

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA

# Mais Educação São Paulo



{ Subsídios 4 }

**AValiação para Aprendizagem:**  
externa e em larga escala

São Paulo - 2015



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**

Fernando Haddad

*Prefeito*

**Secretaria Municipal de Educação**

Gabriel Chalita

*Secretário*

Emília Cipriano Sanches

*Secretária Adjunta*

Marcos Rogério de Souza

*Chefe de Gabinete*

**Assessoria Técnica de Planejamento**

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

*Chefe*

**Diretoria de Orientação Técnica**

Fernando José de Almeida

*Diretor*

**Assessoria de Gabinete**

Daniela da Costa Neves

**Coordenação**

Elisa Moreira Bonafé

**Divisão de Orientação Técnica**

**Educação de Jovens e Adultos**

Lívia Maria Antongiovanni

*Diretora*

**Divisão de Orientação Técnica**

**Ensino Fundamental e Médio**

Fátima Aparecida Antonio

*Diretora*

**Divisão de Orientação Técnica**

**Educação Infantil**

Sonia Larrubia Valverde

*Diretora*

**Núcleo de Avaliação Educacional**

Érica Maria Toledo Catalani

*Coordenadora*

**Editorial**

**Assessoria Técnica de Gabinete**

Leila de Cassia José Mendes da Silva

**Centro de Múltiplos Meios**

Magaly Ivanov

**Revisão - Biblioteca Pedagógica**

Roberta Cristina Torres da Silva

**Projeto Gráfico e Editoração - Artes Gráficas**

Ana Rita da Costa

**Fotos Capa - Vídeo Educação**

Adriana Caminitti

Maria Conceição

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA

# Mais Educação São Paulo



## {Subsídios 4}

**AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM:**  
externa e em larga escala

SÃO PAULO  
Janeiro - 2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Programa Mais Educação São Paulo : subsídios 4 : Avaliação para aprendizagem : externa e em larga escala / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015.

64p. : il.

**Bibliografia**

1.Avaliação 2.Legislação educacional I.Título

**CDD 370.78**

## Prezada educadora e prezado educador da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O atual Subsídios é resultado de uma reflexão e elaboração coletiva orientada pela pergunta: “O que poderia ser oferecido para cada educador e educadora da Rede para apoiá-lo(a) na implementação das mudanças propostas pelo **Programa Mais Educação São Paulo**?”. Uma equipe foi convidada a contribuir na realização deste documento e o conteúdo agora se apresenta como retrato fiel do processo.

Este material é permanente e aplicável para consulta e para reflexões a serem feitas no dia a dia da Unidade Educacional. Cabe principalmente nos momentos de planejamento, de avaliação e de acompanhamento do trabalho pedagógico; vale também no apoio à gestão e para iluminar elementos de atendimento à demanda – em suas múltiplas dimensões.

O número 4 do Subsídios dedica-se ao tema Avaliação, terceiro dos cinco eixos de ações programadas para a reorganização curricular dessa gestão. O presente documento é resultado da IV Reunião de trabalho do Grupo de Implementação Permanente (GIP), realizada em 28 de julho de 2014, que teve como tema: “Avaliação para a aprendizagem: externa e em larga escala”.

Traz a discussão sobre os princípios e as práticas avaliativas como forma de promover a aprendizagem, aprofundando as reflexões conceituais e metodológicas sobre as avaliações externas e institucionais, que possam colaborar com processos de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino.

A avaliação está na pauta da formação dos educadores da Rede. A Secretaria Municipal de Educação vem ampliando e fortalecendo

o debate sobre o currículo na escola com a implementação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - **Programa Mais Educação São Paulo**.

É para acompanhá-los, caros educadores e educadoras, neste percurso complexo, que este texto se propõe a contribuir.

Bom trabalho para nós!

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
Currículo, avaliação e formação.

# SUMÁRIO

<b>Parte 1 – A avaliação externa e em larga escala: origens e perspectivas no Brasil</b> – texto inspirado na palestra da Professora Doutora Bernardete Gatti.	7
a. Contexto	7
b. Avaliação em sala de aula	11
c. Avaliação em larga escala	14
d. Modelo brasileiro	18
<b>Parte 2 – A avaliação na e da educação infantil: desafios e perspectivas</b> – texto inspirado na palestra da Professora Mestra Bruna Ribeiro.	23
a. Contexto	23
b. Objetivos	25
c. Desafios	28
d. Perspectivas	29
<b>Parte 3 – Análise dos Grupos de Trabalho</b>	33
<b>Parte 4 – O Núcleo de Avaliação Educacional no contexto da reorganização curricular</b> – texto de Érica Maria Toledo Catalani.	37
<b>Referências Bibliográficas</b>	41
<b>Anexo</b>	43
Nota Técnica nº 22 sobre avaliação para aprendizagem no Ensino Fundamental regular	

## **PARTE 1**

# **A avaliação externa e em larga escala: origens e perspectivas no Brasil**



# A avaliação externa e em larga escala: origens e perspectivas no Brasil<sup>1</sup>

Contribuições dos Grupos de Trabalho e de participantes do Seminário

## a. Contexto

No início da década de 1990, o Brasil participou do segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, com 27 países. Essa avaliação pretendia ser comparativa, com testes específicos e uma metodologia que permitia o processo de validação recíproca. Entretanto, o estudo no Brasil ficou restrito a duas capitais (São Paulo e Fortaleza), o que acabou comprometendo a comparabilidade. Participaram da avaliação as crianças de 13 anos, matriculadas na escola, independentemente da série cursada. A proposta era identificar o domínio de conhecimento das crianças dessa idade em cada um dos países participantes (GATTI, 2002).

Na mesma década, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa avaliação externa e em larga escala, realizada por amostra em todos os estados, inicialmente com provas objetivas seguindo o modelo clássico, passou a adotar os procedimentos recomendados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI). Segundo os especialistas desta avaliação, poderiam ser oferecidas informações mais amplas sobre o repertório escolar das crianças e jovens, além de condições de comparabilidade em escala, o que o modelo anterior

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, cujo objetivo é diagnosticar o sistema educacional brasileiro e fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Fonte: <http://provabrazil.inep.gov.br/historico>

<sup>1</sup> Ideias centrais da fala da professora doutora Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas) na síntese da IV Reunião de trabalho do Grupo de Implementação Permanente (GIP)

não possibilitava. Atualmente existe uma ampla base de dados sobre as sucessivas avaliações feitas no Brasil e relatórios com as análises realizadas.

Dentre as iniciativas regionais, cabe citar que em 1992 o Estado de São Paulo realizou uma avaliação dos alunos das Escolas-Padrão<sup>2</sup>. O objetivo era “*verificar se, com os insumos educacionais diferenciados que escolas e professores recebiam, melhoraria a aprendizagem escolar*” (GATTI, 2002, p. 28). Foram avaliados os alunos da então 8ª série, envolvendo Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências, História e Geografia. Também foi aplicado um questionário para sondagem de características dos estudantes.

Essa avaliação seria o marco zero, para se comparar o futuro desenvolvimento educacional das crianças. Esperava-se, no início dos trabalhos, realizar avaliações sucessivas durante vários anos, com dados da progressão dessas crianças vinculadas ao Projeto da Escola-Padrão. Pretendia-se que, com a implementação permanente do projeto, elas pudessem apresentar um ganho significativo em termos de aprendizagem escolar. Os primeiros resultados foram apresentados psicopedagogicamente, e recomendações curriculares, feitas e consolidadas em documentos distribuídos às escolas (GATTI, 2002).

Dando continuidade a esse programa, em 1993, a Secretaria de Educação ofereceu análises aprofundadas sobre aqueles dados que poderiam auxiliar alguma ação específica mais dirigida. Uma dessas análises<sup>3</sup> investigou minuciosamente os resultados do componente curricular Língua Portuguesa ao revelar, nas provas, as habilidades específicas de responder a itens de informações que dependiam muito de memorização ou habilidades referentes à compreensão de conceitos ou relações, ou ainda situações que simulavam a realidade. Elas apresentaram melhor rendimento nos itens que traziam um problema prático, demandando compreensão conceitual para a resolução.

Se fosse verdade, como comumente se diz, que nossas escolas só desenvolviam a memória das crianças, e decorar fosse realmente o

2 Projeto de inovação curricular desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação. Começou com 306 escolas e ampliou para mais de mil. Todas no estado de São Paulo. A intenção era abranger, aos poucos, todas as escolas do sistema, o que não chegou a acontecer (GATTI, 2002).

3 Detalhes das análises estão disponíveis em: [http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v4n1/eccos-v4n1\\_bernadetgatti.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v4n1/eccos-v4n1_bernadetgatti.pdf)

objeto de trabalho dos professores, então elas deveriam apresentar bom desempenho nos itens de informação, que exigiam uma data, o nome de uma pessoa e dados factuais. No entanto, não foi isso o que se encontrou: as crianças apresentaram, pelo menos nesse estudo, melhor rendimento nos itens de aplicação, ou seja, nos que envolviam um problema prático e uma certa compreensão conceitual para resolvê-los, e não nos itens de informação. Ainda nessa avaliação, procurou-se verificar o tipo de padrão de avaliação que os itens da prova apresentavam, a partir de uma análise dos itens que foram construídos. Para isso, aplicou-se, pela primeira vez no Brasil, a metodologia da Teoria da Resposta ao Item, que permitiu a verificação do comportamento desses itens e da potencialidade dessa metodologia, em termos de estimativa de desempenho em diferentes níveis de habilidades (GATTI, 2002 apud SEESP, 1993 e 1994; GATTI, 1996).

A continuação desse modelo avaliativo foi interrompida pela mudança na administração da Secretaria de Estado da Educação. Segundo Gatti (2002), entre 1992 e 1994 desenvolveu-se o *Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo*, feito de forma amostral nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Durante três anos, realizou-se um estudo de acompanhamento de um mesmo segmento de crianças. O objetivo era analisar mudanças de aprendizagem e de características cognitivas ao longo do tempo. Desenvolvida pela primeira vez no Brasil, essa pesquisa em avaliação incluiu um estudo antropológico paralelo, o que possibilitou profunda compreensão sobre o cotidiano das escolas e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Essas e outras experiências brasileiras têm contribuído para a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos em avaliação de desempenho escolar, institucional e em sistemas de ensino. Entretanto, esse número ainda é muito limitado.

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 (GATTI, 2012).

A professora Bernardete Gatti ressalta que cabe aos pesquisadores da educação aprofundar as análises sobre os processos de avaliação, “conduzindo investigações de meta-avaliação, procurando contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos, tendo como referência as escolas em suas práticas pedagógicas”. Sendo assim, é imprescindível conhecer as metodologias avaliativas e desenvolver uma visão de filosofia política educacional.

Para não ser mero instrumento de controle, as avaliações de desempenho escolar precisam estar fundamentadas em “uma proposta educacional clara, uma base curricular real e dependem de boas perguntas sobre situações concretas dentro de uma perspectiva educacional explicitada”. Saber o “porquê”, “para quê” e “para quem” é a exigência básica da postura democrática, considerando a avaliação educacional fundamental para desenvolver pessoas e instituições.

