

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E PROPÓSITOS DA AAP E DA PROVA PAULISTA

Guilherme Luis Desiderio, Sandra Maria Zákia Lian Sousa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12539>

Submetido em: 2025-07-06

Postado em: 2025-07-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E PROPÓSITOS DA AAP E DA PROVA PAULISTA

GUILHERME LUIS DESIDERIO¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1040-1130>
<guilherme.desiderio@usp.br>

SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5171-8301>
<sanzakia@usp.br>

¹ Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a trajetória e os propósitos da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e da Prova Paulista na rede estadual de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2024. Por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica, investiga-se como essas avaliações externas bimestrais foram implementadas, seus impactos no trabalho docente e suas possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da educação. A análise revela um processo de transformações das avaliações ao longo do tempo, marcado pela ampliação dos anos e componentes curriculares avaliados, aumento da frequência de aplicação, mudança de finalidade, alargamento dos objetivos, digitalização e padronização da aplicação, disponibilização dos resultados para a gestão educacional, além do uso dos dados em políticas de responsabilização. Conclui-se que a AAP e a Prova Paulista vêm consolidando um modelo de ensino padronizado, orientado por lógicas de controle e responsabilização, que tende a esvaziar o trabalho docente e a restringir o papel da escola como espaço de formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação externa, gerencialismo, gestão educacional, trabalho docente.

BI-MONTHLY LARGE SCALE ASSESSMENT: ANALYSIS OF THE TRAJECTORY AND PURPOSES OF AAP AND PROVA PAULISTA

ABSTRACT: This article analyzes the trajectory and purposes of the Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) and the Prova Paulista in the São Paulo state public school system between 2011 and 2024. Through documentary research and literature review, it investigates how these bi-monthly large scale assessments were implemented, their impacts on teaching practices, and their potential contributions to improving education quality. The analysis reveals an ongoing transformation of these assessments over time, marked by the expansion of the evaluated grade levels and subjects, increased frequency, shifting purposes, broader objectives, digitalization and standardization of administration, dissemination of results to educational management bodies, and the use of data in accountability policies. The study concludes that AAP and Prova Paulista have contributed to the consolidation of a standardized teaching model, guided by control and accountability logics, which tends to undermine teachers' professional autonomy and restrict the school's role as a space for students' holistic development.

Keywords: large scale assessment, managerialism, educational management, teaching practice.

EVALUACIÓN EXTERNA BIMESTRAL: ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA Y LOS PROPÓSITOS DE LA AAP Y DE LA PROVA PAULISTA

RESUMEN: El artículo analiza la trayectoria y los propósitos de la Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) y de la Prova Paulista en la red estatal de São Paulo, entre los años 2011 y 2024. A través de investigación documental y revisión bibliográfica, se investiga cómo se implementaron estas evaluaciones externas bimestrales, sus impactos en el trabajo docente y sus posibles contribuciones a la mejora de la calidad educativa. El análisis revela un proceso de transformaciones de las evaluaciones a lo largo del tiempo, caracterizado por la ampliación de los años y componentes curriculares evaluados, el aumento de la frecuencia de aplicación, el cambio de finalidad, la expansión de los objetivos, la digitalización y estandarización de la aplicación, la disponibilidad de los resultados para la gestión educativa, además del uso de los datos en políticas de responsabilización. Se concluye que la AAP y la Prova Paulista vienen consolidando un modelo de enseñanza estandarizado, orientado por lógicas de control y responsabilización, que tiende a vaciar el trabajo docente y a restringir el papel de la escuela como espacio de formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación externa, gerencialismo, gestión educativa, trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Desde 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) aplica um instrumento de avaliação externa bimestral nas escolas da rede estadual. Inicialmente denominado Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), esse instrumento passou por diferentes modificações ao longo do tempo, sendo substituído, em 2023, pela Prova Paulista.

A criação da AAP e da Prova Paulista insere-se em um movimento mais amplo de implementação de iniciativas de avaliação de sistemas e redes de ensino pelos entes federados, as quais têm sido utilizadas como instrumentos tanto para induzir a melhoria da qualidade da educação quanto para a gestão das políticas educacionais (Machado; Alavarse; Arcas, 2015). Circunscritas à mudança de paradigma de gestão que tomou conta da administração pública nas últimas décadas, no contexto da Reforma Gerencial do Estado (Bresser-Pereira, 2000), as avaliações externas e em larga escala foram os primeiros instrumentos de gestão por resultados a serem introduzidos na educação, permitindo o desenvolvimento de indicadores de desempenho e a adoção de mecanismos de responsabilização (Segatto; Abrucio, 2017).

No Brasil, esse processo teve início com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 com o objetivo de melhorar a aprendizagem por meio da publicização dos resultados (Gatti, 2009). Desde então, estados e municípios implementaram seus próprios sistemas, consolidando as avaliações externas como ferramentas centrais na gestão educacional.

Diversas são as motivações alegadas pelos entes subnacionais para a criação de seus próprios sistemas de avaliação, sendo o objetivo principal a apropriação dos resultados por escolas e professores, com vistas a aprimorar a ação pedagógica (Bauer et al., 2015; Gimenes et al., 2013; Silva; Sousa, 2022). Nesse sentido, a criação desses sistemas reflete um desejo de se ter maior controle sobre o processo avaliativo, visando a apropriação e uso dos resultados para formular estratégias e ações precisas e eficazes (Brooke; Cunha, 2011).

Paralelamente, observa-se também que a introdução de novas avaliações pelos entes federados visando a divulgação dos resultados por escola, bem como a aplicação censitária do Saeb e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicam uma tendência de uso desses dados para a promoção de políticas de responsabilização - ou *accountability* (Bonamino; Sousa, 2012). Com a publicização dos resultados dos sistemas e de escolas, além da eventual adoção de programas de incentivos atrelados ao desempenho, professores, gestores e escolas, e não apenas os alunos, passaram a ser responsabilizados pelos resultados alcançados (Fernandes; Gremaud, 2009).

A multiplicação das iniciativas de avaliação externa reforça a suposta crença de que mais medições seriam a solução para o problema da baixa qualidade educacional. No entanto, “aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação?” (Sousa, 2014, p.410).

Considerando esse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória e os propósitos da AAP e da Prova Paulista de 2011 a 2024, investigando suas características, transformações e implicações para o ensino e a prática docente, bem como sua possível contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

