sentido que têm os acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc., e apreender esse sentido para utilizá-lo na solução de problemas.	Interpretar o sentido de objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos, representações, situação etc. para utilizá-lo na solução de problemas simples.	O texto de 2011 sofre algumas alterações importantes. Retira-se “explicar” como uma das competências desse grupo. A interpretação é do “sentido de” diversos aspectos, sendo acrescentadas a essa lista de exemplos: “objeto”,

		“fatos”, “fenômenos”, “representações” e “situações”. E são retirados aspectos como: “resultados de experiência”, “gráficos”, “tabelas”, “figuras”, “desenhos”, “mapas”, “textos”, “descrições”, e “poemas”. Assim, em 2007 a intenção era fazer com que o sentido desses aspectos fosse apreendido e utilizado na solução de problemas. Em 2011 o texto fala de utilizar diretamente o sentido interpretado na solução de problemas que sejam simples.
	Usar procedimentos e estratégias na articulação e transformação de objetos, fatos, acontecimentos, representações, fenômenos, situações etc.	Novas competências também são acrescentadas na versão de 2011. “Comparar” e “relacionar” são colocadas como competências distintas. Também é acrescentada a competência de “Usar procedimentos e estratégias” para articular e transformar aspectos.
	Comparar objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos, representações, situações, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.	
	Relacionar objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos, representações, situações, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.	

Mudanças nas competências cognitivas do conjunto dos esquemas operatórios das Matrizes de Avaliação de 2007 para as de 2011

MATRIZES 2007	MATRIZES 2011	DESTAQUES
Analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores.	Analisar objetos, fatos, acontecimentos, representações, conceitos e fenômenos, com base em princípios, padrões e valores.	Retira-se “situações” como uma possibilidade de aspecto a ser analisado e passa-se a destacar “representações”, “conceitos” e “fenômenos”.

<p>Aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos, etc.</p>	<p>Aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes.</p>	<p>A única diferença na versão de 2011 sobre a descrição da competência “aplicar” é que o texto foi dividido em duas partes, mas o mesmo conteúdo presente em 2007 aparece em 2011.</p>
	<p>Aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos etc.</p>	
<p>Avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes acontecimentos, decisões, situações, grandezas, objetos, textos etc.</p>	<p>Avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes a objetos, fatos, acontecimentos, decisões, grandeza, fenômenos, situações etc.</p>	<p>Na nova versão, altera-se a ordem de aspectos sobre os quais são emitidos julgamentos de valor, ou seja, que são possíveis de serem avaliados, e retira-se “textos” e acrescenta-se “fatos” a lista de exemplos dados.</p>
<p>Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.</p>	<p>Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, situações, fenômenos, soluções para situações problema e diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.</p>	<p>Em 2011, retira-se “textos” e “resultados de experiências” dos exemplos de aspectos sobre os quais as ações de criticar, analisar e julga podem se basear.</p>
<p>Explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de acontecimentos.</p>	<p>Explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de fatos, acontecimentos, fenômenos, situações e representações.</p>	<p>A versão de 2011 apresenta mais aspectos (sequência de fatos, fenômenos, situações e representações) que devem ter suas causas e efeitos explicados.</p>
<p>Apresentar conclusões a respeito de ideias, textos, acontecimentos, situações etc.</p>	<p>Apresentar conclusões a respeito de ideias, objetos, fatos, acontecimentos, fenômenos, representações, situações etc.</p>	<p>Na versão de 2011, acrescentou-se um leque maior de possibilidades de aspectos sobre os quais podem ser apresentadas conclusões, que são: “textos”, “objetos”, “fatos”, “fenômenos”, e “representações”.</p>

Levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos etc.	Fazer suposições sobre as causas e efeitos de objetos, fatos, acontecimentos, representações, fenômenos etc.	Nessa competência, uma alteração significativa é feita em 2011, troca-se o verbo “levantar” por “fazer”, de modo que a ideia é que sejam feitas suposições e não apenas levantadas. Ampliam-se também as possibilidades de aspectos sobre os quais as suposições podem ser feitas, agregando: “objetos”, “fatos” e “representações”.
Fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.	Fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, fatos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.	A única alteração no texto de 2011 é que a palavra “fatos” passa a aparecer como possibilidades que fornecerá dados para servirem de base para que seja possível fazer um prognóstico.
Fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.	Fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.	Não é realizada nenhuma alteração no texto dessa competência.
Fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos.	Fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos.	Nada é alterado na competência ordenar.
Justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.	Justificar fatos, acontecimentos, fenômenos, opiniões, interpretações, decisões, representações, situações etc.	Ampliam-se na versão de 2011 as dimensões que podem ser justificadas, destacando aspectos como: “fatos”, “fenômenos” “representações” e “situações”. E retira-se “experiências”.
	Sintetizar conceitos.	Uma nova competência, “sintetiza” é acrescentada na versão de 2011.