### Destaque

- **A avaliação faz sentido dentro de uma filosofia de educação em função de uma política educacional e do contexto em que ela se realiza. Caso contrário, torna-se mero instrumento de controle ou um instrumento pragmatista.**
- **Toda avaliação educacional visa trazer elementos para novas ações ou intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões ou para reafirmar caminhos tomados.**
- **Quando um processo de avaliação se finda em si mesmo e sua ação é realizada apenas por formalidade, torna-se inócuo, ou seja, é incapaz de produzir o efeito pretendido. Todo processo de avaliação deve ter por objetivo final a tomada de decisão do avaliador ou do que analisa seus resultados.**

Do ponto de vista democrático e transformador, a avaliação externa não pode ter caráter punitivo, com seus resultados utilizados apenas para classificação entre as escolas. Gatti também destaca que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados para orientar políticas públicas educacionais, melhorar a gestão, o ensino e garantir que as aprendizagens sejam significativas para orientar as ações didáticas, além de solucionar erros e impasses.

Em educação, procura-se avaliar qualidades visando ao desenvolvimento humano. Portanto, há que se ter uma perspectiva política nessa direção. É preciso distinguir três coisas: **Avaliação de rendimento ou desempenho escolar, avaliação de potencial e avaliação de aprendizagem.**

A primeira reporta-se ao passado e o resultado é conseguido até determinado ponto (no dia em que se mede). Está vinculada a um produto dentro dos limites avaliativos e de suas condições de realização.

A segunda faz menção ao futuro e, hipoteticamente, ao que pode acontecer mediante certas condições. É projetiva e demanda instrumentos muito sofisticados e específicos.

A terceira refere-se ao que está se constituindo cotidianamente nos processos da relação pedagógica professor-aluno. É uma avaliação processual e se revela nas condições de observação do trabalho e desempenho cognitivo, das implicações afetivas e socioculturais que constituirão a base dos saberes que formulam uma cultura.

## **b. Avaliação em sala de aula**

Existem alguns aspectos referentes aos processos de avaliação em sala de aula que, segundo Gatti (2003), podem aprimorar as formas de avaliar. São eles:

**Preparar bem as provas e orientar os alunos.** Para tanto, o professor precisa identificar quais aspectos de sua disciplina foram trabalhados em aula e selecionar, dentre eles, os que serão incluídos na prova. Na sequência, é importante conversar com os alunos sobre as compreensões

e as incompreensões deles, buscando sintetizar os conteúdos de maneira clara e direta. Caso o professor pretenda utilizar um modelo de prova com o qual os alunos não estão familiarizados, é bom trabalhar em classe exemplos de questões a serem utilizadas. Às vezes, o mau desempenho do aluno não significa falta de domínio do conteúdo, mas que não entendeu o tipo de questão proposta.

**Aplicar provas com mais frequência** também contribui para diminuir a pressão dos alunos com relação ao próprio desempenho, justamente pela oportunidade de serem avaliados em situações diversas.

Observa-se uma melhoria no clima de aprendizagem da classe quando os alunos percebem que as provas mais frequentes são dadas para acompanhar seu progresso na aprendizagem em relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e para estimulá-los em suas aprendizagens. O professor pode mostrar aos alunos como as provas podem ser usadas não só para identificar o que foi aprendido e de que modo ocorreu a aprendizagem, como também para detectar aquelas áreas em que algum ensino adicional será necessário para melhor compreensão da matéria. Com esta atmosfera, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender. (GATTI, 2003).

**Durante as provas, o professor pode dar dicas valiosas para ajudar os alunos a superar tensões emocionais**, como: ler a prova toda para ter noção do conteúdo e programar o tempo; responder primeiro as questões que sabem mais e deixar as que têm mais dificuldade para o final etc. **Após as provas, é produtivo apresentar os resultados com comentários para os alunos**, possibilitando um diálogo sobre os principais problemas encontrados e o raciocínio necessário a cada questão. Dessa forma, “suprem-se dúvidas e lacunas de aprendizagem anteriores e prepara-se o terreno para as que virão”. Sem personalizar resultados, conversas coletivas sobre as questões da prova também são bem-vindas.

E como lidar com alunos que recorrem à cola? Gatti (2003) enfatiza que não existem regras e aponta alguns caminhos, como conversar para desvelar o motivo que levou o aluno a tentar colar ou dificultar as oportunidades de cola, com organização de questões que exijam consultas e respostas individualizadas, por exemplo. Atividades em grupo também

podem contribuir. O importante é que professores tentem compreender o que leva determinados alunos a colar e lidem com as especificidades de cada caso com o objetivo de mudar esse comportamento.

### **Fatores que interferem na qualidade de uma prova**

- **Qualidade das questões – Formular de maneira que os alunos entendam claramente o que é pedido. Cuidado para não dar margem a interpretações dúbias.**
- **Extensão da prova – Adequar o tempo para a realização da prova ao número de questões e ao nível de exigência, considerando que as possibilidades de o aluno demonstrar o conhecimento se ampliam quando existem muitos itens.**
- **Nível de dificuldade – Desenvolver uma prova equilibrada em seu grau de dificuldade. Se for muito fácil ou muito difícil não discriminará o conhecimento diferenciado dos alunos.**
- **Atribuição de pontos – Estabelecer cuidadosamente um padrão de correção antes de aplicar a prova e discutir sobre isso com os alunos.**
- **Ambiente da classe – Evitar barulhos ou movimentos que possam atrapalhar a concentração dos alunos durante a prova.**
- **Emocional dos alunos – Organizar as provas com o objetivo de diminuir a angústia e a ansiedade dos alunos.**

### c. Avaliação em larga escala

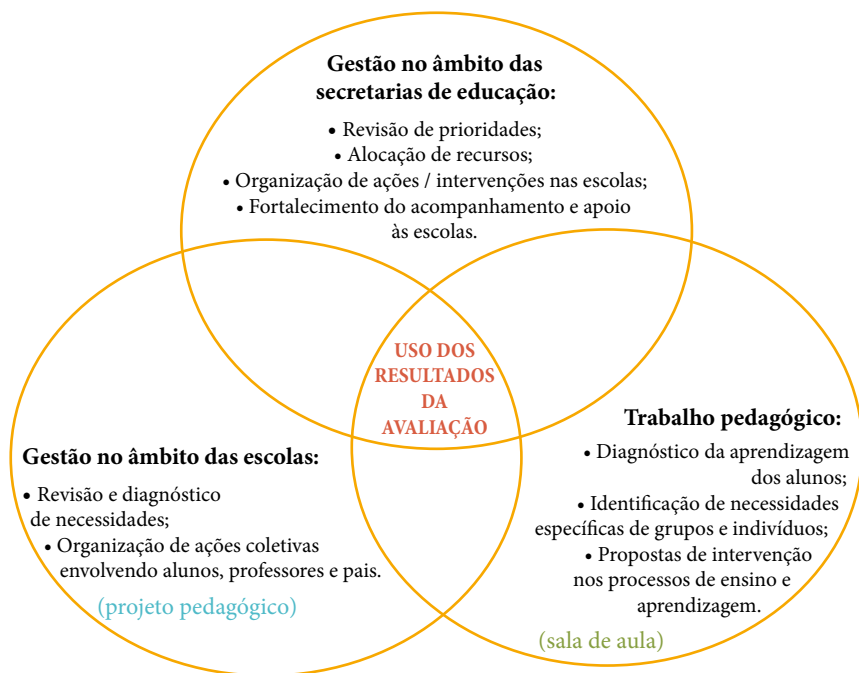
As avaliações educacionais externas e em larga escala têm o objetivo de subsidiar as escolas, no que diz respeito ao aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão, e as secretarias de educação, no que se refere à formulação de políticas educacionais. Entretanto, gestores e educadores ainda demonstram dificuldades na compreensão dos resultados dessas avaliações para utilizá-los em prol da educação.

A professora Bernardete Gatti considera a questão pela ausência de formação dos educadores em relação aos modelos avaliativos. Ela lamenta que os cursos em educação tenham abolido tudo o que diz respeito à avaliação e às medidas educacionais. Desde a década de 1970, houve uma negação ao tecnicismo de tal forma que acabou deixando os educadores em uma relação de dependência de estatísticos e economistas. Gatti não defende que todos saibam estatísticas sofisticadas, mas que compreendam a lógica dos modelos. O desafio é fundamentar as informações produzidas pelas avaliações externas para que façam sentido prático aos profissionais da educação.

As experiências de profissionais da educação (técnicos, professores e gestores) envolvidos no Programa Avaliação e Aprendizagem<sup>4</sup> trazem algumas possibilidades no sentido de alcançar tal desafio. Após leitura aprofundada e interpretação pedagógica do resultado das avaliações externas, constatou-se a necessidade de socializar amplamente a complexidade técnica dessas avaliações. Há uma crescente demanda das escolas e interesse por parte de gestores e professores das mais variadas áreas em ampliar a compreensão sobre finalidades, limites e possibilidades da avaliação em larga escala. As informações produzidas pelos testes fornecem indicações para dirigir o olhar avaliativo sobre os diversos âmbitos da organização educacional, já que apontam necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação (BLASIS, 2014):

4 Programa coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) entre 2011 e 2013 composto por profissionais de escolas e de secretarias de educação (estaduais e municipais) em 67 municípios nos estados do Paraná, Tocantins, Ceará, Espírito Santo, Pará.





Fonte: Blasis, 2014

Corresponsáveis pelos resultados de desempenho dos estudantes, essas três dimensões (gestão no âmbito das secretarias de educação, gestão no âmbito das escolas e trabalho pedagógico) interagem e se complementam. Considera-se que são mais exitosas quando empreendidas conjuntamente.

Os resultados da avaliação em larga escala podem servir como apoio para melhorar as condições educacionais das escolas. No que diz respeito às redes, pela criação de políticas coerentes e mais consistentes para a melhoria do ensino escolar. Com relação à escola, pela participação ativa de professores, supervisores pedagógicos, coordenadores e diretores. Para que haja uma compreensão aprofundada desses indicadores, é importante que as **avaliações externas** (realizadas pelo Município, Estado ou União) dialoguem com as **avaliações da aprendizagem** (realizadas pelos professores) e com as **avaliações institucionais** (realizadas pelo coletivo da escola).



Fonte: Blasis, 2014

São necessárias metodologias de avaliação adequadas a cada caso com sua validade minimamente garantida. As avaliações externas e em larga escala têm como características, entre outras, as mensurações pontuais de conhecimento adquirido sob um dado padrão em relação aos conteúdos pré-selecionados. Esses modelos de avaliação só podem ser interpretados dentro do que realmente avaliam. Então, a questão que precisa ser considerada também é a validade educacional do referencial curricular utilizado.

Ao discutir qualidade avaliativa em processos de larga escala, é preciso considerar os aspectos educacionais e saber como os referenciais curriculares foram construídos, além de atentar para os aspectos científicos e técnicos relacionados.