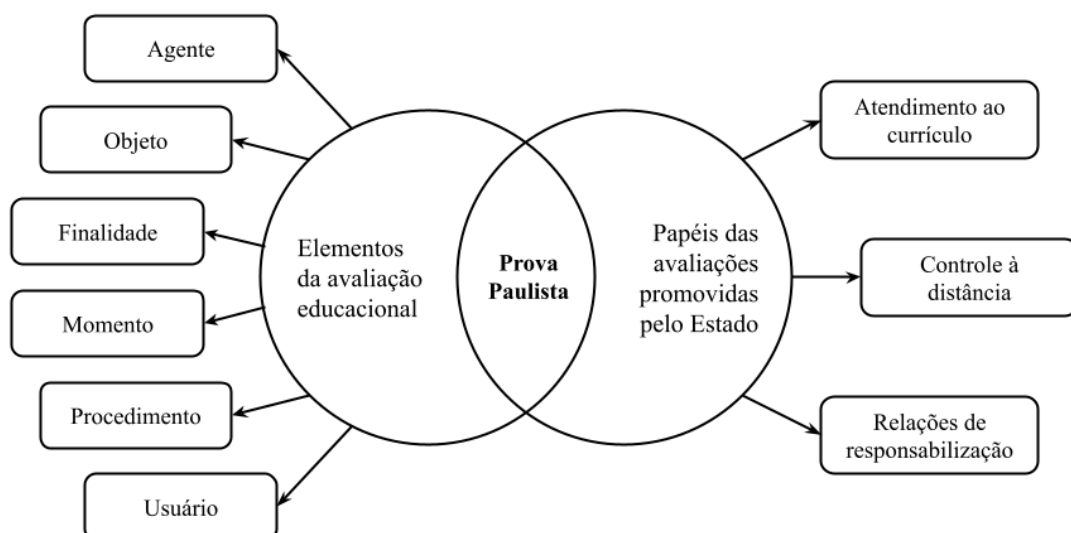
Para isso, procedeu-se com a realização de um estudo de base documental, no qual os documentos serviram como fonte de dados e informações para a compreensão do fenômeno estudado (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). O objetivo foi levantar documentos oficiais sobre a Prova Paulista e sua antecessora, a AAP, a fim de caracterizar esses instrumentos de avaliação e apreender as principais mudanças ocorridas em seu escopo ao longo do tempo.

Como afirma Cellard (2008, p.296), são considerados documentos tudo o que é “vestígio do passado”. Nesse sentido, o levantamento documental consistiu na identificação de comunicados, decretos, resoluções, notícias e videoconferências publicadas pela Seduc-SP e por Diretorias de Ensino, referentes à AAP e à Prova Paulista, entre 2011 e 2024. O recorte temporal justifica-se pelo fato de 2011 marcar o ano de criação da AAP e 2024 ser o ano imediatamente anterior à realização da pesquisa. Complementarmente, analisou-se também a política educacional do Estado de São Paulo a partir de 1995, ano em que uma nova lógica de gestão passou a operar na rede estadual, visando compreender a evolução das reformas e programas implementados pelas diferentes gestões.

CONCEITOS E PAPÉIS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

De acordo com Arredondo e Diago (2013, p. 27), “a variedade de funções e finalidades que vai sendo incorporada à avaliação faz com que aumente sua complexidade e obriga os autores a marcarem ou apontarem sua delimitação conceitual antes de adentrar o desenvolvimento de algum tema relacionado a ela”. Nesse sentido, o referencial teórico utilizado para analisar a AAP e a Prova Paulista neste trabalho está articulado em duas dimensões: os elementos que permitem caracterizar a avaliação educacional e os papéis desempenhados pelas avaliações promovidas pelo Estado, considerando o contexto da Reforma do Estado sob o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) (Figura 1).

Figura 1 - Dimensões do referencial teórico



Fonte: Elaboração dos autores.

Elementos da avaliação educacional

A avaliação pode ser entendida como um processo que envolve a coleta de informações, a emissão de um juízo de valor baseado em critérios pré-definidos e a conseqüente tomada de uma decisão (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009). No âmbito desse processo, diferentes componentes merecem atenção do avaliador, cuja caracterização contribui para a delimitação conceitual da própria avaliação educacional (Alavarse, 2013). Entre eles, destacam-se o agente, o objeto, a finalidade, o momento, os procedimentos e os usuários dos resultados da avaliação.

O *agente* da avaliação está relacionado com a origem e/ou localização de quem exerce controle sobre ela, podendo-se falar da *avaliação interna* e da *avaliação externa*. De modo geral, a avaliação interna é aquela promovida dentro da escola por iniciativa e sob controle de seus profissionais, como a realizada pelos próprios professores em suas salas de aula (Madaus, 1988). A avaliação externa, por sua vez, é aquela controlada e/ou exigida por instâncias externas à escola, como uma secretaria de educação, o Ministério da Educação ou uma agência privada (Madaus, 1988). Nesse caso, esse tipo de avaliação é elaborado, organizado e conduzido por agentes que não pertencem à instituição escolar.

O *objeto* se refere àquilo que será avaliado, tendo em vista os objetivos definidos da avaliação (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009). No contexto do processo de ensino-aprendizagem, esse objeto é, geralmente, a *aprendizagem* dos estudantes (Amaral; Alavarse; Silva, 2020). Já nas avaliações externas, o foco pode recair sobre a *escola* ou o *professor* (Alavarse, 2013).

As *finalidades* da avaliação estão relacionadas ao uso que se faz dos seus resultados. A avaliação com finalidade *formativa* “serve como estratégia de melhora para ajustar e regular os processos educacionais em andamento, a fim de atingir as metas ou objetivos previstos” (Arredondo; Diago, 2013, p.63). Nesse sentido, ocorre paralelamente à atividade que está sendo avaliada (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009), possibilitando aos estudantes identificar seus erros, acertos e dificuldades, e aos professores reformular sua prática de ensino (Haydt, 1988).

A avaliação com finalidade *somativa*, por sua vez, “é aplicada no final de um período de tempo determinado como comprovação das conquistas alcançadas” (Arredondo; Diago, 2013, p.63),

como o final de uma unidade didática, um bimestre, um semestre ou o final do ano letivo. O objetivo dessa avaliação é oferecer uma visão cumulativa das aprendizagens dos alunos, possuindo um caráter de controle dos resultados ou produtos finais obtidos, ficando para um momento subsequente a realização - ou não - de possíveis intervenções que possam apoiar a melhoria das aprendizagens (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009).

Além das avaliações com finalidade formativa e somativa, muitos autores apontam a existência de uma outra modalidade de avaliação: a avaliação com finalidade *diagnóstica* (Haydt, 1988; Hadji, 2001; Arredondo; Diago, 2009). Essa avaliação é realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com o objetivo de “constatar se os alunos [...] possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens” (Haydt, 1988, p.16-17), permitindo ao professor ajustar o plano de ensino de acordo com as suas necessidades (Hadji, 2001).

As avaliações podem ser realizadas em diferentes *momentos* do processo de ensino-aprendizagem, daí que se definem as avaliações *inicial*, *processual* e *final* (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009). A avaliação inicial é realizada antes de começar o processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo no início de uma unidade de ensino, bimestre, semestre ou ano letivo. Já a avaliação processual visa regular e aprimorar o processo educacional em andamento. Nesse sentido, é realizada de modo contínuo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-se, por isso, à avaliação formativa. A avaliação final, por sua vez, é a realizada ao final do processo de ensino-aprendizagem, quando se busca verificar o alcance dos objetivos planejados. Dessa forma, consiste na coleta e análise de informações após o período previsto para a consecução das aprendizagens, sendo muitas vezes identificada à avaliação somativa.

Outro aspecto relevante do processo avaliativo envolve os *procedimentos* utilizados para obter informações sobre o objeto avaliado. Arredondo e Diago (2013, p.265) afirmam que “cada momento do processo de avaliação requer uma *técnica* específica, em sintonia com as funções que desempenha e as finalidades a que visa, e os *instrumentos* necessários, como os recursos ou meios específicos utilizados para obtê-la”. Dessa forma, os instrumentos são escolhidos tendo em vista os objetivos da avaliação e usos que se pretende fazer dos seus resultados, de modo que um mesmo instrumento pode ser utilizado para diferentes finalidades avaliativas.

