

Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente

Raíssa de Oliveira Chappaz*

Ocimar Munhoz Alavarse**

* (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil).

** (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil).

Resumo: Com presença expressiva nas políticas educacionais brasileiras e apresentadas como instrumento de melhoria da qualidade da educação, as avaliações de aprendizagem externas e em larga escala, promovidas por agências internacionais, MEC e secretarias de educação, vêm crescendo desde a década de 1990. Tal modalidade de avaliação tem levantado inúmeros questionamentos; entre eles, destacam-se o debate sobre a exterioridade dos agentes implicados e a necessidade de participação dos atores das redes de ensino nos processos e ações desenvolvidos – construção, implementação e usos dos resultados. Diante dessa problemática, o artigo objetiva evidenciar como se deu a política de avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 2005 a 2012, destacando, especialmente, as iniciativas no sentido da participação docente na Prova São Paulo e na Prova da Cidade.

Palavras-chave: Avaliação externa. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Prova São Paulo. Prova da Cidade. Participação docente.

AVALIAÇÕES EXTERNAS: DESTAQUES INICIAIS

Com uma presença expressiva nas políticas educacionais brasileiras, apresentadas como instrumento de melhoria da qualidade da educação, as avaliações da aprendizagem externas e em larga escala, promovidas e recomendadas por agências internacionais, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias de educação estaduais e municipais, se intensificaram desde a década de 1990. Nesse contexto, chama a atenção o desdobramento dos sistemas de avaliação da esfera federal para as estaduais e, posteriormente, para as municipais (BAUER, 2013; FREITAS, 2007; SOUSA; ARCAS, 2010).

Caracterizadas, entre outros atributos, pelo uso de testes padronizados que objetivam verificar as proficiências dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento, tem sido mais comum a opção por língua portuguesa e matemática – com foco em leitura e resolução de problemas, respectivamente –, embora existam outras áreas. Por um lado, as avaliações externas têm 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 ao 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. Por outro lado, a despeito dessas características gerais, quando contrastadas com avaliações realizadas por professores, tendem a apresentar maior rigor na construção de seus instrumentos e no processamento das respostas. Pode-se destacar, ainda, que costumam enfatizar aquilo que os alunos deveriam dominar no momento de suas aplicações – não necessariamente naquilo que foi ensinado, como fazem, amiúde, os professores – e seus resultados podem orientar a formulação de programas e políticas mais amplas do que a utilização para decisões relativas ao fluxo de alunos no interior de uma turma de alunos.

Salienta-se que, a fortiori, a expressão avaliação externa tem como principal aspecto distinguir o lugar do avaliador, no caso externo, em relação ao local de desenvolvimento do objeto avaliado, considerando-se a tradição de designar como avaliações internas aquelas encontradas nas escolas e conduzidas pelos professores. Segundo Madaus (1988, p. 86), “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”. Assim, essa avaliação é realizada quando “agentes não

integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam seu funcionamento” (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 65).

Esse traço das avaliações externas, então, assinala e reforça a dimensão política dessa avaliação ao demarcar a ação de um sujeito avaliador externo, que está, portanto, em uma instância diferente daquela onde se encontra o objeto avaliado. Entretanto, mesmo sendo essa avaliação instituída por um agente externo, ao longo de seu desenvolvimento pode ocorrer o envolvimento de agentes localizados nas escolas, de modo que a “exterioridade” da avaliação pode ser atenuada e não acontecer de forma absoluta (CHAPPAZ, 2015). Alavarse (2013) problematiza a exterioridade do agente avaliador e levanta um questionamento político em torno 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 (ALAVARSE, 2013, p. 146).

Tal característica realça o lugar das avaliações externas no desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações em âmbito da formulação das políticas públicas educacionais e, portanto, potenciais influências sobre o cotidiano escolar e na prática docente, mas raramente são marcadas pela participação de professores em sua elaboração, implementação e discussão dos usos dos resultados, que, aliás, sequer são consultados sobre alguns de seus elementos, fazendo com que as concepções dos professores e da equipe gestora sobre tais avaliações sejam de resistência ou de baixa adesão.