Existem muitas formas de análise de resultados de avaliação. A seguir, citaremos alguns:

**Teoria Clássica dos Testes (TCT)** – É a análise de resultados de avaliação mais utilizada na maioria dos países quando se trabalha com a escola. Sua grande característica é a construção de questões que possam subsidiar provas. Essas questões são chamadas de itens. Os itens são pré-testados para se conhecer o nível de facilidade e dificuldade médias e grandes que oferecem aos respondentes. O resultado do pré-teste de uma

*amostra de alunos passa pelo julgamento de professores das redes. Essa é a modalidade que mais se aplica na escola para processo de desenvolvimento de ensino e propicia realmente a análise da aprendizagem porque procura entender o processo de resposta do aluno. A análise de desempenho é feita na medida em que é possível pesquisar em cada item utilizado quais as formas de acerto, quais os erros cometidos e o raciocínio do aluno para se chegar ao resultado.*

**Teoria dos Estaninos** – É embasada na teoria clássica, mas subdivide o desempenho em nove grupos. Permite a análise de subgrupos de desempenho e também de formas de encarar as respostas dos problemas.

**Teoria da Resposta ao Item (TRI)** – É um conjunto de modelos matemáticos com a finalidade de representar a probabilidade de um respondente acertar uma determinada resposta a um item em um teste, considerando os parâmetros do item e sua habilidade. Sofisticada na sua constituição, ela não é indicada, na visão de alguns autores, para o resultado direto do aluno. Por valer-se de um conjunto de pessoas, aponta inferências e tendências de respostas. Na educação, os modelos de TRI mais aplicados são os logísticos para itens dicotômicos.

Enfim, existem muitos modelos de análise da avaliação e a escolha está vinculada à finalidade pretendida. Todo modelo de avaliação utiliza instrumentos de medida com o objetivo de mensurar o fenômeno para transformar numa escala numérica que faça sentido. Dessa forma, o conteúdo da prova é a base da avaliação.

O alcance da avaliação está na forma como a prova foi organizada e como foi aplicada. Pode-se considerar o modelo idealizado, o proposto e o real. **A avaliação de desempenho deveria estar vinculada a um currículo escolar conhecido por todos, adotado de comum acordo, um currículo de consenso, com orientações claras.** Para tanto, é preciso operacionalizar conceitos, através do uso de formas cognitivas, e operacionalizar conteúdos, que são os objetos das aprendizagens, o que implica uma forma de redação dos itens com problemas que vão definir o limite do alcance da avaliação. A validade e a acuracidade de cada item da prova devem ser consideradas, por meio de pré-teste e submissão a especialistas, porque precisam fazer sentido nas análises a partir do referencial curricular com questões compreensíveis e bem definidas.

## d. Modelo brasileiro

No Brasil, a elaboração e a normatização das avaliações em larga escala são responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O modelo de análise adotado pelo país foi o da TRI unidimensional, que faz um levantamento das habilidades disponíveis em uma população. Portanto, se presta muito bem para gestão pública e tomada de decisão política. Foi introduzido no Brasil por meio do Saeb<sup>5</sup> com o propósito de servir às gestões federal, estadual e municipal. Era amostral e se dedicava a entender processos macro para ajudar na gestão e no planejamento da educação nos níveis do sistema, das redes e das diferentes unidades do sistema. Apresenta facilidade de comparação porque reduz tudo a uma escala única para vários grupos, favorecendo análises de planejamento de políticas em grande escala. Trabalha com probabilística e a escala tem contribuições pedagógicas muito limitadas.

A adesão geral a esse modelo é preocupante, segundo Gatti. “Do ponto de vista da teoria que embasa a avaliação, aderir a um modelo único para qualquer finalidade e situação é muito grave”, alerta e explica que a TRI é baseada em estimativas estatísticas através de probabilidades de respostas. O resultado traz a probabilidade de o estudante ter uma habilidade que permitiu responder um determinado conjunto de questões. A hipótese é sempre uma massa crítica de formas de conhecimento disponíveis em conjuntos de pessoas e os itens, por isso mesmo, são distribuídos aleatoriamente. Ou seja, o aluno não responde uma prova com sentido, como na **Teoria Clássica**.

A prova precisa ter validade educacional, capacidade de discriminação dos itens e transparência quanto aos processamentos. Em sua fala durante o seminário, Bernardete Gatti defende a avaliação de larga escala, mas não é favorável a um modelo único em todas as situações. Isto significa que há modelos próprios para a tomada de decisão de políticas públicas, enquanto outros podem fornecer dados aos gestores das escolas para a tomada de decisão que indique possibilidades de melhorias na qualidade

5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

da educação. Gatti pondera que é preciso ter formação para discutir os elementos pedagógicos da avaliação e utilizá-los a favor da aprendizagem.

Quanto à quantidade e adequação dos itens, a palestrante cita que a comparabilidade depende de um item ter o mesmo comportamento em diferentes populações. No caso do Saeb, não são divulgados os comportamentos dos itens, impossibilitando certas análises, incluindo comparabilidade.

Os itens aprovados são armazenados, com seus parâmetros, em um banco de dados conhecido como **Banco de Itens**. Recomenda-se testar mais de quatro vezes o número de itens que se pretende utilizar na avaliação porque pode acontecer de uma pequena quantidade ser aprovada para integrar o Banco de Itens. (HORTA NETO, 2013).

Os conteúdos envolvidos nos referenciais curriculares têm sido definidos por aproximação e se baseiam nos parâmetros curriculares nacionais, referência mais rica em termos de currículo. Porém, Gatti lembra que para interpretar qualquer coisa é preciso olhar a matriz e saber qual foi o ponto de partida.

Para melhorar a qualidade dos itens antes de submetê-los aos pré-testes, Horta Neto (2013) apresenta a proposta de submetê-los a um processo conhecido como Laboratório Cognitivo. O processo “envolve aplicação de testes com pequena quantidade de itens a grupos de alunos voluntários”. Enquanto resolvem os itens, os alunos revelam aos pesquisadores as estratégias que utilizam para a resolução dos itens. Os pesquisadores também “acompanham o desenvolvimento do grupo, desde a leitura do item até a resolução.” A partir dessas informações coletadas, pode-se aprimorar ou descartar os itens. Tal processo apresenta menor custo que um pré-teste e “é interessante utilizá-lo, mas para isso é necessário desenvolver toda uma metodologia, algo que o Inep vem realizando”.

Para a política de formação de gestores e professores, Gatti defende que se estabeleçam grupos de interlocução: Inep, estados, municípios com ações formadoras contínuas para melhorar o aproveitamento do resultado e cruzá-lo com fatores contextuais, como: a região da escola, IDH, condições socioeconômicas, culturais. Os dados existem em vários

institutos e podem ser cruzados para melhor entendimento dos fatores que determinam aquele resultado.

Quando não há reflexão e problematização de processos, práticas e resultados, as avaliações servem à lógica classificatória e à criação de *rankings*, que desconsideram as especificidades locais das realidades educacionais do país.

Os processos de avaliação de larga escala evidenciam a qualidade que o modelo permite. Para saber o que um indicador significa é necessário compreender de que forma é calculado. O **Ideb**, por exemplo, é determinado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. O índice de aprovação é obtido a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. **Prova Brasil** (para Ideb de escolas e municípios) e **Saeb** (para Ideb de estados e nacional) são as médias de desempenho utilizadas.

A forma geral do Ideb é dada por:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} \times P_{ji};$$

em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ;

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>

Quanto aos dados de desempenho, é preciso situar limites, valorizar e utilizar suas contribuições, demandar formação e diálogo, além de contribuir com críticas e sugestões ao seu aperfeiçoamento. Em sua palestra, Gatti enfatiza que não é possível falar em relação democrática e participativa e ter uma relação autocrática. O Ideb tem uma contribuição política inegável, mas precisam ser consideradas as polêmicas em torno dele. A avaliação pontual, de dois em dois anos, deve estar a serviço daqueles que estão militando no cotidiano escolar.

No Brasil, não existe propriamente avaliação da qualidade da educação escolar e da escola. Avalia-se um desempenho pontual probabilístico que aquele conjunto de alunos atinge num determinado ponto da escala. Do ponto de vista de uma avaliação macro nacional, isso é muito importante. Em nível nacional, é necessária essa dimensão de uma massa crítica de conhecimentos que perpassam os cidadãos em formação. Do ponto de vista de gestões estaduais e municipais também tem esta finalidade, mas essa avaliação não chega a ajudar a escola e os processos pedagógicos.

Como foi dito antes, a qualidade da escola e da gestão escolar é uma questão que exige modelos complexos de avaliação institucional que podem ser combinados com dados de avaliações externas, mas atualmente existem sinalizadores de proficiência média aproximada. Talvez não se devesse falar em desempenho. É preciso ter formação e possibilidade de crítica construtiva para escolher a avaliação necessária. Precisaria trazer outras contribuições, com articulação da política federal com as esferas estaduais e municipais. Os educadores precisam ganhar voz nesse processo e compreender que o sentido não pode ser punitivo, mas construtivo.

Quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, portanto, em sua vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar. Envolve questões de ética, além de envolver conhecimento científico e técnico. Não pode ser um processo construído com ligeireza e adesismo. É preciso refletir sobre os objetivos e os 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. (GATTI, 2012).

Para finalizar, sem a intenção de esgotar o assunto, vale ressaltar que medir é diferente de avaliar. A medida de um fenômeno, por intermédio de instrumentos diversos, entre eles a prova, sua categorização ou classificação, traz o número. A partir dessa medida, para que haja uma avaliação é necessário construir significados em relação ao objeto de análise de forma contextualizada, com objetivos e metas definidos para o processo em avaliação. Como Gatti (2003) lembra, “o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino” é o nível do pleno crescimento dos alunos, promovido pela ação docente.

## **PARTE 2**

# **A avaliação na e da Educação Infantil: desafios e perspectivas**



# A avaliação na e da educação infantil: desafios e perspectivas<sup>6</sup>

Contribuições dos Grupos de Trabalho e de participantes do Seminário

Veremos agora qual é o lugar que a avaliação ocupa na Educação Infantil, lembrando as especificidades desta etapa.

## a. Contexto

Passados mais de 25 anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que representou um marco na história da construção social da criança pequena como sujeito de direitos (CAMPOS, 1999 *apud* RIBEIRO, 2010), e quase duas décadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (Lei nº 9.394/96) instituir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o Brasil inicia outro importante movimento histórico: trata-se de incluir a Educação Infantil nas formulações das Políticas de Avaliação da Educação Básica.

Segundo Ribeiro (2015), o grande desafio que se apresenta, no entanto, é que essa inserção seja feita respeitando as especificidades de atendimento a bebês e crianças de 0 a 5 anos e os consensos que foram firmados ao longo da história, expressos na legislação vigente, nos documentos oficiais existentes, bem como, em todo acúmulo nacional e internacional deste campo.