Os procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes podem ser divididos em dois grupos: *padronizados* e *não padronizados*. Russel e Airasian (2014, p.22-23) consideram que uma avaliação é padronizada quando

[...] é administrada, graduada e interpretada do mesmo modo para todos os alunos, independentemente de onde ou quando eles tenham sido avaliados. As avaliações padronizadas devem ser passadas a alunos de diferentes salas de aula, mas sempre sob as mesmas condições, com as mesmas orientações e na mesma quantidade de tempo de todos os outros alunos que estão fazendo a prova naquele momento. Além disso, os resultados das provas receberão uma nota e serão interpretados do mesmo modo para todos os estudantes.

Nesse sentido, o uso de procedimentos padronizados tem por objetivo comparar os resultados obtidos por estudantes, além de permitir avaliar com o mesmo instrumento o desempenho de alunos de instituições de ensino diferentes (Russel; Airasian, 2014).

Por fim, um último elemento importante é o *usuário* dos resultados da avaliação (Alavarse, 2013), o que se relaciona às finalidades e aos sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Por exemplo,

no caso de avaliações internas, os usuários variam conforme os objetivos traçados para a avaliação: se for uma avaliação formativa, os principais usuários são os alunos e o próprio docente; em uma avaliação somativa, os usuários também podem ser as famílias e a equipe gestora da escola. Já nas avaliações externas, podem ser usuários dos resultados os formuladores de políticas públicas, a mídia e a sociedade em geral, além dos profissionais das próprias escolas.

Papéis das avaliações promovidas pelo Estado

As avaliações educacionais promovidas pelo Estado ganharam centralidade nas últimas décadas, tornando-se “um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas” (Afonso, 2000, p.9). Elas passaram a se constituir em instrumentos de controle e regulação das escolas, monitorando sua eficiência com base no desempenho acadêmico dos estudantes (Oliveira, 2015).

Historicamente utilizadas para certificar os estudantes ou diagnosticar os problemas dos sistemas educacionais, as avaliações externas e em larga escala têm sido cada vez mais empregadas para responsabilizar escolas, diretores e professores em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes, além de monitorar a distribuição de currículos padronizados pelas instituições educativas. Com o advento da assunção dos preceitos da NGP para a gestão educacional, essas avaliações têm assumido o papel de instrumentos políticos que apoiam a implementação de princípios que marcaram reformas globais na educação, em especial a padronização, a descentralização e a responsabilização (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

No caso da padronização, entendida como a definição de padrões de aprendizagem comuns e mensuráveis, as avaliações são utilizadas pelos governos para acompanhar se o currículo oficial está sendo cumprido pelas escolas. Já em relação à descentralização, que pode ocorrer pela transferência de competências da gestão educacional do governo central para os governos regionais, estaduais ou locais, ou pela atribuição de responsabilidades organizacionais e/ou pedagógicas às escolas e de liderança gerencial aos gestores escolares, as avaliações são utilizadas como instrumentos de controle à distância do Estado sobre as diferentes autoridades e atores que compõem o sistema educacional (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

No caso da responsabilização, por sua vez, que implica responsabilizar professores e escolas por suas ações e resultados, parte-se do pressuposto de que a adoção de incentivos e/ou sanções levará à melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, as avaliações são empregadas para gerar relações de responsabilização de natureza administrativa, ligada às consequências e incentivos distribuídos de acordo com os resultados obtidos, ou de mercado, relacionada à conscientização e competição escolar propiciadas pela publicização dos resultados (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

Dessa forma, as avaliações externas e em larga escala contribuem para o deslocamento do exercício do controle sobre as instituições educacionais, que deixa de ser um controle burocrático interno, baseado na garantia da conformidade às regras, normas e processos, para ser um controle gerencial externo, realizado à distância pelo Estado, tendo em vista o alcance dos resultados (Duarte, 2020). Esse controle é potencializado pela adoção de tecnologias, plataformas e processos digitais de comunicação e informação, que ampliam a capacidade de controle da administração educacional sobre o trabalho pedagógico e as escolas (Lima, 2012).

Tornou-se possível uma vigilância sistemática, segundo categorias tipificadas a priori, e unilateralmente impostas, que modelam as realidades escolares, controlam tempos e espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração dos profissionais (Lima, 2012, p.148).

Por conseguinte, o controle exercido pela avaliação acaba por influenciar o currículo e as formas de organização das instituições escolares (Lima, 2011), além do trabalho e identidade, tanto pessoal como profissional, dos professores (Anderson, 2017). A esse respeito, Freitas (2014, p.1092) destaca que a avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado como um meio de controle e fortalecimento dos processos de avaliação internos da sala de aula, com o objetivo de “preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola”, orientando todo o processo pedagógico, do início ao fim. Como observa o autor, “a avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um ‘modelo de raciocínio’, uma ‘forma de pensar’, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas” (Freitas et al., 2009, p.25).

Assim, a avaliação externa e em larga escala tenciona as relações de confiança entre os atores envolvidos no processo pedagógico ao impor, por um lado, pressões e responsabilização pelos resultados e, por outro, um fluxo de trabalho determinado de fora para dentro da escola. Com isso, os professores são pressionados a seguir um ritmo imposto, que limita a possibilidade de atender às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para acentuar desigualdades de desempenho e processos de exclusão (Freitas, 2014, p.1100).

AVALIAÇÕES EXTERNAS BIMESTRAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

A criação da AAP e da Prova Paulista insere-se em um contexto no qual a política educacional do estado de São Paulo passou a adotar “uma concepção de qualidade da educação escolar vinculada à aferição de aprendizagens em avaliações externas e padronizadas” (Jacomini et al., 2022, p.27), eixo que orientou o desenvolvimento de programas, projetos e iniciativas das diferentes gestões desde 1995.

De fato, a reestruturação da Secretaria de Educação promovida em 1995 representa um marco para a rede estadual, uma vez que instituiu um conjunto de diretrizes que visavam trazer mais racionalidade e eficiência ao sistema, fundamentadas nos princípios e conceitos da NGP (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023). Nesse sentido, tais diretrizes atribuíram à avaliação um papel central na gestão da rede estadual, sendo considerada

[...] condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isso possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade dos serviços que lhe deve ser prestado (São Paulo, 1995, p.10).

Não à toa, em 1996, o governo estadual criou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes do

Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) por meio de avaliações externas (São Paulo, 1996). A introdução desse sistema visava subsidiar as escolas, Diretorias de Ensino e Secretaria de Educação na tomada de decisões sobre o planejamento escolar e a política educacional da rede estadual. Até os anos 2000, o Saresp tinha um caráter diagnóstico, uma vez que era aplicado no início do ano letivo. A partir de então, o exame passou a ser realizado ao final do ano, tornando-se um instrumento de mensuração dos resultados dos estudantes, com grande influência no desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas (Jacomini et al., 2022).

A partir de 2008, os resultados do Saresp passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), indicador tomado como expressão da qualidade das escolas estaduais, o qual permite o estabelecimento de metas de desempenho individuais para cada unidade de ensino (São Paulo, 2008b). Em 2009, o Idesp também passou a ser utilizado para o pagamento de bônus aos profissionais da educação estadual (São Paulo, 2009), vinculando suas remunerações ao alcance de resultados e ao cumprimento de metas.