Apêndice D - Síntese dos instrumentos de divulgação da PSP de 2007 a 2012

Prova São Paulo 2007

Em sua primeira edição foram produzidos os seguintes materiais: a **Apresentação dos Resultados 2007** (SÃO PAULO, 2008h); o **Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007** (SÃO PAULO, 2008c) e **Boletins Individuais dos Alunos**. A **Apresentação dos Resultados 2007** não especifica o público para o qual era destinada, mas tal material ficou disponível na página da SME-SP para livre acesso, enfatizando aspectos como: as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemáticas para todas as séries que realizaram as provas; a distribuição percentual dos alunos nas escalas; os resultados da produção de texto realizada durante a prova de Língua Portuguesa; o parâmetro b, distribuição conjunto e escala MULTILOG para cada série avaliada e em ambos os componentes curriculares; um comparativo dos resultados da PSP 2007 com a Prova Brasil 2005, Prova Brasil 2007 e SARESP 2007, também por disciplina e série em que foi possível estabelecer relação.

O **Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007**, publicado como sendo uma versão preliminar, embora não tenha sido encontrada nova versão, destacou em sua apresentação que cópias do mesmo foram enviadas para todas as escolas, tendo, assim como público alvo gestores e professores. Objetivo do Relatório era contribuir para que a PSP se consolidasse enquanto suporte para a melhoria do ensino, de modo que seus resultados se constituíssem como recursos para as equipes escolares, em conjunto com as equipes centrais e regionais, elaborem estratégias e ações pedagógicas (SÃO PAULO, 2008c, p. 04). Para tanto, o Relatório abordou encaminhamentos e orientações para leitura dos resultados sugerindo, inclusive, algumas questões para investigação e reflexão da equipe escolar. Também trouxe as escalas de proficiência em Língua Portuguesa (leitura de textos) e Matemática para cada ano avaliado e uma amostra de itens para cada um dos níveis de proficiência, destacando a competência e habilidade envolvidas, bem como uma descrição detalhada do item. Em um tópico específico, o relatório também traz uma análise mais aprofundada dos resultados da produção de texto em Língua Portuguesa.

Já os **Boletins Individuais dos Alunos** tinham como objetivo fazer com que as escolas tivessem acesso aos resultados de desempenho de cada um de seus alunos que realizou a prova. Eles também deveriam ser enviados para os alunos, mas não poderiam ser divulgados. Conforme previsto no edital de licitação para a edição de 2007, a empresa ganhadora da licitação seria a responsável por elaborar os boletins individuais de desempenho

dos alunos e disponibilizá-los em meio eletrônico, bem como realizar a impressão dos mesmos.

Prova São Paulo 2008

Na edição de 2008 os resultados foram divulgados por meio da **Apresentação dos Resultados 2008** (SÃO PAULO, 2009g); o **Relatório de Resultados da Prova São Paulo 2008** (SÃO PAULO, 2009a) e **Boletins Individuais dos Alunos**. Mas para a divulgação da PSP 2008, o edital de licitação previa também a produção de **cartazes e folders** para alunos, pais, professores e equipes técnicas das escolas e DRE que, além de promover a visibilidade dessa avaliação externa, seriam responsáveis por fornecer “orientações gerais e sensibilizar os envolvidos, direta e indiretamente [...]” (SÃO PAULO, 2008b, p. 21).

A **Apresentação dos Resultados 2008** foi formulada pelo NAE e disponibilizada durante um período no próprio *site* da SME-SP. Ela se inicia com a apresentação de algumas características importantes da PSP; com a indicação dos órgãos da SME-SP responsáveis e envolvidos na realização dessa avaliação externa; informações sobre a aplicação das provas e abrangência; as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática com os valores das médias de proficiência em cada ano avaliado; a comparação das proficiências médias em cada ano avaliado entre os componentes curriculares; comparação entre os resultados da PSP 2007 e 2008 e a evolução em leitura e Matemática; a porcentagem de alunos com desempenho não satisfatório em cada ano e componente avaliado; e a distribuição dos alunos nas escalas de proficiência em cada ano e componente curricular avaliado.