O que significa que esse processo pode ser conduzido de forma a contribuir para o fortalecimento da Educação Infantil ou deflagrar perecimento das conquistas da área, dando ênfase à concepção que se apoia em modelos classificatórios, “em que se avalia o sujeito de direitos ao invés das garantias ofertadas a ele” (RIBEIRO, 2015).

<sup>6</sup> Ideias centrais da fala da professora Ms. Bruna Ribeiro na síntese da IV Reunião de trabalho do Grupo de Implantação Permanente (GIP) e do artigo “Avaliação da educação infantil no Brasil: subsídios para o debate (RIBEIRO, 2015).

O desafio de se construir uma sistemática de avaliação no campo da educação infantil tem gerado uma série de debates e embates, pois, dependendo da forma como o processo for conduzido, pode tanto contribuir com a melhoria do atendimento e fortalecimento da identidade desta etapa educacional, como também pode significar retrocessos frente às conquistas da área, fortalecendo uma concepção escolarizante, apoiada em modelos classificatórios, em que se avalia o sujeito de direitos ao invés das garantias ofertadas a ele (RIBEIRO, 2015).

Portanto, é de fundamental importância aprofundar a discussão sobre avaliação na primeira etapa da educação básica.

A professora Bruna lembra que existe um marco de referência em avaliação voltado à educação infantil, com uma trajetória na discussão da qualidade. Qualidade é conceituada aqui (RIBEIRO, 2010 *apud* RIOS, 2005) como um conjunto de atributos, encontrados em seres e/ou coisas, socialmente construídos e que podem ser positivos ou não, ou seja, é preciso qualificar a qualidade que estamos falando e buscando.

Para compreender a posição que o conceito de qualidade ocupou na história da educação infantil brasileira é essencial fazer menção às transformações sucedidas a partir do século XX, quando houve a ampliação do acesso da população à escola pública, polemizando a qualidade do ensino oferecido pelo Estado. Aos poucos, a demanda por qualidade foi inserida à solicitação para se ampliar o número de vagas em creches e pré-escolas, entendendo-se essas duas questões acesso e qualidade como inseparáveis.

O debate sobre a avaliação na/da educação infantil vem se desenvolvendo ao longo dos anos e, recentemente, a temática ganhou outra configuração. Muitos especialistas, como Fúlvia Rosemberg<sup>7</sup>, consideram que a avaliação tornou-se um novo problema social. O que significa que passa a ocupar outro espaço na agenda pública, na pauta de negociações políticas, a avaliação passa a demandar a formalização e a construção de uma política que abranja esse tema (RIBEIRO, 2015 *apud* ROSEMBERG 2013).

7 Psicóloga e escritora, Fúlvia Rosemberg foi uma importante militante dos estudos sobre ações afirmativas e educação infantil. Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora titular em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ela também coordenou o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil.

Existe um grupo de discussão instituído pela Portaria Ministerial 1.147/2011. Trata-se de um Grupo de Trabalho (GT), com representantes do MEC<sup>8</sup>, do Inep<sup>9</sup> e especialistas da área, que produziu um documento visando orientar a nova política nacional que está sendo pensada. Tal fato também desafia os municípios a dialogarem com a política nacional para criarem uma sistemática de avaliação que envolva todos os sujeitos de uma forma alinhada. Portanto, desde a avaliação da aprendizagem, realizada na unidade educacional até a avaliação de sistema, é importante que todas tenham parâmetros consensuais, embora com diferentes finalidades.

No entanto, Ribeiro (2015) pondera que se é correto dizer que avaliações podem produzir comparações e classificações, ser instrumento de punição, servir para rotular pessoas, escolas, redes, gerar competição e produzir o fracasso escolar, também é verdadeiro afirmar que elas têm potencial para induzir políticas e ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões, apoiar a formulação de projetos pedagógicos, programas, planos e auxiliar no acompanhamento de desenvolvimento da criança.

Por se tratar de um direito humano subjetivo, “o sistema educacional deve promover condições de equidade e qualidade para todas as crianças” (RIBEIRO, 2015). Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um instrumento de auxílio para garantir a “qualidade do atendimento às crianças pequenas” (RIBEIRO, 2015).

## b. Objetivos

Quais são os modelos avaliativos considerados mais adequados para a educação infantil? Eles estão coerentes com a proposta? Quais são os objetivos desta etapa? Em sua palestra, a professora Bruna Ribeiro afirma considerar fundamental que a avaliação na Educação Infantil (EI) seja vista como um instrumento importante para melhorar a própria EI.

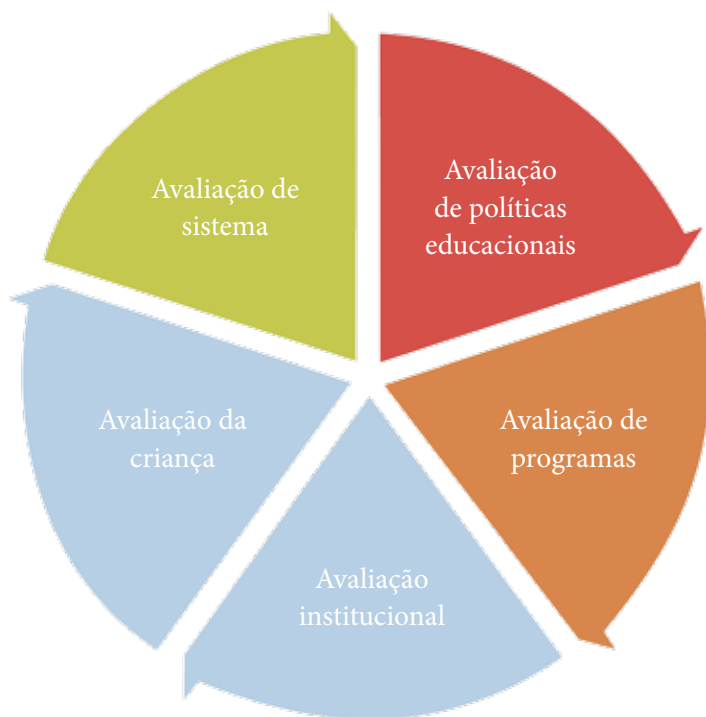
Ela destaca que reforçar a identidade desta etapa implica respeitar a sua particularidade e, conseqüentemente, reconhecer a existência de etapas diferentes, com objetivos específicos.

8 Ministério da Educação

9 Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Assim, o primeiro passo na busca de uma avaliação mais adequada implica compreender a existência de vários âmbitos em que a avaliação da educação infantil se manifesta, como veremos adiante. O conhecimento da diferença básica conceitual das finalidades de cada uma das avaliações evita o risco de confundi-las.

## Natureza multidimensional da avaliação na/da Educação Infantil



Fonte: Ribeiro, 2015 (no prelo).

**A avaliação da aprendizagem na educação infantil** - A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena é alçada da escola “mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, não se admitindo a utilização de provinhas ou outros instrumentos de avaliação que as submetam a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração” (RIBEIRO, 2015 *apud* BRASIL, 2012b, p.11).

Segundo Ribeiro (2015), as alterações do artigo 31 da LDB, do qual o inciso V orienta as instituições educacionais a expedir documentação que possibilite atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, incumbem às redes e seus órgãos normativos a responsabilidade de discutir e explicitar tal documentação. Espera-se que os subsídios desse tipo de avaliação norteiem a prática educativa para apoiar o planejamento voltado à criança, individualmente, e à turma como um todo. Tais subsídios também possibilitam reforçar as práticas da unidade, bem como a formação e reflexão da ação, fortalecendo grupos profissionais e o projeto pedagógico da unidade.

**Avaliação institucional da educação infantil** - A tendência que vem crescendo no cenário brasileiro considera que o processo de discussão e definição da qualidade deve ser compartilhado e negociado entre diferentes atores a partir de parâmetros básicos (RIBEIRO, 2015). Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.12), tais parâmetros devem se pautar em direitos humanos fundamentais, no reconhecimento e valorização das diferenças, em uma concepção de qualidade sustentada em valores sociais mais amplos, na legislação vigente e nos conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil.

Torna-se importante ressaltar que o processo de avaliação institucional é um meio, cujo objetivo maior é apoiar tomadas de decisão mais conscientes e consistentes em direção a práticas educativas adequadas e em consonância com as finalidades da educação infantil (RIBEIRO, 2015). Para mensurar a qualidade da avaliação institucional, empregam-se parâmetros e indicadores que fundamentam o processo e subsidiam as problematizações referentes às condições da oferta.

## Indicadores da Qualidade na Educação Infantil<sup>10</sup>

Elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o instrumento de autoavaliação das instituições de Educação Infantil está fundamentado em processo participativo aberto a toda a comunidade.

A publicação apresenta sete dimensões, que ratificam e operacionalizam os parâmetros já expressos em documentos anteriores. São elas: Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliário; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

Em síntese, os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* têm o objetivo de servir como um auxílio para que as instituições de educação infantil, em parceria com as famílias e a comunidade, possam participar de processos de autoavaliação com vistas à transformação social, respeitando os direitos fundamentais das crianças e contribuindo para a formação de uma sociedade mais democrática.

### c. Desafios

Os desafios que se apresentam são justamente no sentido de incluir a avaliação da educação infantil nas políticas de avaliação de educação básica sem desconsiderar as suas especificidades. Para tanto, é preciso buscar a coerência entre as finalidades da Educação Infantil e os modelos avaliativos pensados para essa etapa (RIBEIRO, 2015).

Com esse propósito, o grupo de trabalho criado pelo MEC/SEB elaborou um documento para orientar a política de avaliação da Educação Infantil e faz a seguinte recomendação:

10 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

Para construir uma cultura de avaliação na e da educação infantil e fortalecer a concepção de avaliação participativa associada à definição de um conjunto de indicadores de gestão educacional, cabe ao MEC/SEB divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2009)

## PNE (2014–2024)

A primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2014-2024 é: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para as crianças de 4 e 5 anos, quando a frequência à escola também passará a ser compulsória, e ampliar, até 2024, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

O documento<sup>11</sup> destaca que a grande tarefa do município é “investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos”. O levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola é essencial para concretizar o planejamento da expansão, “inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física [...] e para a formação inicial e continuada dos profissionais de educação”.