Outro fator que alimenta a resistência às avaliações externas, não bastando o desconhecimento de aspectos técnicos, deve-se aos usos dos resultados na perspectiva de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados, incluindo-se nesse tocante os mecanismos de controle e as políticas de bonificação.

Para Barretto (2012, p. 746), tomando as políticas de responsabilização de resultados em redes públicas brasileiras, estão em curso mudanças “bem mais substantivas do que em anos anteriores nas redes estaduais e municipais no que se refere ao manejo do currículo e às políticas e práticas docentes”. Segundo Esteban e Fetzner (2015, p. 79), os desempenhos dos

estudantes podem ser interpretados “[...] como consequência de problemas do próprio estudante, da incompetência docente (frequentemente matizada pelo discurso da ‘má formação profissional’) ou da ineficiência da unidade escolar (também individualizada)”, de modo que as interpretações feitas acabam por não considerar “[...] a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural”.

Amaro (2016, p. 1967), a partir de pesquisa realizada em escolas de duas redes municipais da Baixada Fluminense, aponta para a interferência dos testes e seus efeitos regulatórios no trabalho pedagógico, sendo possível observar indícios de controle, performatividade, intensificação do trabalho docente e cenários de responsabilização unilateral”. Para o autor (AMARO, 2016, p. 1970), a divulgação pública dos resultados das escolas e uma maior eficácia e eficiência exigidas das escolas e dos docentes evidenciam novas funções a serem assumidas, a desvalorização de subjetividades envolvidas no processo educacional e frustrações quando resultados melhores não são alcançados; nas palavras de uma diretora: “Os professores têm se esforçado muito para melhorar os resultados. Mas, quando os resultados são divulgados, há um cenário desolador. A frustração é clara no rosto de todas aqui da escola”.

Dependendo das políticas educacionais às quais estão associadas as avaliações externas, os resultados são associados direta, mecânica e exclusivamente com o trabalho docente, desprezando, frequentemente, as condições das quais emergem esses resultados. Desse modo, alimenta-se a resistência docente às avaliações externas.

Contudo, a estabilização das políticas de avaliação no Brasil como política de Estado, apesar das restrições que possam ser levantadas, coloca a necessidade de formação dos professores no que concerne à avaliação educacional, em termos de sua capacidade para lidar, em maior ou menor grau, com os propósitos, princípios, delineamentos, potencialidades e limites inerentes à implementação e usos das avaliações externas, com desdobramentos profissionais e curriculares, especialmente na interface com as avaliações internas. Porém, há uma fragilidade na formação docente quanto à temática, evidenciada nas análises dos currículos dos cursos de licenciaturas brasileiros (GATTI et al., 2010) e em outras pesquisas já realizadas que abordam as características da formação docente no Brasil (MENDES, 2006; ZUKOWSKY-TAVARES, 2008).

Para Alavarse (2013), até meados dos anos de 1980 ainda existiam disciplinas que tinham a avaliação como objeto de ensino e que contribuía com a formação

docente no que tange à dimensão de avaliador, algo que progressivamente foi desaparecendo nas licenciaturas, restando “crítica”, de cunho sociológico e filosófico, à avaliação, que a associa à opressão e à exclusão. Para Alavarse (2013), ainda que tal crítica seja pertinente e necessária à formação do professor, a ausência de um debate mais amplo – que poderia envolver os aspectos técnicos da avaliação, o projeto pedagógico da escola (coadunado com a discussão quanto aos propósitos, princípios, delineamentos e usos dos resultados das avaliações) e a realização de atividades avaliativas bem formuladas e conduzidas – pode ter levado a equívocos e lacunas formativas e pode comprometer os objetivos de uma escolarização democrática “[...] pela incapacidade de avaliar adequadamente os alunos para definir, a posteriori, as melhores ações pedagógicas para que se tenha o aprendizado de todos” (ALAVARSE, 2013, p. 139). Assim, o professor, é um avaliador, adicionalmente desafiado pelas avaliações externas, que não tem em sua formação o aporte necessário que lhe garanta conhecimentos básicos sobre tal prática, intensificando a noção de um “paradoxo docente”.