Paralelamente ao desenvolvimento do Idesp e à institucionalização da bonificação, a Seduc-SP implementou, em 2007, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o EF e o EM, no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, estabelecendo um currículo comum para todas as escolas da rede estadual (São Paulo, 2008a). A adoção de um currículo centralizado pela Secretaria de Educação foi justificada pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, em especial no Saresp (Ramos; Goulart; Jacomini, 2023), sustentando a expectativa de que com “orientações precisas sobre o que e como ensinar e o controle do trabalho do professor, os estudantes podem apresentar melhores desempenhos nas avaliações externas” (Jacomini et al., 2021, p.10).

A articulação entre currículo, Saresp, Idesp e bonificação por desempenho reflete a lógica gerencial da gestão por resultados que se consolidou na rede estadual paulista a partir de 1995, configurando-se como um mecanismo de controle e gestão do trabalho docente (Bernardes, 2018). Resultado do aprofundamento desse processo de gestão, a criação da AAP (e da Prova Paulista) representou a introdução de mais um instrumento voltado ao monitoramento do trabalho pedagógico que se realiza no interior das escolas (Rodrigues, 2018).

Avaliação da Aprendizagem em Processo

Criada em 2011 pela Seduc-SP, a AAP era um instrumento de avaliação que tinha por finalidade diagnosticar as aprendizagens dos estudantes de modo individualizado, com o intuito de fornecer resultados rápidos aos professores e escolas que apoiassem iniciativas de planejamento e replanejamento de atividades de ensino, visando promover aprendizagem para todos os estudantes. A análise dos documentos sobre a AAP revela que, desde a sua criação, a avaliação passou por uma série de mudanças em sua estrutura e utilização. Com base nessas transformações, como parte desta pesquisa, a implementação das diferentes edições da AAP foi organizada em cinco fases, detalhadas a seguir.

Fase 1 – Ação piloto (2011)

A primeira fase corresponde à edição inicial da AAP, realizada em 2011 e considerada uma ação piloto pela Secretaria de Educação. Lançada por meio de uma videoconferência, a prova foi

apresentada como uma avaliação diagnóstica, sem vínculo com as avaliações externas, que visava “o acompanhamento da aprendizagem dos alunos em início de ciclo e/ou nível de ensino” (São Paulo, 2011). Além de não ser utilizada para compor a nota dos estudantes, a prova também diferia do Saresp, pois seus resultados não seriam usados para pagar bônus ou calcular indicadores como o Idesp.

Naquele ano, a AAP foi destinada às turmas do 6º ano do EF e da 1ª série do EM, os quais foram escolhidos pelo fato de representarem anos de transição e de mudança de etapa escolar. Nas palavras do Secretário Adjunto da Seduc-SP, esses anos de ensino foram selecionados porque:

O 6º ano, em muitas cidades do interior, principalmente, e mesmo em algumas cidades na grande São Paulo, é o momento em que a rede estadual recebe o aluno, porque ele cursou até o 5º ano em redes municipais. Então, é muito importante sabermos exatamente como é que está esse aluno que chega para a nossa rede. O 1º ano do Ensino Médio dá-se o mesmo, quer dizer, ele concluiu uma etapa da educação básica, a etapa do meio, que é o Ensino Fundamental de 9 anos, e é importante também que ao adentrar para o Ensino Médio nós tenhamos clareza do que ele aprendeu e não aprendeu. Então é uma ferramenta de trabalho para o professor (São Paulo, 2011).

Como os dados do Saresp demoravam para ser disponibilizados às escolas e muitos estudantes mudavam de unidade a cada ano, a Seduc-SP queria ter um instrumento que possibilitasse identificar e responder rapidamente às necessidades dos alunos. Mais do que isso, esperava-se que futuramente o próprio professor pudesse selecionar as questões de um banco de itens para montar a sua prova, a qual seria pautada por aquilo que ele estivesse trabalhando com o seu grupo de alunos em um determinado período.

A prova avaliava Língua Portuguesa e Matemática, e esperava-se que seus resultados complementassem o acompanhamento já realizado pelos professores. Apesar de ser elaborada externamente pela Seduc-SP, cabia às escolas aplicar, corrigir, usar os resultados e elaborar o plano de ação. Inclusive, recomendava-se que os próprios professores das disciplinas aplicassem a prova em suas turmas para minimizar o impacto na rotina escolar. Aos órgãos regionais e central cabia o papel de acompanhar a execução do plano de ação, de acordo com a realidade e condições de cada unidade de ensino.

Em geral, os instrumentos de avaliação incluíam itens de múltipla escolha e questões abertas, além de uma produção escrita. Para ambas as disciplinas, foram consideradas as habilidades que, ao longo da trajetória escolar, os estudantes, supostamente, poderiam ter desenvolvido até o ano de ensino anterior ao ano da aplicação da prova. Apesar de focar em conteúdos considerados essenciais, a Seduc-SP reconhecia que o instrumento era limitado e insuficiente para avaliar todo o trabalho da escola, pois “a escola faz muito mais que um instrumento construído externamente é capaz de observar” (São Paulo, 2011).

Fase 2 – Ampliação das séries envolvidas (2012 a 2014)

A segunda fase de implementação da AAP é caracterizada pela ampliação progressiva do universo de estudantes participantes da avaliação. Em 2012, foram incluídas as turmas do 7º ano do EF e da 2ª série do EM; em 2013, passaram a participar também os estudantes do 6º e do 9º ano do EF e da 3ª série do EM; e, em 2014, na 7ª edição, todos os anos do EF (com exceção do 1º ano) e todas as séries do EM foram incorporados à avaliação.

Entre 2012 e 2014, a AAP foi realizada duas vezes ao ano, sempre no início de cada semestre. De acordo com os documentos orientadores, sua finalidade era *exclusivamente* diagnosticar as aprendizagens dos estudantes, com o objetivo de apoiar o acompanhamento das propostas pedagógicas, o planejamento escolar e a elaboração de planos de ação para os processos de recuperação da aprendizagem.

As provas, de **caráter exclusivamente diagnóstico**, se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem para posterior mobilização de procedimentos, atitudes e conceitos, pela escola e na sala de aula, visando à elaboração e execução de planos destinados ao apoio imediato para sanar as dificuldades dos alunos (São Paulo, 2012b, grifo nosso).

Nessa fase, a AAP continuou avaliando habilidades de Língua Portuguesa, Matemática e produção textual das turmas participantes de cada edição. De modo geral, os instrumentos de Língua Portuguesa eram compostos apenas por itens de múltipla escolha, enquanto os de Matemática combinavam itens de múltipla escolha com questões abertas.

Em duas edições (2^a e 7^a), as orientações previam que a aplicação das provas ocorresse antes das reuniões de planejamento semestral, para que seus resultados pudessem ser objeto de análise e discussão nesses encontros. Além disso, a partir da 6^a edição, a AAP passou a ser encarada como um instrumento de apoio ao regime de progressão continuada dentro dos ciclos de aprendizagem, cumprindo com a função de “identificar os conhecimentos não apropriados pelos alunos para subsidiar a promoção de intervenções pedagógicas de reforço e/ou recuperação” (São Paulo, 2013).

Os comunicados previam que os instrumentos de avaliação fossem aplicados e corrigidos pelos próprios professores das disciplinas, preferencialmente em aulas duplas. Além disso, ressaltavam a importância de se priorizar as análises qualitativas dos resultados, ainda que eles pudessem ser quantificados. Com exceção da 6^a edição, a semana de aplicação das provas vinha determinada pela Seduc-SP.