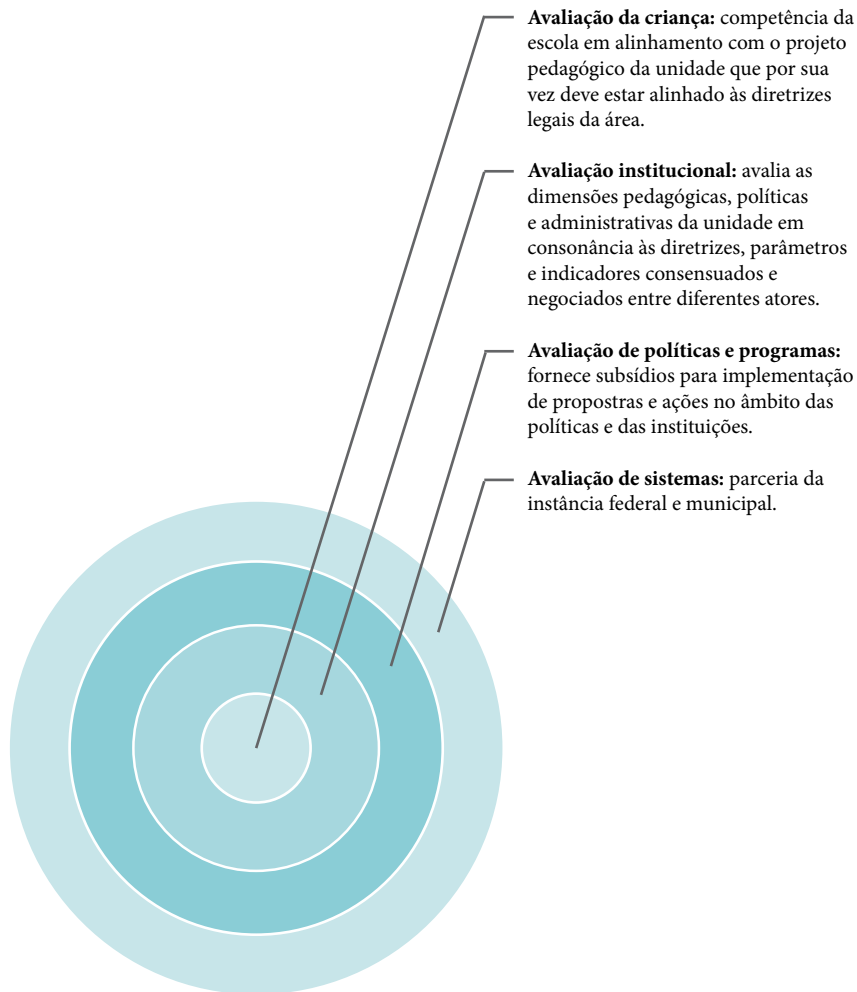
Com relação à formação dos professores que atuam na Educação Básica, a meta 16 do PNE é pós-graduar 50% desses profissionais até 2024 e garantir formação continuada nas respectivas áreas de atuação, “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

### d. Perspectivas

A utilização do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil pela Rede Municipal de São Paulo se justifica tanto pela concepção de avaliação participativa adotada, como também pelos critérios básicos para um atendimento infantil de qualidade que são amplamente reconhecidos na área especializada.

11 Disponível em: < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>

# Corresponsabilidade e parceria entre os diferentes subníveis da avaliação em Educação Infantil



Fonte: Ribeiro, 2015 (no prelo).



A experiência da aplicação deste documento na Rede objetiva: fortalecer os profissionais que atuam diretamente na Unidade Educacional; promover o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas; incentivar as práticas de gestão democrática na Unidade; contribuir para a colaboração entre as equipes das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e das Unidades Educacionais; aperfeiçoar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade; melhorar a qualidade da Educação Infantil Municipal.

Os resultados das avaliações são obtidos por meio de procedimentos qualitativos e acordados entre os participantes do processo. Dessa forma, adquirem sentido exclusivo para contextos e momentos específicos. Além disso, a proposta não implica comparação de resultados entre Unidades e/ou a divulgação de resultados.

Na atual gestão, dentre as ações desenvolvidas no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica, Divisão de Educação Infantil (DOT-EI), foram realizados sete encontros descentralizados do I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, envolvendo equipes das 13 DREs e diretores e coordenadores pedagógicos de CEIs e EMEIs, tanto de Unidades diretas, como de indiretas e conveniadas.

A expectativa é que esta experiência desenvolvida no Município de São Paulo contribua para um processo mais amplo e que está em andamento no país: a definição de diretrizes para a avaliação na Educação Infantil. A atribuição mais proativa para a Rede Paulistana condiz com suas dimensões e abrangência e também com sua história e seus avanços.

Além de ser a maior do Brasil, a Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo também é a mais antiga. A sua origem remonta à década de 1930, quando foram criados os Parques Infantis. Em 2013, a Rede Paulistana abrangia 2.140 unidades, diretas e conveniadas, atendendo aproximadamente 440 mil crianças de 0 a 5 anos em 528 EMEIs, 359 CEIs diretos e 1.253 CEIs conveniados.

## **PARTE 3**

# **Análise dos Grupos de Trabalho**

# Análise dos Grupos de trabalho

Nesta parte estão os destaques das análises de Integrantes do Grupo de Implantação Permanente (GIP)<sup>12</sup> que se dividiram para dialogar sobre o seminário e sintetizar suas contribuições.

## Quanto às avaliações (internas, externas e institucionais):

Para saber o que se avalia e o que se faz com os dados avaliados, é preciso ter clareza das definições de avaliações (internas, externas e institucionais) e utilizar instrumentos de avaliação diagnóstica que explicitem a realidade local, o que demanda formação na temática.

É importante avaliar para planejar, redimensionar a prática e as ações do processo educativo. Desenvolver instrumentos para focalizar os resultados dos processos educacionais em diferentes âmbitos. Avaliar as políticas públicas de educação e os resultados ligados ao financiamento da educação, elencando prioridades para as ações.

## Quanto à qualidade social da educação e avaliação na Educação Infantil:

Pensar na questão do desenvolvimento da qualidade social inclui pensar na organização da escola. A avaliação institucional na Educação Infantil traz indicadores de qualidade (externos) que motivam a reflexão das unidades educacionais para a reflexão. No Ensino Fundamental, a avaliação é vista de forma negativa por professores/alunos/gestão/comunidade, o que se entende é que ela (avaliação) produz um ranking das Unidades Educacionais, quando na verdade quem produz o ranking são os sujeitos que utilizam os dados das avaliações. É preciso explicitar qual a proposta da SME em relação à avaliação.

12 Formado por profissionais das 13 DREs, o Grupo de Implementação Permanente (GIP) conta com representantes de setores estratégicos, administrativos e pedagógicos, para discutir os assuntos que pautam este documento de subsídio.

## Alguns desafios propostos para a formação em avaliação:

É preciso pensar na adequação da avaliação aos alunos com deficiência nas avaliações externas, ou seja, nos diferentes níveis de dificuldades que os alunos podem apresentar e que os testes devem prever;

Como usar o resultado e quais são as finalidades das avaliações internas, externas e institucionais;

Os aspectos classificatórios, seletivos e repressores do processo de avaliação;

A avaliação de forma global, não se restringindo a determinadas áreas do conhecimento e a falta de formação voltada para avaliação;

Quando a escola não consegue fazer a articulação das práticas materializadas nas ações do professor e da escola, a avaliação é um reflexo das fragilidades, fortalezas e intenções;

O grupo considera que é preciso ter uma rotina para além das provas externas e a formação continuada poderá auxiliar nesse processo. No contexto da sala de aula, a ação do professor precisa ser reflexiva. O Conselho de Classe necessita de um espaço na rotina da escola para fazer a reflexão sobre os educandos em relação aos acertos e as defasagens na aprendizagem. Formações sobre avaliação interna na escola também são necessárias para melhor compreensão dos ciclos, das notas, das aprovações e reprovações.

## Quanto ao processo de aprendizagem e índices educacionais:

Nota-se fragilidade na:

- leitura dos índices e indicadores (princípios, finalidade, de que forma são mensurados);
- falta de elementos que propiciem a análise dos dados;
- desconsideração e distanciamento do currículo, uma vez que as matrizes não mensuram ou contemplam as especificidades;

- falta de clareza sobre a finalidade da avaliação, denotando um caráter classificatório e meritocrático.

Por outro lado, é possível especificar o que se compreende como qualidade; investir em formação inicial e continuada que contemple a superação das fragilidades, problematize, consolide as concepções e subsidie o fazer pedagógico, num processo dialógico entre sujeitos, realidade local e currículo.

A avaliação deve englobar o processo.

Os índices educacionais são a referência e devem ser discutidos coletivamente.

Dentro dessa construção coletiva cabem os saberes que envolvem a leitura dos itens, para verificar o que é levado em consideração e poder fazer as escolhas e conexões. Também se considera importante fortalecer o processo de aprendizagem.

## **Quanto aos conceitos de avaliações internas e objetivos educacionais:**

As notas/conceitos das avaliações internas podem revelar necessidade de:

- atentar para os avanços e as dificuldades nas aprendizagens dos alunos;
- atender especificidades das diferentes modalidades de ensino e do processo dos alunos, principalmente as questões metodológicas;
- pensar na formação no sentido de subsidiar o professor na construção de instrumentos para avaliar, (re)planejar e promover a aprendizagem.

As avaliações (internas, externas e institucionais) devem ser articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e questiona-se em que momento o professor realizará a formação sobre a avaliação.

O grupo considera urgente o diálogo nesse sentido. Também ressalta a importância da formação do supervisor como parceiro no processo de formação para a avaliação e lança um questionamento: Qual é o conceito de avaliação educacional que temos?

## **PARTE 4**

# **O Núcleo de Avaliação Educativa no contexto da reorganização curricular**

## Perspectivas para a avaliação educacional de crianças, jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação

Por *Érica Maria Toledo Catalani*<sup>13</sup>

A avaliação está presente em todas as esferas de atuação humana. Avaliamos o tempo todo em situações de formalidade e informalidade. Dessa ótica para a da avaliação educacional, torna-se necessária uma visão que se afasta daquela em que avaliar é medir e classificar apenas, ou ainda reduzir a avaliação a seu instrumento. A avaliação precisa ir além disso. Deve estar presente no currículo, nas diversas instâncias educativas, no acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

É dessa perspectiva de avaliação que o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), fundamentado no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – **Programa Mais Educação São Paulo**, apresenta seu plano de trabalho para as Diretorias Regionais de Educação, inserindo-se na implementação em andamento e dando continuidade à temática da Avaliação para aprendizagem, um dos eixos de estruturação de ações programadas para o alcance da melhoria da qualidade social da Educação Básica, conforme disposto no inciso III do artigo 4º do Decreto nº 54.452 de 10/10/2013.

A temática da avaliação é uma constante no cotidiano escolar e vale destacar dois aspectos importantes que envolvem a avaliação educacional: a interna, aquela que se realiza no âmbito da sala de aula, e a externa, aquela que é realizada no âmbito externo à sala de aula e extraescolar. Alertamos para o fato de que ambas devem ser analisadas tendo em vista a avaliação para a aprendizagem, envolvendo aspectos não só pedagógicos mas também sociais e políticos, pois precisam garantir os direitos de aprendizagem dos sujeitos em cada ano escolar e ao longo de sua escolaridade.

<sup>13</sup> Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional.

Refletindo sobre o tema desse seminário, sabemos que os usos dos resultados das avaliações externas implicam conhecimento do processo de aplicação, de análise e de intervenções pedagógicas que possam auxiliar educadores a promover a melhoria das aprendizagens de seus alunos. Entender como o processo de avaliação ocorre e suas implicações é fundamental para que se possa interpretar a medida utilizada nos instrumentos de avaliação e tomar decisões adequadas para garantir que cada criança, jovem ou adulto continue aprendendo mais e melhor.