Se as avaliações externas têm gerado uma gama de controvérsias e tensões envolvendo suas bases conceituais, metodológicas e, destacadamente, o uso de seus resultados e suas consequências no trabalho escolar, com repercussões no meio sindical (CHAPPAZ, 2015; MADDAUS, 1988; SOUSA, 2003; SOUSA; ARCAS, 2010), tais aspectos não afetaram sua disseminação. Bauer et al. (2015), em artigo que apresenta os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas que objetivou mapear e caracterizar iniciativas em desenvolvimento nos municípios brasileiros, indicaram que 1.573 municípios – 37% dos respondentes – informaram possuir avaliações próprias e 905 – 21% dos respondentes – declararam pretender ter uma avaliação configurando um quadro

[...] com cerca de 60% do total de municípios possuindo uma avaliação, ou com a intenção de construí-la, pode-se afirmar que as avaliações em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais. [...] Ainda que a primeira iniciativa date do início da década de 1980, observa-se que é a partir de 2005 que as avaliações propostas por municípios se expandem. Assim, até 2004, havia 103 municípios com ações próprias de avaliação e, de 2005 a 2013, acrescem-se a esse número 1.280 novas iniciativas, além de avaliações que podem estar sendo implantadas depois de setembro de 2014, data de encerramento da coleta de dados (BAUER et al., 2015, p. 340).

Isso, adicionalmente, mostra que as ações federais possuem força para interferir nas políticas de instâncias intranacionais. Sousa e Oliveira (2010), ao estudarem avaliações externas de alguns estados brasileiros, analisaram

o processo de elaboração dos itens das provas e concluíram que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são referências comuns para as iniciativas estaduais. Em Bauer et al. (2015, p. 337), os municípios indicaram uma expressiva participação na Prova Brasil e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – o que, segundo os autores, é esperado “[...] considerando-se a possibilidade de acesso a verbas e a programas federais pelos municípios que participam desses testes coordenados pelo Inep” –, e 67% dos municípios indicaram participar, também, de iniciativas similares implementadas pelos governos estaduais. Com efeito, muitos municípios passaram a desenvolver suas próprias avaliações externas, quer pela alegação de que não se reconheciam nos resultados amostrais do Saeb, quer pela insatisfação com a dinâmica temporal de divulgação dos resultados da Prova Brasil.

As iniciativas municipais poderiam, ainda, representar o anseio dessas esferas de terem o controle do processo de elaboração e aplicação das provas, divulgação e uso dos resultados, sem contestar, com isso, as avaliações externas estaduais e federais, como se encontra nas conclusões de Brooke et al. (2011), que apontam:

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 (BROOKE et al., 2011, p. 8).

Bauer et al. (2015, p. 346), ao indagarem aos municípios sobre as razões que os levaram a implantar avaliações próprias, indicam uma possível “crença de que tal iniciativa pode induzir à melhoria de qualidade do ensino, sendo necessário investigar com maior profundidade o significado dessa qualidade”. Ademais, destacaram como motivação dos municípios: a necessidade de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens – sendo que as “indicações registradas convergem para iniciativas no âmbito das escolas, sejam aquelas voltadas para o diagnóstico de proficiências dos alunos, sejam as direcionadas para acompanhar e aprimorar a prática pedagógica e orientar a formação continuada”; motivações relacionadas ao gerenciamento educacional, com a implantação de estratégias de responsabilização, controle e prestação de contas; e a melhoria de índices educacionais (fluxo, evasão e repetência, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb] e/ou alcance de metas).

A AVALIAÇÃO EXTERNA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) firmou-se como um exemplo significativo da difusão de iniciativas de avaliações externas desenvolvidas por gestões municipais criando, em 2005, o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Saae-RME). Destacando-se pelas dimensões físicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), com aproximadamente 1 milhão de estudantes, 83,8 mil funcionários (professores, gestores e pessoal de apoio), e pelo potencial de influência deste município sobre as demais redes públicas do país, por sua importância econômica e política, o Saae-RME compreendia a Prova São Paulo (PSP) e a Prova da Cidade, seguindo uma tendência nacional, mas, também, com particularidades carregadas pelo contexto de surgimento (BORN, 2015; CHAPPAZ, 2015).