A partir da 7^a edição, os professores passaram a ser orientados a registrar os resultados da AAP no Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA). Naquela edição, o registro era obrigatório apenas para o 6^o ano do EF, sendo facultativo para os demais anos de ensino. Esse sistema permitia visualizar os resultados e realizar análises comparativas, contribuindo para a implementação de planos de intervenção pedagógica pelos professores. Também, permitia às Diretorias de Ensino acompanhar a digitação das respostas e planejar ações de apoio às unidades escolares (São Paulo, [2017]).

Fase 3 – Alargamento dos objetivos da avaliação (2015)

A terceira fase de implementação da AAP é marcada por um alargamento dos objetivos atribuídos à avaliação. Na 8^a edição (2015), embora tenha se mantido a ênfase no caráter *exclusivamente diagnóstico* da prova, as orientações passaram a destacar a importância de a avaliação apoiar “o professor no desenvolvimento do currículo em sala de aula” (São Paulo, 2015a). Na edição seguinte, a ênfase na *exclusividade* diagnóstica desapareceu, sendo incorporado de forma explícita, entre os objetivos da avaliação, o acompanhamento do desenvolvimento do currículo pela escola:

As avaliações da AAP, de caráter diagnóstico, **além de acompanhar o desenvolvimento do currículo**, também se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos, em termos de suas competências e habilidades, objetivando subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas, por meio da elaboração e execução de planos elaborados pelo professor **para o desenvolvimento do currículo em sala de aula** (São Paulo, 2015b, grifos nosso).

Outra mudança observada em relação às edições anteriores foi a inclusão do 1º ano do EF na 9ª edição da AAP. Com isso, a partir de 2015, a avaliação passou a abranger todos os anos do EF e as séries do EM. Naquela edição, também deixou de ser obrigatória a aplicação da prova pelo professor da disciplina dos anos finais do EF e do EM. Além disso, as provas continuaram focadas em Língua Portuguesa, Matemática e produção textual, com itens de múltipla escolha e questões abertas.

Seguindo a tendência da fase anterior, a partir de 2015 os professores de todas as séries passaram a ser obrigados a registrar os resultados da AAP no SARA, com o objetivo de permitir o acompanhamento do desempenho das turmas por professores, escolas e Diretorias de Ensino.

Fase 4 – Mudança de periodicidade (2016 a 2019)

A quarta fase é caracterizada por uma mudança na periodicidade de aplicação da AAP. Se até 2015 a prova era realizada no início de cada semestre, a partir de 2016 passou a ocorrer ao final do 1º, 2º e 3º bimestres. Essa nova periodicidade veio acompanhada da expectativa de que os professores se apropriassem dos resultados para o replanejamento do bimestre seguinte.

Em 2016, a AAP passou a ser referenciada na Matriz de Avaliação Processual (MAP), que organizava conteúdos e habilidades por bimestre, disciplina e ano/série do EF e EM. Nesse período, consolidou-se o uso de itens de múltipla escolha para avaliar os componentes de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do EF à 3ª série do EM. Já nos 1º, 2º e 3º anos do EF, prevaleceram questões abertas, embora em algumas edições também houvesse itens de múltipla escolha. As produções textuais ficaram restritas ao 4º e 5º anos do EF.

Da 10ª à 15ª edição (entre 2016 e 2017), manteve-se a orientação para que os próprios professores aplicassem a AAP nos anos iniciais do EF, sem essa obrigatoriedade para os demais. A partir da 16ª edição (2017), a orientação se alterou e passou a determinar que a aplicação fosse feita pelo docente da disciplina em todas as turmas. Além disso, os comunicados especificavam o período de realização da prova e de registro dos resultados. A partir da 21ª edição (2018), passou-se a permitir que as Diretorias de Ensino escolhessem dois dias para a realização da AAP nas escolas de sua jurisdição.

Em todas as edições, os professores foram orientados a registrar as respostas dos alunos no SARA. A partir da 11ª edição (2016), esses dados passaram a ser incorporados à Plataforma Foco Aprendizagem, possibilitando o acesso e o uso dos resultados por professores, escolas e Diretorias de Ensino. Além disso, a partir da 15ª edição (2017) as provas passaram a conter na capa uma folha de respostas para os alunos assinalarem suas alternativas, permitindo a leitura automatizada por meio do aplicativo Leitor Resposta.

Fase 5 – Aplicação em formato digital (2020 a 2022)

A quinta fase de implementação da AAP é atravessada pela pandemia de Covid-19, que provocou mudanças na aplicação das provas. Apesar da crise sanitária, que levou à suspensão das aulas

e ao ensino remoto emergencial, a Seduc-SP manteve a realização da AAP. No 1º e 2º bimestres de 2020, as provas foram enviadas aos estudantes junto com outros materiais impressos distribuídos pelas escolas às famílias. Esperava-se que eles resolvessem a AAP em casa e registrassem suas respostas em formulários *online* criados pelas escolas.

A prova do 3º bimestre de 2020, por sua vez, representou uma mudança significativa: foi a primeira vez que a avaliação foi aplicada por meio de uma plataforma digital própria para esse fim, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se da Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa, também conhecida como Plataforma São Paulo ou Plataforma CAEd.

Até a adoção da Plataforma CAEd, apenas as avaliações do 6º ano do EF à 3ª série do EM eram compostas exclusivamente por itens de múltipla escolha. Nos anos iniciais do EF, predominavam questões abertas, e era solicitada uma produção textual dos estudantes do 4º e 5º anos. Com a mudança para a plataforma digital, todas as provas – para todos os anos e séries – passaram a ser compostas somente por itens de múltipla escolha, sendo eliminada inclusive a solicitação de produção textual para os estudantes do 4º e 5º anos.

O uso da Plataforma CAEd era visto pela Seduc-SP como uma oportunidade de aprimorar o monitoramento dos resultados da rede, ao permitir a visualização das informações de participação e desempenho por aluno, turma, escola e Diretoria de Ensino, visando subsidiar o planejamento pedagógico. Esses resultados eram integrados automaticamente à Secretaria Escolar Digital (SED). Paralelamente à aplicação digital, a Seduc-SP também disponibilizava a versão em PDF da avaliação.

A partir do 1º bimestre de 2021, a AAP sofreu outra mudança e ampliou as áreas de conhecimento avaliadas, contemplando também Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além de Língua Portuguesa e Matemática. As duas últimas seguiram sendo aplicadas a todos os anos e séries escolares, enquanto as novas áreas foram aplicadas do 4º ano do EF à 3ª série do EM. Em 2021, essas provas foram chamadas de “AAPs intermediárias” e, em 2022, de “Sequências Digitais”.

Prova Paulista

A partir de 2023, a Prova Paulista substituiu a AAP como avaliação bimestral da rede estadual, sendo uma das iniciativas do Programa Sala do Futuro, da Seduc-SP. Nesse novo modelo, a prova passou a abranger os estudantes do 5º ano do EF à 3ª série do EM, excluindo as turmas do 1º ao 4º ano do EF. Segundo a Seduc-SP, a Prova Paulista representou uma inovação ao ampliar os componentes curriculares avaliados e ao adotar uma nova ferramenta digital de aplicação: o aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

Diferentemente da AAP, a Prova Paulista contempla diferentes componentes curriculares. No 5º ano do EF, são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia. Do 6º ao 9º ano do EF, acrescentou-se Língua Inglesa, a partir do 2º bimestre de 2023. Já no Ensino Médio, a prova avalia os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia, Física, Química, Matemática, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Em 2024, os Itinerários Formativos também passaram a ser incluídos, além das disciplinas da Formação Geral Básica.