Quanto aos usos dos resultados das avaliações externas e em larga escala realizadas internacionalmente cabe esclarecer que, segundo Bauer (2010), tanto podem ter por objetivo: a) o gerenciamento e o controle educacionais pelos sistemas e pela escola; b) o diagnóstico da instrução, ou seja, do ensino e das aprendizagens; c) a responsabilização social; e d) a seleção, classificação, premiação ou certificação. Esta pesquisadora mostra que para cada finalidade identificada podemos encontrar vantagens e desvantagens no uso dos resultados quanto aos benefícios trazidos para o processo de autonomia das unidades escolares e aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação externa, por si só, não representa uma ação contrária à autonomia da escola e às possibilidades de intervenções nos processos de aprendizagem, ou seja, não é a sua existência que é prejudicial, mas o mau uso dos seus resultados. Essa conclusão traz implicações para o âmbito da formação de professores e gestores.

Retomando nossa perspectiva de avaliação para a aprendizagem, consideramos que o diálogo entre as avaliações internas e externas potencializam o uso de seus resultados quando estes se tornam objeto de reflexão para tomada de decisão futura em relação às aprendizagens conquistadas e àquelas que ainda precisam ser consolidadas.

Ambas avaliações são complementares. A interna permite que se avalie o que o aluno aprendeu sobre aquilo que o professor trabalhou/desenvolveu em determinado momento da escolaridade e a externa, aquilo que o aluno deveria ter aprendido daquilo que o professor deveria ter trabalhado/desenvolvido em determinado momento e ao longo de sua escolaridade.

Isso posto, o NAE da Diretoria de Orientação Técnica, com foco na avaliação para a aprendizagem, tem como principais atribuições:



- a) Diagnosticar conceitos e práticas avaliativas na Rede Municipal de Ensino a fim de identificar as diversas concepções de avaliação presentes;
- b) Divulgar orientações técnicas sobre avaliação na Rede Municipal de Ensino;
- c) Estabelecer diretrizes e conteúdos de formação voltada para a avaliação;
- d) Divulgar análises de resultados e interpretações pedagógicas das avaliações;
- e) Realizar ações de acompanhamento em relação às avaliações externas em parceria com as Diretorias Regionais de Educação e Unidades Educacionais.

Para que essas atribuições se efetivem, o NAE, a partir de 2014 vem realizando a seguintes ações:

- a) contato com as DREs e, por meio destas, com as unidades educacionais para ajuste do plano de ação/formação na temática da avaliação para aprendizagem;
- b) acompanhamento de indicadores da Secretaria Municipal de Educação;
- c) produção de banco de itens e pré-teste de itens para Provas bimestrais;
- d) definição com as DREs e Unidades Educacionais dos descritores das Provas bimestrais para 2015;
- e) proposição de curso de formação em elaboração de itens;
- f) realização e acompanhamento de cursos de formação em avaliação para gestores e professores na perspectiva da avaliação por diálogos (NEVO,1997);
- g) implementação de plataforma informatizada de avaliação;
- h) cooperação com outras instituições de avaliação;
- i) acompanhamento ao desenvolvimento de pesquisas sobre avaliação educacional;

- j) ampliação das demandas de avaliação com outras disciplinas/ áreas, avaliação em Ciências, História e Geografia nas Provas Bimestrais do Ensino Fundamental, avaliação para Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, adaptação de provas para alunos com deficiências.

Finalmente, entendendo a avaliação externa como uma ação que possibilita, por meio da análise de resultados e possíveis intervenções, a garantia dos direitos de aprendizagem a todos os alunos da Rede, o NAE desempenha um papel fundamental como mediador do processo de aplicação da Prova Brasil, da Avaliação Nacional para a Alfabetização, no contexto do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, da Provinha e Prova Brasil e das Provas Bimestrais. Por meio desses instrumentos, é possível dialogar com a Rede Municipal a respeito das avaliações externas e das avaliações internas aplicadas nas escolas. Esse diálogo pressupõe analisar os resultados com foco em ações que promovam a melhoria das aprendizagens; fazer a leitura dos dados considerando os elementos contextuais (infraestrutura) e de formação de professores e considerar a realidade nas diferentes dimensões de reflexão e de atuação (Sala de aula, UE, DRE e DOT/SME).

## Referências bibliográficas

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011. Brasília: MEC, 2012.

BLASIS, E. de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p. 251-268, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213>>. Acesso em: 20 out. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, n.148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-703032.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2014.

FONSECA, Luís Carlos et al. Ferramenta para estimar a proficiência de indivíduos baseada na Teoria da Resposta ao Item. **Revista Novas Tecnologias na Educação** (RENTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41680>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos** (UCDB), v. 33, p. 29, 2012. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/59/165>>. Acesso em: 26 set. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v4n1/eccos-v4n1\\_bernadetegetti.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v4n1/eccos-v4n1_bernadetegetti.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/ba6dbaf3b94f764ef3bce2a19d1ee9e1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, 2013.

NEVO, David. **Avaliação por diálogos**: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1-3 dez. 1997. Anais... Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

RIBEIRO, Bruna. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 01, jan./abr., 2013. Disponível em:<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932013000100007&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932013000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **A qualidade na educação infantil**: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: **Avaliação “da” e “na” Educação Infantil**: reflexões e práticas para a construção de sentidos”. 2015. (No prelo).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/13402.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

# Anexo

Publicada no DOC de 14/10/2014, página 157, com retificação publicada no DOC de 30/10/14, página 159

## NOTA TÉCNICA Nº 22 - SOBRE A AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL, INCLUINDO A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO ENSINO MÉDIO.

**INTERESSADOS:** Unidades Educacionais de EMEF e de EMEFM.

Ementa: Orientações sobre o significado da avaliação para a aprendizagem, estabelecida no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo: atribuição de notas/conceitos e as decisões quanto à promoção e retenção do (a) aluno (a), com foco no direito à aprendizagem.

### I. Embasamento legal:

1. A partir do disposto na LDBN nº 9.394/96 em seu Capítulo II, Seção I, inciso V, tem-se por princípio que a avaliação educacional, além de processual - devido a seu caráter contínuo - e cumulativa - por considerar as aprendizagens consolidadas em etapas, fases ou períodos anteriores - deve ter como premissa os aspectos qualitativos sobrepujando os quantitativos. Isso quer dizer que, as notas/conceitos e/ou quantidade de instrumentos adotados no processo de avaliação devem ser analisados sob o ponto de vista da qualidade das aprendizagens consolidadas pelas crianças, jovens e adultos. Além disso, com a garantia de aceleração de estudos e/ou processos de recuperação de estudos, os resultados devem apontar para o sucesso do desempenho escolar do educando.

2. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento dos alunos, que se expressa pela qualidade das relações que estabelece e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra,

na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos. Isto lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos. Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos. Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção de conhecimento.

3. Da Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, destaca-se a função diagnóstica da avaliação, voltada para a aprendizagem. A avaliação possibilita ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu indo além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do educando, que é indissociavelmente ético, social e intelectual. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando a avaliação para a aprendizagem e o seu caráter formativo, adota-se uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

4. Da Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, no Artigo 32, percebe-se a preocupação com a avaliação dos alunos, realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo.

A avaliação será redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Nesse artigo, recuperam-se os princípios anteriormente citados na LDBN e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em artigos posteriores a essa Resolução, indicam-se que os procedimentos de avaliação adotados por professores e pela escola devem ser articulados às avaliações realizadas em nível nacional e nos âmbitos estaduais e municipais. Essas avaliações foram criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas na melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. Igualmente, expressam que a análise dos indicadores produzidos por elas deve auxiliar no redimensionamento das práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Vislumbra-se aqui a indicação da realização das avaliações de sala de aula, institucional e de sistema por permitirem análises complementares.

5. A Lei Municipal nº 14.063, de 14/10/2005<sup>14</sup> que criou o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo visa verificar o desempenho dos alunos de diferentes anos e em diferentes componentes curriculares, a fim de fornecer informações para

14 Alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007 e pela Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009, implementada pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008.

subsidiar as políticas de formação, a reorientação das propostas pedagógicas de ensino, a viabilização da articulação entre os resultados e o planejamento escolar bem como a orientação dos trabalhos de Recuperação de Aprendizagem. Nessa perspectiva, Born (2014) aponta que avaliar é parte do cotidiano da escola e do sistema de ensino em que a escola está inserida. Seja a da escola ou a do sistema, a avaliação integra a prática educativa de forma contextualizada, flexível, interativa e deve ser planejada ao longo da escolarização formal, de maneira contínua e formativa. Na perspectiva da gestão do sistema de ensino, a avaliação da aprendizagem dos alunos e dos fatores de contexto a ela associados é um recurso pedagógico de valor inestimável. A compreensão dos resultados permite ações de intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta em educação em toda a rede de ensino. (BORN, 2014,92-93) Assim, as avaliações de sistema não se contrapõem às avaliações do professor, pois fornecem informações complementares às realizadas no âmbito da sala de aula. Considerar as informações da avaliação de sistema implica em uma análise e reflexão muito mais abrangente. Na escola, a avaliação envolve a análise sobre “o que o(a) aluno(a) aprendeu daquilo que foi ensinado”. No sistema, a avaliação envolve a análise sobre “o que o(a) aluno(a) aprendeu daquilo que deveria ter sido ensinado”.

A avaliação de sistema remete à avaliação também “daquilo que deveria ter sido ensinado e não foi”, por uma série de intervenientes, pois é preciso considerar aprendizagens que o aluno não conquistou porque não houve ensino ou seus processos foram insuficientes. Por isso, entende-se a necessidade de proporcionar junto às avaliações de sala de aula, as avaliações institucionais e de sistema, por complementar informações necessárias à melhoria da qualidade social da educação.

6. A Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, que alicerçou a reconstrução dos Regimentos Educacionais, no Artigo 42, propõe que a avaliação deve ser parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento e deverá constituir-se em instrumento de orientação para a equipe docente, discente e para os pais/responsáveis na percepção dos avanços dos educandos. Nessa mesma Portaria, no Artigo 43, ela estabelece como objetivos da Avaliação:

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

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



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

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

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

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

Em seu parágrafo único, pondera sobre a avaliação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, apontando que será contínua e gradativa, considerando os diversos tempos e estilos de aprendizagem, sendo garantida a estes educandos a acessibilidade ao currículo e a efetiva participação no processo avaliativo.

As decisões sobre avaliação serão sempre tomadas em Reuniões de Conselho de Classe, que se configuram como momentos de tomada de decisão coletiva quanto ao processo contínuo de avaliação, recuperação, compensação de ausências e promoção dos educandos, quando for o caso, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico e os princípios estabelecidos nas diretrizes do Regimento Educacional.

## II. Fundamentação:

1. Considerando o exposto e que a avaliação para a aprendizagem na RMESP é um processo complexo, recuperaremos as três dimensões complementares do processo de avaliação educacional:

- I – da sala de aula;
- II – da instituição;
- III – do sistema.