Diante da centralidade e consolidação das avaliações externas nas políticas públicas educacionais, das tensões e resistências que geram, e dos desafios já evidenciados na literatura quanto à participação docente, o presente artigo tem por objetivo evidenciar como se deu a construção e desenvolvimento da avaliação externa própria na RME-SP. Assim, tendo como objeto a política de avaliação externa no período 2005-2012, destacam-se as características de um processo que buscou envolver a RME-SP em algumas ações desenvolvidas para a formulação da PSP e aplicação da Prova da Cidade, diante do desafio de propiciar a participação docente.

Fruto de um processo que se intensificou a partir de 2005 com a Prova Brasil, a RME-SP foi envolvida em diferentes avaliações externas. Embora Gatti (2013, 2014) observe algumas experiências nos anos 1990, essas não tiveram continuidade e não configuraram uma política de avaliação educacional. No período em tela é que se pode identificar uma intensificação das avaliações externas na Rede, podendo-se reconhecer como uma interação internacional, ainda que indiretamente devido ao caráter amostral, as vinculações da Rede com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) – mesmo que uma análise dos documentos da SME-SP de 1989 a 2012 tenha revelado uma ausência de discussões, reflexões e uso do Pisa em âmbito do município (CHAPPAZ, 2015, p. 144). Em esfera nacional, a Rede participou de aplicações do Saeb antes de 2005, por ser incluída em amostras, e da Prova Brasil e da ANA, além da de aplicar a Provinha Brasil desde 2008. Deve-se destacar, ainda que indiretamente, alguma influência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) pelo fato de muitos professores da Rede lecionarem também em escolas estaduais.

Para Chappaz (2015), o quadro é alterado significativamente a partir de 2005, quando a nova gestão à frente da SME-SP¹ passa a reconhecer os resultados das avaliações externas como um importante indicativo da qualidade do ensino, com potencial para contribuir na elaboração de políticas educacionais. 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 este quadro “[...] não se fez sentir ainda com evidência em São Paulo” (SÃO PAULO, 2005a, p. 6).

Tal movimento ganha ainda mais consistência com a realização do estudo encomendado pela própria SME-SP ao Ibope/Ação Educativa. Abrangendo uma avaliação amostral, o estudo constatou uma defasagem no desenvolvimento das competências leitora e escritora entre os estudantes da RME-SP, apontando que o número de educandos na 3ª série do Ensino Fundamental 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%.

O estudo configurou-se como uma avaliação zero (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009), 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, 2006, p. 5). Ademais, serviu como referência para justificar o desenvolvimento do “Programa Ler e Escrever: prioridade na Escola Municipal” – que se constituiu como um importante programa curricular, abrangendo a elaboração e distribuição à RME-SP de materiais formativos para os professores e didáticos para os alunos – e do Saae-RME, criado por meio do Projeto de Lei n. 490/2005, de autoria do vereador José Aníbal (PSDB).

Com a aprovação do projeto na Câmara Municipal de São Paulo, o Saae-RME foi instituído pela Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005 (que ganhou nova redação em alguns de seus artigos com a Lei n. 14.650, em 2007, e com a Lei n. 14.978, em 2009), e regulamentado pelo Decreto n. 47.683 em 2006, que recebeu nova redação dada pelo Decreto n. 49.550, de 2008. Com o objetivo principal de desenvolver um sistema de avaliação do desempenho dos alunos

¹ Em 2005 inicia a administração de José Serra à frente da Prefeitura Municipal de São Paulo. 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.

do Ensino Fundamental e Médio da RME-SP, nos diferentes componentes curriculares, tal sistema pretendia, 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 em salas de apoio pedagógicos das unidades junto aos alunos que necessitassem de reforço na aprendizagem (SÃO PAULO, 2005b).

Esses objetivos mostravam uma intenção clara de que o sistema de avaliação influenciasse o trabalho realizado nas escolas. Tal perspectiva é reforçada quando a SME-SP, ao abordar 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, 2007a, p. 4). Para além das resistências que esse objetivo poderia encontrar na RME-SP, cabe demarcar que ele abrange, também, a intenção de promover formação para a Rede com a temática de avaliação educacional e de que esta instrumentalizasse os professores para refletirem sobre as avaliações internas que elaboram.