A aplicação da Prova Paulista foi organizada em dois dias para cada edição, tanto em 2023 como em 2024, seguindo um cronograma pré-definido. As provas do 5º ano do EF continham 30 itens

para cada dia; do 6º ao 9º ano do EF, 40 itens para cada dia; e da 1ª à 3ª série do EM, 45 itens por dia. Em 2023, todos os itens eram de múltipla escolha, sem questões abertas ou provas de redação. Já em 2024, as provas passaram a ter questões com gabarito único e múltiplo – com até três alternativas corretas.

Nas edições do 1º e 2º bimestres de 2023, a Prova Paulista teve como referência os conteúdos do Currículo Paulista. A partir do 3º bimestre, no entanto, o referencial passou a ser o Material Digital¹. Essa mudança coincide com uma alteração no objetivo atribuído à avaliação, que voltou a incluir a perspectiva de que a prova também “acompanha o desenvolvimento do currículo, em todas as áreas, [...] pela aplicação de instrumentos padronizados” (São Paulo, 2023a).

De acordo com a Seduc-SP, a realização da Prova Paulista por meio do aplicativo do CMSP visava facilitar sua aplicação e dar um retorno mais ágil dos resultados, permitindo aos professores realizar intervenções imediatas tanto no processo de aprendizagem quanto no planejamento das aulas. Os dados de desempenho eram disponibilizados no Painel Escola Total, plataforma de *Business Intelligence* que oferece acesso aos resultados para professores, escolas, Diretorias de Ensino e o órgão central, permitindo seu uso para a tomada de decisões. Embora a Prova Paulista seja uma avaliação digital, os instrumentos também foram disponibilizados em formato PDF junto de um material com o gabarito comentado, contendo observações pedagógicas para cada item.

Em 2024, os resultados da Prova Paulista passaram a ser utilizados para diferentes finalidades, tais como: compor a avaliação bimestral dos diretores escolares, realizada pelas Diretorias de Ensino (São Paulo, 2024a); integrar a nota bimestral dos estudantes (São Paulo, 2024d); e servir como critério de classificação para outras iniciativas da Secretaria de Educação, como a Olimpíada de Matemática das Escolas Estaduais de São Paulo (São Paulo, 2024b) e o programa de recuperação semestral (São Paulo, 2024c).

AVALIAÇÃO EXTERNA BIMESTRAL À SERVIÇO DA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE?

Desde 2011, as escolas da rede estadual são obrigadas a aplicar mais um instrumento de avaliação externa, desta vez com periodicidade bimestral: inicialmente, a AAP e, atualmente, a Prova Paulista. O Quadro 1 apresenta uma síntese das características que marcaram cada fase de implementação dessas duas avaliações entre 2011 e 2024, cujos elementos foram sendo progressivamente incorporados nas etapas subsequentes de implementação das provas.

Quadro 1 – Síntese das fases de implementação da aap e da prova paulista

Prova	Ano - Fase	Principais características
AAP	2011 – Fase 1. Ação piloto	Periodicidade: semestral Objetivo: identificar as aprendizagens dos estudantes Séries envolvidas: 6º ano do EF e 3ª série do EM (anos de transição) Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática
	2012 a 2014 – Fase 2.	Séries envolvidas: ampliação para 2º ano do EF à 3ª série do EM

¹ O Material Digital é outra iniciativa do Programa Sala do Futuro e se refere a um material para a aula totalmente digital, podendo ser utilizado em PDF ou ser editado pelo professor antes de ser levado para a sala de aula (São Paulo, 2023b).

	Ampliação das séries envolvidas	Digitação dos resultados do 6º ano no SARA
	2015 – Fase 3. Alargamento dos objetivos da avaliação	Objetivo: incorporação da expectativa de acompanhar o desenvolvimento do currículo em sala de aula Séries envolvidas: inclusão do 1º ano do EF Digitação dos resultados de todos os anos e séries no SARA
	2016 a 2019 – Fase 4. Mudança de periodicidade	Periodicidade: mudança para bimestral Elaboração a partir da MAP Inclusão de uma folha de respostas na capa da prova
	2020 a 2022 – Fase 5. Aplicação em formato digital	Objetivo: identificar as aprendizagens dos estudantes Uso exclusivo de itens de múltipla escolha Disciplinas avaliadas: inclusão de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza do 4º ano do EF à 3ª série do EM
Prova Paulista	2023 e 2024 – Ampliação dos componentes avaliados	Objetivo: incorporação da expectativa de acompanhar o desenvolvimento do currículo em sala de aula Aplicação: em formato digital pelo aplicativo CMSP Séries envolvidas: 5º ano do EF à 3ª série do EM Disciplinas avaliadas: todas, exceto Arte e Educação Física Padronização do processo de aplicação Elaboração a partir do Material Digital Visualização dos resultados no Painel Escola Total Uso dos resultados em políticas de responsabilização

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

A análise do histórico desses dois instrumentos revela transformações que apontam para uma maior incidência da avaliação externa sobre o trabalho docente, resultando na intensificação do monitoramento dos resultados e no aumento do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, discutem-se as principais tendências e padrões observados.

Ampliação dos anos e séries envolvidos

A AAP foi inicialmente concebida para avaliar habilidades e conhecimentos dos estudantes que ingressavam em uma nova etapa escolar (6º ano do EF e 1ª série do EM), o que lhe conferia uma finalidade diagnóstica bastante específica. No entanto, com a ampliação gradual dos anos e séries participantes, a Secretaria de Educação passou a monitorar o desempenho de uma parcela cada vez maior da rede estadual, desvirtuando seus propósitos iniciais e consolidando uma lógica de avaliação e de controle sistemática e abrangente.

Expansão das áreas de conhecimento avaliadas

O escopo da Prova Paulista evidencia a ampliação da extensão e da profundidade de influência da avaliação externa na rede estadual. Embora a inclusão de outros componentes curriculares além de Língua Portuguesa e Matemática possa sugerir a superação da centralidade dessas duas disciplinas – típica das avaliações externas –, observa-se, na verdade, que a prova passou a ocupar um lugar central na organização pedagógica das escolas. Sua associação ao Material Digital, proposto no contexto de plataformização da educação em São Paulo, reforça o processo de padronização do trabalho em sala de aula e o controle gerencial sobre a atividade docente, uma vez que o material define

o que deve ser ensinado em cada aula e prova determina o que deve ser avaliado no bimestre. Tal dinâmica contribui para a descaracterização, desintelectualização e perda de autonomia dos professores.

Aumento da frequência de aplicação

Diferentemente do Saresp, cuja aplicação pontual no final do ano permite certa flexibilidade ao trabalho docente, a realização bimestral da AAP e da Prova Paulista intensificou a repercussão da avaliação externa sobre a prática pedagógica dos professores, podendo restringir sua autonomia no planejamento e na proposição de experiências de aprendizagem para suas turmas (Jacomini; Nascimento; Stocco, 2023).

Em um estudo com professores do 5º ano do EF, Pereira (2023) identificou que as práticas avaliativas desses docentes eram influenciadas pelo Saresp e a AAP. Como consequência, a maioria das avaliações realizadas em sala de aula reproduzia o formato dessas avaliações externas, tendo como uma de suas finalidades preparar os estudantes para essas provas. Embora os professores relatassem utilizar os resultados da AAP para acompanhar as aprendizagens dos estudantes, esse instrumento funcionava como uma avaliação reguladora, induzindo tanto o conteúdo quanto a forma de ensinar.