2. Tendo em vista a necessidade de refletir sobre o processo de avaliação e as mudanças propostas pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, especificamente o uso de notas/conceitos e a possibilidade de reprovação no 3º, no 6º e em todos os anos no Ciclo Autoral, desse ponto em diante, por uma questão de facilitação da linguagem, a referência à avaliação será a identificada por Freitas (2009) como avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que se debruça sobre a dimensão da sala de aula. Isso não significa que os princípios, as legislações citadas e muitos dos conceitos e prática abordados não sejam igualmente pertinentes às demais dimensões. O propósito não é esgotar o assunto, mas apontar alguns esclarecimentos e iniciar o diálogo sobre a temática.

3. O processo de avaliação: é o processo que envolve a obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos, sucedido por uma análise, que envolve um juízo de valor e uma decisão sobre a prática educativa. Visa garantir a aprendizagem do aluno mediante o aprimoramento do trabalho escolar, envolvendo todos os participantes da ação educativa em momentos individuais e coletivos. Dessa definição inicial, ressaltam-se alguns pontos desse processo que precisam ser melhor explicitados para que ele aconteça de maneira mais democrática:

i) A Definição de quem avalia e de quem é avaliado.

É mais comum o professor ser o avaliador e o aluno o avaliado. Porém, o aluno também precisa assumir o papel de avaliador, seja de si mesmo, na autoavaliação, seja na análise de trabalhos de outros colegas da classe, sempre usando critérios estabelecidos antecipadamente.

ii) A definição do que será avaliado.

É necessário que aquele que avalia estabeleça, sempre antecipadamente, o objeto do processo de avaliação e o informe àquele que será avaliado. É preciso haver transparência quanto ao objeto do processo de avaliação.

iii) A finalidade do instrumento de avaliação.

Isso remete às finalidades formativa e somativa da avaliação. Como a definição dessas duas finalidades tem gerado muitas polêmicas, aponta-se que os instrumentos de cunho formativo podem ser utilizados sem que haja uma atribuição de conceito ou nota. Estes serão atribuídos apenas em coletas realizadas nos momentos somativos, que serão de sínteses. Aquele que avalia precisa esclarecer para o avaliado quando e como esses momentos acontecerão.

iv) Para quem se destina o processo de avaliação.

Conforme aponta Alavarse (2013b) o processo avaliativo sempre se reporta ao usuário dos resultados da avaliação (p.147). Assim, antecipadamente será preciso estabelecer qual(is) será(ão) os usuários dos resultados: somente os professores? os alunos? os pais e responsáveis?

a comunidade escolar? a comunidade educacional? Sabendo que será necessário definir a maneira de divulgação de acordo com os usuários dos resultados. Aqui vale uma observação sobre a avaliação formativa - cujo caráter é fornecer informações sobre o trabalho pedagógico do professor: seria interessante a divulgação para quais usuários?

#### 4. Tipos de instrumentos avaliativos.

Antes de se propor uma intervenção pedagógica, o instrumento avaliativo deve ter por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem em que o educando se encontra para, a partir dela, estabelecer o planejamento dos objetivos educacionais que nortearão a ação pedagógica. Ele permite identificar os conhecimentos prévios dos alunos, sendo assim denominado avaliação diagnóstica ou sondagem.

Em outros momentos, o instrumento avaliativo possibilita aos educandos tomarem consciência de seus avanços e dificuldades, visando ao envolvimento no processo de aprendizagem, como no caso da chamada avaliação formativa ou da autoavaliação. Esse instrumento avaliativo não serve somente para apontar retomadas para o aluno, seu objetivo também é acompanhar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão aprendendo com as situações didáticas propostas. Ele ocorre frequentemente com a intervenção do professor detectando os pontos frágeis e ajustando o ensino aos estudantes. Implica na observação sistemática e registrada, por parte do professor, das estratégias mentais que os alunos utilizam para chegar a determinado resultado. Nela, os “erros” são os principais objetos de estudo do professor e o centro da ação de formação no espaço escolar.

5. Finalidades dos instrumentos avaliativos. Fornecem aos educadores, aos familiares ou responsáveis e à sociedade, ao final de um processo, informações se os objetivos propostos inicialmente foram alcançados. Eles reúnem informações que permitem verificar o grau de domínio do aluno ao final de uma unidade de aprendizagem, de uma etapa de escolarização ou de um curso, como é o caso da avaliação somativa. Quando essa avaliação, além de se dedicar à aprendizagem do aluno, se remete ao replanejamento das abordagens, métodos, materiais e dinâmicas pedagógicas utilizadas e demais aspectos envolvidos na estrutura educacional, trata-se da avaliação institucional. Esta pode ser interna, quando o instrumento for construído pela própria comunidade escolar e os resultados utilizados somente por ela, ou externa, se o instrumento for indicado por outrem e os resultados utilizados também por órgãos centrais.

6. Para Luckesi (2005), avaliar é estabelecer “um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, visando à tomada de decisão” (p.33). De forma que, levantar dados sobre a aprendizagem e traduzir esse levantamento

na forma de medida, ainda não significa avaliar. Para que a avaliação de fato ocorra será necessário o juízo de valor sobre os dados e a tomada de decisão pelo professor. Assim, ao aplicar provas, testes ou trabalhos, verificando como o aluno realiza essas tarefas, o docente coleta dados relevantes sobre a realidade. Na escola, o que se deseja verificar é a aprendizagem em relação aos objetivos definidos. Cabe esclarecer que o juízo de valor é a expressão ou a síntese, podendo ser em forma de conceito ou de nota, sumarizando todas as produções do aluno em relação ao alcance de um objetivo educacional, seja de um bimestre ou de um ano.

Essa síntese não pode ser uma média, pois ela não teria sentido pedagógico. Se um aluno pode refazer trabalhos, testes e provas, com o objetivo de aprender o que não havia aprendido, a nota/conceito dada anteriormente passa a não ter significado, pois o aluno pode ter mudado de situação e alcançado objetivos educacionais anteriormente não dominados. A nota/conceito deve representar o domínio atual e, se realizada uma média das notas, esta média não representará nem o que o aluno dominava e nem o que domina agora. A média, neste caso, limita a avaliação à medida. Por isso, o levantamento de informações sobre a aprendizagem nem sempre necessita uma síntese, para cada instrumento, na forma de nota ou conceito. Uma alternativa é recorrer a registros onde a escala numérica conserva coerência com os objetivos de aprendizagem, como a avaliação por critérios, por exemplo.

7. O processo de avaliação também serve para embasar a tomada de decisão quanto à promoção para os anos/etapas/séries subsequentes dos educandos. Nesses casos é preciso ponderar o valioso papel desse julgamento e se foram oferecidas todas as oportunidades citadas no embasamento legal, para que os alunos pudessem recuperar os estudos, proporcionando diferentes instrumentos de avaliação, métodos de ensino, materiais, espaços, vivências, interações, enfim, de apoio pedagógico para a aprendizagem dos estudantes com rendimento escolar insuficiente, conforme previsto no Regimento Educacional.

8. A reprovação só deve acontecer, esgotadas todas as possibilidades de recuperação das aprendizagens, que devem ter sido amplamente oferecidas no processo de ensino (recuperação paralela e contínua). Nessa tomada de decisão, deve-se garantir o direito ao aluno de continuar aprendendo e a possibilidade de aceleração de estudos para que ele(ela) possa continuar progredindo em seu percurso escolar. A reprovação só deve ser a decisão se for garantir o melhor para o processo de aprendizagem do(a) aluno(a).

9. O processo de avaliação não pode ser confundido com a aplicação de instrumentos, nem a atribuição de notas. Em outras palavras, a prova não é a avaliação, é somente um dos instrumentos que permite a coleta de informações

sobre as aprendizagens. Poderiam ser usados outros instrumentos como: trabalhos de pesquisa (individual ou coletivo), fichas, testes, provas, relatórios, portfólios, produção de textos. Não é correto caracterizar como avaliação o que se configura por instrumentos de coleta de dados.

10. Avaliar e medir já foram termos considerados sinônimos no campo educacional, mas, desde a década de 60, estudiosos procuraram conceituar melhor o terreno da avaliação e distinguiram que “A medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios [...]” (ALAVARSE, apud, ALAVARSE 2013, p. 17). Por esse motivo, em relação às sínteses bimestrais ou finais, precisamos observar a advertência de Luckesi (2005) para o fato de se avaliar o que é relevante, explicitando claramente tais objetivos de aprendizagem para o aluno, de modo que a “tomada de posição” não sirva apenas para situar o aluno numa escala numérica de zero a dez.

11. É grande o desafio inerente ao ato de compreender os avanços e dificuldades dos alunos em relação aos objetivos trabalhados e ainda realizar a síntese destes resultados por meio de uma nota de zero a dez, situando o aluno numa escala numérica, definida, ao longo do processo anual. As dificuldades do professor em definir e selecionar conteúdos, métodos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos, processos inerentes à avaliação são consequência de formação inicial que pouco ou nada se preocuparam com o desenvolvimento dessa temática.

Por esse motivo, apresentam-se abaixo as propostas por Ciclo, Etapa educacional ou Modalidade de ensino.

### III. Medidas Propostas

#### 1 - No Ciclo de Alfabetização (Ensino Fundamental)

- a) **Síntese bimestral (Sb)** – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:
  - i) serão quatro por ano letivo, uma para cada bimestre. Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do quarto bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho anual do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese anual;
  - ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico

para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendendo-se aos critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização) considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;

- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação. Os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo podem ser descritivos;
- iv) serão expressas pelos conceitos P, S e NS, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

**b) Síntese anual (Sa)** – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do ano:

- i) será única no ano, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do quarto bimestre, desde que esta última se constitua de caráter cumulativo. Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do quarto bimestre;
- ii) considerará as aprendizagens proporcionadas e consolidadas ao longo do ano/ciclo, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades, tendo por base os critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização) considerados no Projeto Político Pedagógico e Regimento Educacional;
- iii) será expressa por conceitos P, S e NS, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe<sup>15</sup> do quarto bimestre;
- ii) alunos(as) dos 1º e 2º anos desse ciclo, com a frequência mínima exigida no ano letivo em curso pela Lei Federal nº 9.394/96 e demais dispositivos legais, terão direito à continuidade de estudos em anos subsequentes, independentemente da síntese anual (Sa) obtida. Nestes casos o parecer

15 Nos termos dos §§ 3º e 4º, do artigo 97, da Portaria SME nº 5 941/2013.

será expresso na forma de Continuidade de Estudos (CE). Não havendo a frequência mínima<sup>16</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R);

- iii) alunos(as) dos 3º anos, final do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente, se obtiverem conceito “P” ou “S” em cada componente curricular<sup>17</sup> nas sínteses anuais (Sa) e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor. Nestes casos será expresso na forma de Promovido (PR). Não havendo a frequência mínima<sup>18</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R).

## 2 - No Ciclo Interdisciplinar (Ensino Fundamental)

- a) **Síntese bimestral (Sb)** – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:

- i) serão quatro por ano letivo, uma para cada bimestre.

Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do quarto bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho anual do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese anual;

- ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendo-se aos critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem) considerados no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Educacional;

- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação. Os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, podem ocorrer de forma descritiva;

- iv) serão expressas por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>19</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser

16 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

17 A promoção em Educação Física e Arte e nos Componentes Curriculares da Parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.

18 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

19 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

**b) Síntese anual (Sa)** – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do ano:

- i) será única no ano, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do quarto bimestre, desde que esta última se constitua de caráter cumulativo. Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do quarto bimestre;
- ii) considerará as aprendizagens proporcionadas e consolidadas ao longo do ano/ciclo, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades, tendo por base os critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar) considerados no Projeto Político Pedagógico e Regimento Educacional;
- iii) será expressa por notas de 0 (zero) a 10 (dez), para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9394/96.

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe<sup>20</sup> do quarto bimestre, em acordo com o §9º, art. 15 da portaria nº 5.930/13;
- ii) alunos(as) dos 4º e 5º anos desse ciclo, com a frequência mínima exigida no ano letivo em curso pela Lei Federal nº 9.394/96 e demais dispositivos legais, terão direito à continuidade de estudos em anos subsequentes, independentemente da síntese anual (Sa) obtida. Nestes casos o parecer será expresso na forma de Continuidade de Estudos (CE). Não havendo a frequência mínima<sup>21</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R);
- iii) alunos(as) dos 6º anos, final do Ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente, se alcançarem nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese anual (Sa) de cada componente curricular<sup>22</sup> e a frequência de

20 Nos termos dos §§ 3º e 4º, do artigo 97,

21 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

22 A promoção em Educação Física e Arte e nos Componentes Curriculares da Parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.



acordo com as normas legais vigentes. Nestes casos será expresso na forma de Promovido (PR). Não havendo a frequência mínima<sup>23</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R).

### 3 - No Ciclo Autoral (Ensino Fundamental)

- a) **Síntese bimestral (Sb)** – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:
- i) serão quatro por ano letivo, uma para cada bimestre. Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do quarto bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho anual do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese anual;
  - ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendendo-se aos critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem) considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;
  - iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação e os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, incluindo os avanços observados no desenvolvimento do TCA. Para os componentes curriculares dos professores que acompanharam seu desenvolvimento e/ ou dos que tiveram objetivos educacionais desenvolvidos pelo aluno ao realizar o TCA, os registros podem ocorrer de forma descritiva;
  - iv) serão expressas por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>24</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.
- b) **Síntese anual (Sa)** – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do ano:

23 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

24 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

- i) será única no ano, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do quarto bimestre, desde que esta última se constitua uma síntese de caráter cumulativo. Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do quarto bimestre;
- ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendendo-se aos critérios educacionais (direitos e objetivos de aprendizagem) considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;
- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação e os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, incluindo os avanços observados no desenvolvimento do TCA, seja para os componentes curriculares dos professores que acompanharam seu desenvolvimento, seja para os componentes curriculares que tiveram objetivos educacionais desenvolvidos pelo aluno ao realizar o TCA, podem ocorrer de forma descritiva;
- iv) será expressa por notas de 0 (zero) a 10 (dez), para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe<sup>25</sup> do quarto bimestre;
- ii) será expresso na forma de Promovido (PR) ou Retido (R);
- iii) alunos(as) dos 7º, 8º e 9º anos do Ciclo Autoral do Ensino Fundamental, serão considerados promovidos para o ano subsequente, se alcançarem nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese anual (Sa) de cada componente curricular<sup>26</sup> e a frequência de acordo com as normas legais vigentes<sup>27</sup>.

25 Nos termos dos §§ 3º e 4º, do artigo 97, da Portaria SME nº 5.941/2013.

26 A promoção em Educação Física e Arte e nos Componentes Curriculares da Parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.

27 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

#### 4 - Nas Etapas de Alfabetização e Básica da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

a) **Síntese bimestral (Sb)** – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:

- i) serão duas por semestre letivo, uma para cada bimestre. Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do segundo bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho semestral do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese semestral;
- ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendo-se aos critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;
- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação. Os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, podem ocorrer de forma descritiva;
- iv) serão expressas por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>28</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96 e §7º, art. 15 da Portaria nº 5.930/13.

b) **Síntese semestral (Ss)** – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do semestre:

- i) será única, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do segundo bimestre, desde que esta última se constitua uma síntese de caráter cumulativo.

Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do final do semestre;

- ii) considerará as aprendizagens proporcionadas e consolidadas ao longo do semestre/etapa, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o momento,

<sup>28</sup> Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

tendo por base os critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e Regimento Educacional;

- iii) será expressa por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>29</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96 e §7º, art. 15 da Portaria nº 5.930/13.

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe do final do semestre;
- ii) educandos do 1º semestre da etapa de Alfabetização e Básica (complemento indicado na retificação publicada no DOC de 30/10/14, página 159), com a frequência mínima exigida no semestre letivo em curso pela Lei Federal nº 9.394/96 e demais dispositivos legais, terão direito à continuidade de estudos no semestre subsequente, independentemente da síntese semestral (Ss) obtida. Nestes casos o parecer será expresso na forma de Continuidade de Estudos (CE). Não havendo a frequência mínima<sup>30</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R);
- iii) educandos do 2º semestre das etapas de Alfabetização e Básica, serão considerados promovidos para os/as semestres/etapas subsequente, se alcançarem nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese semestral (Ss) de cada componente curricular<sup>31</sup> e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor. Nestes casos será expresso na forma de Promovido (PR). Não havendo a frequência mínima exigida<sup>32</sup>, o parecer será expresso na forma de Retido (R).

## 5 – Nas Etapas Complementar e Final da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

- a) **Síntese bimestral (Sb)** – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:

29 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

30 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

31 A promoção em Educação Física e Arte e nos Componentes Curriculares da Parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.

32 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

- i) serão duas por semestre letivo, uma para cada bimestre.  
Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do segundo bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho semestral do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese semestral;
- ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para o acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendo-se aos critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;
- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação. Os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, podem ocorrer de forma descritiva;
- iv) serão expressas por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>33</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

**b) Síntese semestral (Ss)** – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do semestre:

- i) será única, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do segundo bimestre, desde que esta última se constitua uma síntese de caráter cumulativo. Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do final do semestre;
- ii) considerará as aprendizagens proporcionadas e consolidadas ao longo do semestre/etapa, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o momento, tendo por base os critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e Regimento Educacional;
- iii) será expressa por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>34</sup>, para todos os componentes curriculares, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade, tendo em vista o disposto no parágrafo 2º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96.

33 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

34 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe do final do semestre;
- ii) será expresso na forma de Promovido (PR) ou Retido (R);
- iii) alunos(as) dos 1º e 2º semestres dessas Etapas, serão considerados promovidos para o período subsequente ou, se for o caso, concluinte de ensino fundamental, se alcançarem nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese semestral (Ss) de cada componente curricular<sup>35</sup> e a frequência de acordo com as normas legais vigentes<sup>36</sup>.

**6 - No Ensino Médio****a) Síntese bimestral (Sb) – representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade:**

- i) serão quatro por ano letivo, uma para cada bimestre. Trata-se de um momento avaliativo de síntese da aprendizagem, portanto, tem caráter cumulativo. A síntese do quarto bimestre, quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho anual do(a) aluno(a) em cada componente curricular, poderá ser reproduzida na síntese anual;
- ii) considerarão as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o bimestre em análise, atendo-se aos critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Educacional;
- iii) terão por base as informações coletadas por diferentes instrumentos de avaliação e os registros dos avanços e dificuldades no processo educativo, podem ocorrer de forma descritiva;
- iv) serão expressas por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>37</sup>, para todas as disciplinas, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade.

**b) Síntese anual (Sa) – representa a síntese da aprendizagem do educando no final do ano:**

35 A promoção em Educação Física e Arte decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.

36 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional.

37 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

- i) será única no ano, para cada componente curricular, podendo ser a reprodução da síntese do quarto bimestre, desde que esta última se constitua uma síntese de caráter cumulativo. Será analisada e validada na reunião do Conselho de Classe do quarto bimestre;
- ii) considerará as aprendizagens proporcionadas e consolidadas ao longo da série, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para suprir eventuais dificuldades até o momento, tendo por base os critérios educacionais considerados no Projeto Político Pedagógico e Regimento Educacional;
- iii) será expressa por notas de 0 (zero) a 10 (dez)<sup>38</sup>, para todas as disciplinas, independente do critério de promoção ser apenas por assiduidade.

**c) Parecer conclusivo (Pc):**

- i) será único e definido somente na reunião do Conselho de Classe do quarto bimestre;
- ii) será expresso na forma de Promovido (PR) ou Retido (R);
- iii) alunos(as) das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, serão considerados promovidos para a série subsequente, se alcançarem nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese anual (Sa) de cada disciplina<sup>39</sup> e a frequência de acordo com as normas legais vigentes<sup>40</sup>.

## IV. Conclusão

O **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo** proporcionou amplo terreno para o debate sobre o significado da avaliação para a aprendizagem, ao provocar a reflexão sobre a atribuição de notas e as decisões quanto à promoção e retenção do(a) aluno(a), com foco no direito à aprendizagem. Esse desafio indica a necessidade de se aportar essa temática como crucial para a formação continuada dos educadores e gestores de nossa Rede. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação já iniciou o processo de formação com as

38 Fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 44).

39 A promoção em Educação Física e Arte decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade.

40 Observado o direito à Compensação de Ausências disposto na Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, artigo 93, consolidado no Regimento Educacional

equipes de representantes das Diretorias Regionais de Educação, por meio de seminários, que se desdobrarão em publicações para a RME. Além disso, ao propor essa nota técnica, informa a previsão de formação para gestores e professores da Rede na temática da avaliação para 2015.

## V. Referências Bibliográficas

ALAVARSE Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem:** avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC : Fundação Itaú Social, 2013.

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. 2013b.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e condicionantes curriculares:** tensões na constituição do currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2005 a 2012 [Relatório de Qualificação]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 jul. de 2010.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Da Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (município). **Decreto n. 47683/09, de 14 de setembro de 2006.** Regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema



de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2006.

SÃO PAULO (município). **Decreto n. 49550/09, de 30 de maio de 2008.** Dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. São Paulo: 2008.

SÃO PAULO (município). **Lei n. 14063/05, de 14 de outubro de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2005.

SÃO PAULO (município). **Lei n. 14650/07, de 20 de dezembro de 2007.** Dá nova redação aos Arts. 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5º da Lei nº 14063, de 14 de outubro de 2005, que institui Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2007.

SÃO PAULO (município). **Lei n. 14978/09, de 11 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a instituição de Conselhos Regionais de Gestão Participativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; altera o art. 3º da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. São Paulo: 2009.

SÃO PAULO (município). **Portaria n. 5941/13, de 15 de outubro de 2013.** Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: 2013.







PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