Assim, 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. Para o desenvolvimento e a realização da PSP, bem como para o acompanhamento de projetos relativos ao Saae-RME e o fornecimento de subsídios nas tomadas de decisão quanto à política educacional, foi criado, em 2006, o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE). Conforme Decreto n. 47.683, de 14 de setembro de 2006, que o institui, o NAE era constituído por equipe responsável por estruturar e garantir o seu próprio funcionamento – podendo fazer parte dela consultores especializados para dar suporte técnico às ações realizadas e servidores de Rede –, e por coordenar e supervisionar a operacionalização da PSP e demais ações relacionadas às avaliações propostas pela SME-SP.

A criação de um Núcleo de Avaliação Educacional, com a constituição de uma equipe específica para as ações de avaliação, firma a importância que a temática das avaliações externas passava a ter dentro da SME-SP. Ademais, com o desenvolvimento de ações de formação pontuais para o NAE, que tinham uma composição que abrangia servidores da própria Rede, contribuíram para

formar servidores que eram da RME-SP e que, pelo vínculo estatutário, mesmo diante de mudanças políticas ou interrupções e alterações nas políticas de avaliação, permaneceriam na Rede. Esse aspecto distingue a política de avaliação externa na Rede em face de outras redes nas quais as avaliações externas praticamente são desenvolvidas por empresas contratadas e que não são acompanhadas por equipes próprias dessas redes, o que não resulta em capacitação de quadros das mesmas.

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 2007²; da Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas (SÃO PAULO, 2007b), divulgada em outubro de 2007, semanas antes da primeira aplicação da PSP, com o intuito de estabelecer um diálogo com a Rede e realizar uma breve apresentação da avaliação; e das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar (SÃO PAULO, 2007c), doravante denominadas Matrizes de Referência.

Desde sua primeira edição, a PSP abrangeu dois tipos de instrumentos: a prova, para avaliar as competências em língua portuguesa – foco em leitura – e em matemática – foco em resolução de problemas –, e os questionários, para levantar dados sobre aspectos socioeconômicos, infraestrutura, gestão e práticas culturais, entre outros. O acompanhamento longitudinal, contínuo e individual dos estudantes por meio da aplicação anual das provas 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.

Assim, a característica censitária da PSP permitiu que as proficiências dos alunos fossem enviadas para as escolas de modo individual, sendo os resultados divulgados para as escolas no início do ano letivo seguinte à aplicação e sem que tal divulgação fosse feita à comunidade externa à escola, dificultando assim a elaboração de ranking. Esses procedimentos adotados pela PSP objetivavam favorecer o trabalho pedagógico a posteriori com cada aluno que participara da prova, sendo o reduzido intervalo de tempo entre a

² Embora 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.

aplicação da prova e a divulgação um ponto propulsor para promover a utilização das informações pelas escolas e um diferencial em relação à Prova Brasil.

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, o Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas da PSP 2009 destacou que os resultados das aplicações anteriores contribuíram para intensificar ações no nível didático-pedagógico em um período em que a proposta pedagógica da Rede passava por reorientação, 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 dados e informações que auxiliassem nas tomadas de decisão relacionadas às escolhas curriculares e à efetivação de projetos que pudessem melhorar os resultados dos alunos (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Na primeira edição da PSP, aplicada em 2007, os resultados dos estudantes, enviados para as escolas em boletins, foram expressos apenas posicionando-os na escala Saeb, agrupados nos níveis de proficiência, segmentados de 25 em 25 pontos, com suas respectivas interpretações pedagógicas, que permitiam descrever as habilidades demonstradas pelos estudantes em cada uma das competências, mas sem qualquer tipo de ponto de corte que pudesse configurar esses resultados como uma avaliação. Ou seja, na divulgação dos resultados, no início de 2008, o que se teve foi uma medição, embora a descrição dos níveis com interpretação pedagógica do desempenho dos alunos permitisse, por parte das equipes escolares, uma interação em face das considerações pedagógicas produzidas pelos professores no final do ano.