Ravagnani Pinto (2016), por sua vez, identificou em seu estudo que às vezes os professores não conseguiam cumprir todo o conteúdo programático antes da aplicação da AAP, e a pressão para ensinar os conteúdos que seriam cobrados pela prova seguinte limitava o tempo disponível para abordar as dificuldades identificadas. Segundo o autor, o instrumento não levava em consideração as especificidades da escola e do seu entorno, além de sua frequência bimestral desrespeitar o tempo de aprendizagem e as diferenças dos estudantes.

Nesse contexto, a realização bimestral da AAP e da Prova Paulista tende a reforçar o controle sobre a avaliação conduzida em sala de aula, possuindo o potencial de moldar a forma com que o ensino é estruturado e como as interações pedagógicas ocorrem na escola. Além disso, sua aplicação bimestral contribui para aprofundar um modelo de escolarização que valoriza a homogeneização de processos, percursos e resultados, em detrimento da diversidade das trajetórias educativas.

Mudança de finalidade

Entre 2011 e 2015, a AAP configurava-se como um instrumento de caráter diagnóstico, aplicado no início de cada semestre. A partir de 2016, no entanto, embora ainda mantivesse oficialmente essa finalidade, a AAP passou a ser realizada ao final do processo de ensino-aprendizagem, avaliando as habilidades previstas para o bimestre recém-encerrado.

Essa mudança de momento e de periodicidade de aplicação gerou uma ambiguidade em relação à natureza do instrumento, reforçada pelo próprio nome inicial da avaliação. A expressão “em processo” sugere uma finalidade formativa, voltada ao acompanhamento das aprendizagens no momento em que estão sendo desenvolvidas. Por mais que a AAP ocorresse ao longo do ano letivo – o que poderia justificar a ideia de “em processo” – e tivesse como objetivo declarado identificar os conhecimentos dos estudantes – o que justificaria o uso do termo “diagnóstica” –, sua aplicação ao término de cada bimestre aponta para uma lógica avaliativa eminentemente somativa, que também foi mantida pela Prova Paulista.

Na prática, a AAP e a Prova Paulista são provas aplicadas ao final do bimestre, após o encerramento do ciclo de ensino-aprendizagem, voltadas à verificação do desenvolvimento (ou não) das habilidades previstas para o período. Como afirmam Arredondo e Diago (2013), a avaliação somativa também pode servir como avaliação inicial para o próximo período de ensino, uma vez que as informações obtidas poderão apoiar a tomada de decisões que reorientem o trabalho do professor com os estudantes. Assim, embora a AAP e a Prova Paulista mantenham uma retórica diagnóstica, sua função na rede estadual se aproxima mais de uma avaliação somativa.

Alargamento dos objetivos da avaliação

Ao longo dos anos, a AAP e a Prova Paulista incorporaram entre seus objetivos o acompanhamento do desenvolvimento do currículo em sala de aula, currículo este padronizado e centralizado pela Secretaria de Educação desde 2007. Essa mudança evidencia uma importante redefinição das expectativas quanto ao papel da avaliação externa bimestral. Para a Seduc-SP, não bastava apenas estabelecer um currículo comum para orientar o trabalho docente: tornou-se igualmente necessário monitorar, de forma sistemática e frequente, o trabalho pedagógico por meio das provas.

Como reflexo desse processo, observa-se um movimento crescente de alinhamento entre o currículo ensinado e o currículo avaliado, com a avaliação externa bimestral passando a orientar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Esse processo teve início com a MAP e se aprofundou mais recentemente com a elaboração do Material Digital. Essa influência da avaliação sobre o currículo reforça a função reguladora da avaliação externa, estabelecendo uma lógica de controle curricular que estreita os espaços de autonomia docente e padroniza o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede estadual.

Disponibilização dos resultados para os órgãos intermediários e central de gestão

Em sua concepção inicial, a avaliação externa bimestral tinha como principais usuários dos resultados apenas os professores e as unidades escolares. Embora atores externos estivessem envolvidos em etapas do processo avaliativo, como a elaboração dos instrumentos e o acompanhamento da implementação dos planos de ação, os resultados da prova não eram publicizados para além do ambiente escolar, permanecendo sob controle exclusivo dos docentes e das escolas.

Com o tempo, no entanto, esse cenário se alterou. A exigência do registro dos resultados no SARA e, posteriormente, sua disponibilização automática em plataformas informatizadas como a SED e o Painel Escola Total, tornou possível o monitoramento em tempo real do desempenho dos estudantes e das escolas pelas instâncias central e intermediária da gestão educacional. Esse processo abriu espaço para o uso da avaliação externa bimestral como instrumento de controle à distância, além de possibilitar a adoção de mecanismos de responsabilização baseados em resultados. Dessa forma, os dados avaliativos passaram a cumprir não apenas uma função pedagógica, mas também uma função gerencial, sendo incorporados como ferramenta de gestão da rede estadual.

Digitalização da aplicação

A aplicação da avaliação externa bimestral por meio da Plataforma CAEd e do aplicativo do CMSP ampliou a capacidade de monitoramento por parte das instâncias central e intermediária de

gestão, intensificando a supervisão e o controle sobre o trabalho pedagógico das escolas. Com a digitalização, retirou-se dos professores o papel de orientar a aplicação e de corrigir as provas, relegando-lhes uma função cada vez mais executora do processo e consumidora dos resultados.

Além disso, a realização digital levanta dúvidas sobre a validade dos dados gerados, uma vez que fatores como rapidez excessiva nas respostas, possibilidade de consulta entre colegas e falhas técnicas nos dispositivos ou na conexão à internet podem comprometer a fidedignidade dos resultados. Tais fragilidades colocam em xeque a confiabilidade da avaliação como instrumento válido de levantamento de informações e de acompanhamento das aprendizagens.

Padronização da aplicação

As mudanças ocorridas ao longo das edições da AAP e da Prova Paulista indicam um processo progressivo de padronização da aplicação da avaliação externa bimestral, facilitando o acesso e o uso dos dados avaliativos pelas instâncias central e intermediária da gestão. Primeiro, a prova deixou de ser aplicada pelo próprio professor da disciplina avaliada, durante seu horário de aula, passando a ser realizada durante a aula de qualquer docente presente no horário definido. Segundo, os instrumentos passaram a adotar exclusivamente itens de múltipla escolha, o que contribuiu para a padronização da aplicação e correção.

Terceiro, a prova passou a ser realizada em um período único de aplicação, definido pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino, permitindo um monitoramento mais rigoroso de sua realização. Por fim, a consolidação de um sistema informatizado viabilizou um acompanhamento contínuo tanto do processo de aplicação quanto dos resultados obtidos pelas unidades escolares, ampliando a capacidade de controle da administração educacional.