O **Relatório de Resultados da Prova São Paulo 2008**, enviado para todas as escolas que participaram da edição daquele ano, tinha por objetivo analisar os resultados da PSP 2008 em relação à aplicação de 2007, indicar o que foi alcançado e os desafios existentes, bem como colaborar na adoção de medidas desenvolvidas para superá-los. Esse Relatório teve sua importância divulgada para além da apresentação dos resultados de desempenho, mas como um documento que, em conjunto com as avaliações internas⁸⁸, se remeteria à “práxis pedagógica” (SÃO PAULO, 2009a, p. 10). No entanto, o material não faz nenhuma menção à concepção de “práxis pedagógica” utilizada, nem desenvolve melhor essa contribuição que poderia dar às avaliações internas.

⁸⁸ O termo avaliação interna é usado e definido nesse relatório como sinônimo de avaliação da aprendizagem, que se constitui como um exercício realizado pelo professor, que tem como referência os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, para apreender o que os alunos sabem e aprenderam em um período de tempo (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

Desse modo, para cumprir com tal finalidade, o Relatório possui uma apresentação escrita pelo, então, secretário de educação Alexandre Schneider, na qual ele destaca, entre outros aspectos, o importante papel que a avaliação tem e que ela deve ser contínua e formativa, sendo realizada ao longo de toda a escolarização. Após isso há uma introdução onde são apresentadas algumas características gerais da PSP. O terceiro ponto abrange uma breve discussão sobre avaliações internas e externas, sendo destacado características, funções, usos e expectativas, principalmente sobre as avaliações externas. No quarto ponto o Relatório trata da organização da PSP 2008 para depois apresentar os resultados gerais dessa edição. No sexto tópico, o Relatório aprofunda suas análises trazendo uma análise pedagógica dos resultados, onde para cada componente curricular são apresentadas as proficiências associadas aos níveis das escalas. Além disso, cada nível, em ambos componentes curriculares, é caracterizado; são descritas as principais habilidades apreendidas; as expectativas relacionadas ao nível; é trazido um item para exemplificar o nível que está sendo caracterizado, sendo realizada uma boa descrição do que esse item solicita ao aluno; e por fim há sugestões de ações pedagógicas. O sétimo ponto traz análises comparativas dos desempenhos não satisfatórios em Língua Portuguesa (leitura) e matemática, em 2007 e 2008. E para finalizar, tem as considerações finais, onde são reiterados alguns resultados encontrados e o importante papel que estes têm para o diagnóstico do sistema de ensino, reflexão e fazer docente, bem como para definir ou redefinir as metas.

Sobre os **Boletins Individuais dos Alunos** não foram encontradas informações a respeito de que forma e a quem foram disponibilizados. A única referência feita a eles está presente no edital de licitação que prevê que a empresa ganhadora seria a responsável por produzi-los (SÃO PAULO, 2008b).

Prova São Paulo 2009

Na PSP 2009, a Portaria nº 4.800, de 23 de outubro de 2009, que dispõe sobre a realização da edição 2009, foi estabelecido que a divulgação dos resultados iria acontecer por meio: de **boletins**, que seriam dirigidos aos pais e alunos; de **relatórios**, que teriam como público dirigido as unidades escolares, as DRE; e do próprio Portal da SME-SP (SÃO PAULO, 2009d). Em consonância com o estabelecido pela Portaria, os resultados foram divulgados por meio de apresentações: **Apresentação dos Resultados I** e **Apresentação dos Resultados II** (SÃO PAULO, 2010f; 2010g), que não têm os públicos-alvo explicitados e

foram elaboradas pelo NAE; o **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009** (SÃO PAULO, 2010a) e **Boletins Individuais dos Alunos** e **Boletins de Sala**.