A partir da edição de 2008, foi estabelecido um ponto de corte na escala de proficiência que atribuía valoração aos resultados da PSP. Desse modo, houve a introdução de critérios, para cada competência e cada série, que

permitiram estabelecer um ponto de corte denominado “Não Satisfatório (NS)”, abaixo do qual os alunos apresentariam um desempenho considerado de baixa proficiência, iniciando, assim, de fato, uma avaliação. O critério para a definição do corte foi construído junto com docentes da Rede e “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”³.

A indicação desses pontos de corte para cada competência e série envolvidas na PSP – da 2ª à 8ª série, atuais 3º e 9º anos – visava favorecer o diálogo com os professores da RME-SP, considerando o fato de que a terminologia NS já era empregada há mais de 15 anos para designar alunos com muitas dificuldades, de tal modo que os professores poderiam “comparar” o desempenho de seus alunos na PSP e em suas avaliações, sobretudo, nos patamares nos quais em algumas séries poderia levá-los à reprovação. Ademais, contribuiria para indicar prioridades para a RME-SP, subsidiando, assim, as tomadas de decisão na implementação de novas políticas públicas educacionais e/ou na consolidação de práticas no âmbito das escolas.

Em 2009, a terminologia NS foi abandonada e uma nova valoração dos resultados foi criada, com o estabelecimento de novos pontos de corte na escala de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado –, agrupando alguns dos níveis anteriormente utilizados; esses pontos se mantiveram constantes nas aplicações seguintes da PSP até 2012. 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”⁴. Porém, cabe demarcar que, desta vez, os critérios para a definição do corte foram elaborados sem a participação dos professores da Rede e servidores do NAE.

Contudo, não bastando a ausência de participação de professores no processo de delimitação dos critérios, esses quatro agrupamentos de níveis de proficiência para língua portuguesa e matemática, pela amplitude de pontuação na escala, instrumentalizavam muito pouco o professor sobre o que de fato seus alunos sabiam e como o docente poderia contribuir para novos aprendizados, uma vez que, por exemplo, dois alunos no “Básico”

³ Portal 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.

⁴ Idem

podiam ter uma diferença muito grande. Tal realidade não se colocou como uma limitação apenas da PSP, mas como uma característica que tem marcado muitas avaliações externas no Brasil.

O planejamento do PSP também fez emergir questões estruturantes, inerentes ao seu desenvolvimento e que também estavam relacionadas ao que os estudantes deviam aprender. A criação das Matrizes de Referência se configurou como importante aspecto nesse sentido. Constituindo-se como parâmetro necessário à formulação das provas, as Matrizes de Referência foram elaboradas identificando “[...] o conjunto de descritores de desempenho desejável dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ensino fundamental” e a 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, 2007a, p. 6).

As Matrizes de Referência, que não tinham como perspectiva constituir-se como currículo das escolas, foram formuladas com o intuito de abranger os pressupostos teóricos para embasar a avaliação externa da Rede, reunindo o conteúdo a ser avaliado que orientava a elaboração dos itens utilizados para a construção das provas. O processo de elaboração das Matrizes de Referência no âmbito da RME-SP guarda características importantes que demarcam uma participação da Rede, característica essa não observada em outras iniciativas. Em sua formulação, a SME-SP contratou “assessores especialistas” em avaliação que organizaram uma proposta inicial, partindo de avaliações nacionais e internacionais e dos documentos oficiais da SME-SP.

Para se apreender o que de fato estava sendo ensinado na Rede, para a elaboração das matrizes foram coletados alguns cadernos de estudantes da própria RME-SP a fim de 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, coordenadores pedagógicos e representantes de todas as coordenadorias técnico-pedagógicas da RME-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, 2007c, p. 3).

A versão resultante foi enviada a todas as escolas para que fosse discutida e indicada a concordância ou discordância sobre cada uma das habilidades. Assim, a opinião da cada escola sobre as referências que orientariam a avaliação externa do município deveria ser sintetizada em uma única planilha e encaminhada para o NAE, e:

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 (SÃO PAULO, 2007c, p. 4).