Uso dos resultados em políticas de responsabilização

Diferentemente da AAP, a Prova Paulista passou a ser usada em processos de responsabilização de estudantes, professores e escolas pelos resultados, seja por meio de sanções, seja por meio de recompensas. Essa mudança representa um deslocamento do foco pedagógico da avaliação para uma lógica gerencial, na qual os resultados deixam de servir prioritariamente ao acompanhamento das aprendizagens e ao aprimoramento das práticas educativas, passando a funcionar como base para mecanismos de controle e indução de comportamentos no interior da rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um instrumento inicialmente voltado a auxiliar o trabalho dos professores, fornecendo informações complementares sobre a aprendizagem dos estudantes, a avaliação externa bimestral da rede estadual passou por diversas transformações que aprofundaram sua penetração no cotidiano escolar, a ponto de influenciar o ritmo, a forma e o conteúdo do trabalho docente. Além da expectativa de que os resultados sejam apropriados e utilizados rapidamente pelos professores no aprimoramento de suas práticas, a aplicação digital passou a viabilizar a visualização em tempo real dos resultados por professores, escolas, Diretorias de Ensino e Secretaria de Educação, ampliando as possibilidades de controle à distância do trabalho em sala de aula e favorecendo a adoção de políticas de responsabilização.

Em síntese, o estágio atual da Prova Paulista reflete a consolidação de um modelo educacional desenhado para operar “à prova de professores”, sustentado por currículos e materiais padronizados, avaliações frequentes e mecanismos de controle baseados em incentivos e sanções. No entanto, a persistência de baixos indicadores de aprendizagem revela que os objetivos esperados não estão sendo alcançados. Pelo contrário, essa lógica tem contribuído para o esvaziamento do papel da escola como espaço de formação integral dos estudantes, comprometendo a qualidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez, 2000.

ALAVARSE, Ocimar M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304450348_Desafios_da_avaliacao_educacional_ensino_e_aprendizagem_como_objetos_de_avaliacao_para_a_igualdade_de_resultados>. Acesso em: 15/02/2024.

AMARAL, Michelly F. B.; ALAVARSE, Ocimar M.; SILVA, Fernando A. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-18, 2020. <<https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.23.2020.15616.209209225971.0530>>

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017. <<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>>

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BAUER, Adriana et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015. <<https://doi.org/10.18222/cae266203207>>

BERNARDES, Adilson T. *A Precarização do Trabalho Docente na Rede Pública Estadual Paulista: possibilidades de uma análise territorial*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23072019-154906/pt-br.php>>. Acesso em 18/02/2024.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 373-388, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*. v. 34, n. 4, p. 55-72, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6289/4880>>. Acesso em: 08/03/2024.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 17-79, 2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 04/04/2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

DUARTE, Alexandre W. B. Políticas Avaliativas, Nova Gestão Pública e Trabalho Docente no Brasil: Reformas nos Sistemas de Ensino e a Repercussão Sobre o Trabalho do Diretor Escolar no Estado de Minas Gerais. *Sisyphus - Journal of Education*, v. 8, n. 1, p. 28-54, 2020. <https://doi.org/10.25749/sis.19005>

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury P. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1085-1114, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil >. Acesso em: 06/04/2024.

GIMENES, Nelson et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, 2013. <https://doi.org/10.18222/cae245520132718>

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988

JACOMINI, Márcia A. et al. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260074, p. 1-24, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260074>

JACOMINI, Márcia A. et al. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. *Education Policy Analysis Archives*, v. 30, n. 27, p. 1-34, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6465>

JACOMINI, Márcia A.; NASCIMENTO, Iracema S. do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). *Educação em Revista*, v. 39, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469826145>

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones de la UNAD*, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. <<https://doi.org/10.22490/25391887.1455>>

LIMA, Licínio C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria P.; KETELE, Jean-Marie de. *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p.71-82.

LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos A.; SILVA JÚNIOR, João dos R. *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012, p.129-158.

LUKAS MUJIKA, Jose F; SANTIAGO ETXEBERRÍA, Karlos. Concepto, componentes y fases de la evaluación. In: _____. *Evaluación educativa*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009, p. 87-126.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M.; ARCAS, Paulo H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015. <<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>>

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). *Critical issues in curriculum*. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988, p. 83-121.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 625-646, 2015. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>>

PEREIRA, Kalina E. L. *Avaliações Externas: implicações e contribuições para a prática avaliativa do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/32576>>. Acesso em: 15/03/2024.

RAMOS, Rubia de A.; GOULART, Débora C.; JACOMINI, Márcia A. Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista. *Pro-Posições*, v. 34, e20210129, p. 1-29, 2023. <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0129>>

RAVAGNANI PINTO, Marcio A. *A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/3ddb86c2-fe35-4bd5-a7d2-929b6bdf8596>>. Acesso em 12/03/2024.

RODRIGUES, Jean D. Z. *Gerencialismo e Responsabilização: Repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1079929>>. Acesso em: 12/03/2024.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014

SÃO PAULO. *Comunicado SE de 22 de março de 1995*. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 23 de mar. 1995, Seção I, p. 8-10.

_____. *Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2008a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/propostacurriculargeral_internet_m_d.pdf>. Acesso em: 18/04/2024.

_____. *Resolução SE-74, de 6 de novembro de 2008*. São Paulo, 2008b.

_____. *Resolução SE-22, de 27 de março de 2009*. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. São Paulo, 2009.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Videoconferência. Videoconferencistas João Cardoso Palma Filho; Regina Resek; Angélica Fontoura. Rede do Saber. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1MJGTJtVhbQ>>. Acesso em: 21/03/2024.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo. Terceira Edição – Segundo Semestre de 2012*. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 31 jul. 2012. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 01 jun. 2012b. Seção I, p.38.

_____. *Resolução SE nº 74, de 08 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2013.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo. Oitava Edição – Primeiro Semestre de 2015*. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 23 jan. 2015. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 24 de jan. 2015a. Seção I, p.27.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo. Nona Edição – Agosto de 2015*. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 25 jul. 2015. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 25 de jul. 2015b., Seção I, p.28.

_____. *Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações*. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, São Paulo, [2017]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/tutorial_de_utilizacao_sara-professor_v4.pdf>. Acesso em: 21/03/2024.

_____. *Prova Paulista – 3º bimestre*. Comunicado Externo Conjunto Subsecretaria/COPED, 2023, nº 206, de 12 set. 2023a.

_____. *Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede; assista ao vídeo*, 24 abr. 2023b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>>. Acesso em: 27/03/2024.

_____. *Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024*. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo, 2024a.

_____. *Avaliação bimestral: Prova Paulista começa na próxima segunda (8) nas escolas estaduais*. 02 abr. 2024b. Disponível em:

<<https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-bimestral-prova-paulista-comeca-na-proxima-segunda-8-na-s-escolas-estaduais/>>. Acesso em 01/09/2024.

_____. *Prova Paulista: Exame será aplicado até dia 24 nas escolas de SP*. 19 jun. 2024c. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/prova-paulista-exame-sera-aplicado-ate-dia-24-nas-escolas-de-sp/>>. Acesso em 01/09/2024.

_____. *Resolução SEDUC nº 104, de 26 de novembro de 2024*. Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos estudantes das escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas., São Paulo, 2024d.

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, v. 68, n. 1, p. 85-106, 2017. <<https://doi.org/10.21874/rsp.v68i1.762>>

SILVA, Antonia B. da; SOUSA, Sandra. Z. Motivações para a criação de avaliação educacional em larga escala por municípios brasileiros. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 64, p. 1-24, 2022. <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64ID29326>>

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, p. 407-420, 2014. <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>>

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís.; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018. <<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>>

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisa estão contidos no próprio manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Idealização do estudo, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Idealização e coordenação do estudo, supervisão e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.