O edital de licitação desse ano previa, no entanto, que além dos boletins dos alunos, que deveriam ser entregues pelo correio nas residências dos próprios alunos, existiriam dois relatórios que seriam produzidos pela empresa ganhadora da licitação e que, somente após a aprovação do NAE, poderiam ser distribuídos às equipes técnicas, professores das unidades educacionais e as DRE. Tais relatórios foram assim nomeados: **Relatório de Resultados das Escolas**, que apresentaria a escala de cada uma das disciplinas e a relação nominal dos alunos distribuídos por faixas de desempenho nessas escalas; e **Relatório Pedagógico**, que teria análise e interpretação dos desempenhos para cada componente curricular e série avaliada, tendo como base as Matrizes de Referências, e apresentaria um levantamento de hipóteses explicativas dos resultados. No caso desse último, a descrição apresentada no edital possibilita inferir que ele seja o **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009** produzido nessa edição, mas não foram encontrados outros dados que corroborem com essa hipótese levantada. Além disso, o edital previa que a divulgação da PSP 2008 seria feita por meio de cartazes e carta aos alunos e pais, produzidos pela empresa ganhadora da licitação (SÃO PAULO, 2009b).

Quanto a **Apresentação dos Resultados I** ela traz alguns dados sobre os participantes da edição de 2009, anos avaliados, abrangência e média de presentes; os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e a distribuição dos percentuais dos alunos em cada um deles; as médias de proficiência por ano escolar em 2008 e 2009, em ambos os componentes curriculares; e a evolução das médias das proficiências na PSP de 2008 e 2009, tendo como base de comparação os resultados da Prova Brasil 2005 e 2007 (município de São Paulo e Brasil), também para Língua Portuguesa e Matemática.

Já a **Apresentação dos Resultados II** tem um formato mais parecido com a apresentação de 2008. Ela se inicia com um panorama do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da RME-SP, com a indicação dos órgãos da SME-SP responsáveis e envolvidos na realização dessa avaliação. Depois traz um pequeno histórico das três aplicações existente quanto: às áreas de conhecimento avaliadas; o mês em que as provas foram realizadas; o número de escolas e alunos participante e a frequência para o ciclo I e II. Trata também, brevemente, sobre as características gerais da PSP e seus diferenciais em relação aos demais sistemas de avaliação externa, assim como os níveis de proficiência. Sobre os resultados ela traz: a evolução das descrições das proficiências de 2007 a 2009, tendo como

base a escala do Saeb, e os níveis de proficiência para cada ano avaliado em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, para apresentar os demais resultados, o documento traz um slide que estabelece uma orientação sobre como os resultados devem ser observados nas tabelas que serão apresentadas, que são: das médias das proficiências da SME-SP de 2008 e 2009 para ambos os componentes curriculares; da evolução das médias de proficiência também ao longo da escolaridade e para Língua Portuguesa e Matemática; do percentual de alunos nos níveis de proficiência, que tem também a síntese dos avanços realizados e variação nos níveis nos dois componentes curriculares.

Já o **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009** foi elaborado tendo como público destinado às escolas, DRE e SME-SP como um todo, e ao fazer uma comparação com os resultados de desempenho encontrados pela PSP 2008 teve o intuito de trazer dados que contribuíssem para a verificação dos desafios que precisavam ser superados e dos avanços realizadas, norteados, assim, o planejamento de ações a serem desenvolvidas (SÃO PAULO, 2010a). Em seu primeiro capítulo o Relatório fala sobre a PSP apresentando inicialmente a concepção de avaliação externa utilizada e depois alguns aspectos do histórico da Prova. No capítulo seguinte é feita uma caracterização mais detalhada sobre a aplicação de 2009 quanto aos instrumentos utilizados e a abrangência. No terceiro capítulo, o relatório apresenta as escalas de proficiência e os níveis de proficiência estabelecidos a partir de 2009 para no capítulo seguinte trazer os resultados de 2009. Assim, no quarto capítulo analisa-se os resultados em relação aos seguintes aspectos: média das proficiências em ambos componentes curriculares; a distribuição percentual dos níveis de proficiência da SME-SP por ano avaliado e para Língua Portuguesa e Matemática; e a caracterização dos níveis com a descrição das habilidades requeridas e com a exemplificação de um item, também por ano e para cada componente curricular avaliado. Após isso o Relatório apresenta as considerações finais onde traz para cada componente curricular os pontos positivos, que representam avanços no desempenho geral dos alunos, e aspectos negativos dos resultados encontrados. Na parte de anexos são colocadas as escalas de Língua Portuguesa e Matemática e a análise dos dados estatísticos do item, para esclarecer sobre as informações estatísticas da TCT, também para ambos componentes.