Esse movimento realizado pela SME-SP para que toda a 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 da Rede na fase inicial de construção, 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 serem 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 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.

Um dos critérios utilizados para manter algumas das habilidades, mesmo estas não tendo sido validadas por mais de 60% dos professores, foi a necessidade de as 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, 2007c, p. 4).

Além disso, o movimento realizado contribuiu para que, por meio da participação de representantes em um momento inicial e de toda a RME-SP posteriormente, a Rede fosse colocada em contato com alguns aspectos técnicos da avaliação externa, participando de algumas etapas de sua formulação, aproximando a RME-SP do processo de construção de uma avaliação externa e iniciando sua formação na área.

PROVA DA CIDADE

Aplicada pela primeira vez em 2009, a Prova da Cidade surgiu após a divulgação dos resultados da PSP 2008, quando o então secretário de Educação, Alexandre Schneider, convocou o NAE 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; CURTI; GONSALES, 2010, p. 1).

Seguindo os moldes da Provinha Brasil, a Prova da Cidade foi formulada com o objetivo de consolidar-se como um dos instrumentos pedagógicos de que professores, coordenadores e diretores poderiam fazer uso para produzir um diagnóstico do processo de aprendizagem no primeiro semestre. 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-SP⁵.

Ademais, a 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”⁶. Em uma publicação própria sobre a primeira aplicação da Prova da Cidade, a SME-SP declarou que as 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 da SME-SP⁷.

⁵ Portal da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

Algumas características da Prova da Cidade evidenciaram um movimento em direção à participação e ao envolvimento da RME-SP no planejamento, elaboração, correção e interpretação dos resultados, bem como ações de formação que buscavam garantir uma apropriação de conhecimentos específicos sobre a avaliação externa.

Observando as duas avaliações criadas pela SME-SP, a PSP e a Prova da Cidade, que ocorreram com aplicações concomitantes de 2009 até 2012, a realização destas se justificaria pelas especificidades de cada modelo. No Quadro 1 temos a caracterização dessas duas provas a partir de dados disponibilizados pela SME-SP, destacando-se algumas semelhanças e diferenças entre elas.

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças entre a Prova da Cidade e a PSP

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 Braile e Ampliadas, elaboradas pela SME-SP	Provas em Braile, Ampliadas e em Libras, sob responsabilidade da empresa contratada
Elaboração dos Itens	Inspirada nos itens elaborados por professores da Rede	Itens calibrados e aplicados em edições anteriores e itens do Saeb/Prova Brasil, tendo como referência as Matrizes de Avaliação da PSP e Saeb
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: Chappaz (2015, p. 190).

Com base no Quadro 1, é possível perceber diferenças entre a PSP e a Prova da Cidade decorrentes da tentativa de se adequar o envolvimento da RME-SP nos processos e ações desenvolvidos 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 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, para Chappaz (2015), há informações divergentes entre o que era objetivo da SME-SP e como essa participação acontecia, sendo necessários estudos que se dediquem a aprofundar análises sobre esse aspecto.

O FIM DA PSP E DA PROVA DA CIDADE

Em 2013, com o início da gestão do prefeito Fernando Haddad (PT), a PSP deixou de ser aplicada, mantendo-se a participação na Prova Brasil, o que acarretou implicações para a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas da RME-SP, inviabilizando, por exemplo, a continuidade da série histórica das proficiências. 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 passassem a trabalhar com as Matrizes do Saeb na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção e desenvolvimento da PSP e da Prova da Cidade no âmbito da maior rede municipal de ensino brasileira corrobora a perspectiva de que é necessário reconhecer os profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos envolvidos nas avaliações externas. Os professores devem ser os principais usuários dos resultados dessas avaliações para que possam articulá-los com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico nas escolas. Porém, para que essa possibilidade se efetive, é fundamental que os professores tenham compreensão sobre os meandros das avaliações externas, dos limites e das potencialidades de seus usos como recurso pedagógico na sala de aula, sendo essencial, para tanto, investir na formação docente nessa área e em sua efetiva participação e envolvimento nos diferentes processos e etapas de implementação e aplicação de uma avaliação externa, repensando a exterioridade absoluta e os papéis dos agentes que fazem parte do processo avaliativo. Tais perspectivas precisam entrar na agenda política como políticas de Estado, assim como se consolidaram as políticas de avaliação no Brasil. A continuidade, no âmbito das políticas públicas, não deve ser um princípio, porém, apropriar-se das políticas existentes para apreender os desafios e, a partir disso, desenhar as propostas considerando as potencialidades e avanços da política antecedente, é fundamental para, nesse contexto, repensar o paradoxo docente existente e as resistências atuais.