Sobre os boletins, o **Boletim de Sala** permitia ao “professor verificar a proficiência exata do aluno nas duas últimas edições, em ambas as disciplinas” tornando a “qualidade das intervenções pedagógicas mais eficazes”. Enquanto o **Boletim Individual do Aluno** tinha as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática e era enviado para a casa do aluno

possibilitando, segundo a SME-SP, o “acompanhamento dos avanços do aluno pela família a cada ano letivo, e em conjunto com a escola, colaborar para uma formação mais eficaz do aluno”.

Prova São Paulo 2010

Na aplicação de 2010, embora tenha sido estabelecido pela Portaria nº 5.549, de 22 de outubro de 2010 (que trata da realização da PSP 2010) que a divulgação dos resultados seria feita por meio de **relatórios de resultados e boletins individuais** dos alunos para as escolas, e que estes (de acordo com o texto apresentação da PSP 2010 no *site* da SME-SP⁸⁹) foram disponibilizados, não foram encontradas mais informações sobre esses materiais. Nem mesmo o relatório com as análises técnico-pedagógicas, que ainda podem ser consultados na página da SME-SP no caso das edições anteriores, aparece citado junto com os relatórios da PSP 2007, 2008 e 2009. Desse modo, ao que tudo indica, a publicação anual com as análises dos resultados da PSP foi interrompida a partir de 2010. Da mesma forma, nenhuma apresentação com os resultados foi encontrada.

Prova São Paulo 2011

Na PSP 2011, os resultados teriam sido divulgados por meio de uma plataforma, cujo endereço aparece disponível no *site* da SME⁹⁰. No entanto, não é possível acessar a página, pois o *link* não abre. Também não foram encontradas outras informações sobre relatórios com as análises técnico-pedagógicas, nem dos boletins individuais dos alunos, embora estes dois instrumentos tenham sido colocados – pela Portaria nº 5.264, de 26 de outubro de 2011, que dispõe sobre a PSP 2011 – como os meios pelos quais os resultados seriam divulgados na edição 2011. Também não há apresentações desenvolvidas pelo NAE com os resultados dessa edição.

No entanto, também no edital de licitação da PSP 2011 estavam previstos, além da elaboração de materiais intitulados de “sensibilização”, que seriam direcionados a toda a comunidade escolar e trariam informações sobre a PSP para estimular uma participação efetiva, os seguintes instrumentos: **painéis de divulgação dos resultados**, que deveriam ser produzidos para cada um das escolas participantes e trariam uma síntese dos resultados por série/ano e disciplina avaliada com desenhos, gráficos e/ou tabelas; o **boletim de resultado**

⁸⁹ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=28&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

⁹⁰ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=56&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

da Prova São Paulo 2011 do aluno, que seriam enviados por correio para cada aluno, contendo os resultados de suas proficiências em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, sua nota e a interpretação da produção de texto, devendo também ser enviada uma via digital com todos os boletins dos alunos para SME-SP e outra via para cada escola com os boletins de seus alunos; e uma **plataforma virtual** em um *site* de responsabilidade da empresa ganhadora da licitação, onde também estariam disponibilizados os boletins individuais e relatório de resultados.

Prova São Paulo 2012

Na última aplicação que ocorreu em 2012, poucas informações foram encontradas sobre a divulgação dos resultados. A Portaria nº 5.837, de 30 de outubro de 2012, que dispõe sobre a realização da PSP 2012, estabeleceu em seu artigo 14 que os resultados dessa edição seriam divulgados por meio de **Boletins Individuais** impressos, enviados aos alunos em suas residências e de **Relatórios de Resultados** e **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas**, disponibilizados às escolas tanto de forma impressa, quanto em plataforma *on-line* (SÃO PAULO, 2012b).

O Edital para esse ano da Prova também estabelecia uma previsão muito próxima da feita para a PSP 2011 tanto em termos de materiais produzidos quanto sobre as características que estes deveriam ter. Desse modo, a empresa ganhadora da licitação seria responsável por diagramar e produzir os relatórios disponibilizados para as escolas, as DRE e SME-SP, bem como os boletins dos alunos e a plataforma para divulgação desses resultados. No entanto, o *site* da SME⁹¹ afirma que os relatórios com as análises técnico-pedagógicas e boletins individuais dos alunos ainda estão em processo de elaboração e por essa razão não estão disponíveis.

⁹¹ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=72&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 21 jan. 2014.