External assessments in the São Paulo Municipal Education System: challenges to the participation of teacher

Abstract: In Brazil, external, large-scale academic achievement evaluations, which are promoted by international agencies, the Ministry of Education and Culture (MEC), and state and local education departments, are significantly present in the country's educational policy. Having been presented as a tool for improving education quality, they have been growing since the 1990s. This modality of evaluation has been questioned from many viewpoints, including the debate about the externality of the agents involved and the need for members of the education systems to participate in the processes and actions developed – construction, implementation and how results are used. Given these problems, this article aims to describe how the external assessment policy was implemented in the São Paulo Municipal Education System from 2005 to 2012, examining, in particular, the initiatives for teachers' participation in the Prova São Paulo [São Paulo Test] and Prova da Cidade [City Test].

Keywords: External assessment. São Paulo Municipal Education System. Prova São Paulo. Prova da Cidade. Teachers' participation.

Evaluación externa en la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo: los desafíos de la participación docente

Resumen: Con una presencia significativa en las políticas educativas brasileñas y presentadas como instrumento de mejora de la calidad de la educación, las evaluaciones de aprendizaje externas y a gran escala, promovidas tanto por agencias internacionales como por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) y sus consejerías, vienen creciendo desde la década de 1990. Tal modalidad de evaluación ha planteado numerosos cuestionamientos; entre ellos, se destacan el debate sobre la exterioridad de los agentes implicados y la necesidad de participación de los actores de las redes de enseñanza en los procesos y acciones desarrollados: construcción, implementación y usos de los resultados. Ante esta problemática, el artículo tiene el objetivo de evidenciar cómo se elaboró la política de evaluación externa en la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo, de 2005 a 2012, destacando, especialmente, las iniciativas en lo relativo a la participación docente en los exámenes denominados Prova São Paulo [Examen São Paulo] y Prova da Cidade [Examen de la Ciudad].

Palabras clave: Evaluación externa. Red Municipal de Enseñanza de São Paulo Examen São Paulo. Examen de la Ciudad. Participación docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar M. 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.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016.

ARGENTO, Rosana A.; 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. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1. 2010, Bauru. Anais... Bauru: Unesp, 2010.

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.

BAUER, Adriana. 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.

_____ et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BORN, Bárbara B. Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BROOKE, Nigel et al. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game/FAE/UFMG), 2011.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. A avaliação na educação. In: _____. Avaliação educacional e promoção escolar. Tradução Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009. p. 27-87. [Original 2003]

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. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Bauru. Anais... Bauru: Unesp, 2010.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ESTEBAN, Maria T.; FETZNER, Andréa R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Educar em Revista, Curitiba, ed. Especial, p. 75-92, 2015.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007. (Educação Contemporânea).

GATTI, Bernardete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. 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. 47-69.

_____. Avaliação: contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014.

_____ et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 95-138, maio 2010.

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: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MENDES, Olenir M. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. São Paulo: SME/DOT, 2005a.

_____. Lei n. 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, p. 1, 15 out. 2005b.

_____. 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. 1. São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. 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, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. [Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas]. São Paulo: SME, [out. 2007b].

_____. Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar. São Paulo: SME, 2007c.

_____. Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009. São Paulo: SME, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2.639, de 10 de março de 2017: Orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME e dá outras providências. São Paulo: SME, 2017.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

_____; 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.

_____; 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.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Raíssa de Oliveira Chappaz é mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: issachappaz@yahoo.com.br.

Ocimar Munhoz Alavarse é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: ocimar@usp.br.

Recebido em: julho de 2018

Aprovado em: agosto de 2018