

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

COMPREENSÕES E USOS DA PROVA PAULISTA POR DOCENTES E COORDENADORES(AS) DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Ariane Iracema de Almeida, Luana Ferrarotto Ferrarotto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13025>

Submetido em: 2025-08-19

Postado em: 2025-09-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

COMPREENSÕES E USOS DA PROVA PAULISTA POR DOCENTES E COORDENADORES(AS) DE GESTÃO PEDAGÓGICA

ARIANE IRACEMA DE ALMEIDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3284-5581>
almeidaariane169@gmail.com

LUANA FERRAROTTO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2861-2127>
luanaferrarotto@ifsp.edu.br

RESUMO: Este artigo analisa como a Prova Paulista, avaliação digital aplicada bimestralmente pela rede estadual de São Paulo, tem sido compreendida e utilizada por docentes e coordenadores de gestão pedagógica (CGP). A investigação, realizada através de uma abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Bragança Paulista, a partir de observações de reuniões pedagógicas, aplicação de questionários a professores e entrevistas com CGPs. A análise de conteúdo dos dados obtidos via questionários e entrevistas permitiu a identificação de sete categorias: Prova Paulista definições e finalidades; Utilização da Prova Paulista no contexto escolar; Relação entre a Prova Paulista e os materiais digitais; Condições materiais da escola para a realização da Prova Paulista; Prova Paulista e Seduc: o controle do trabalho escolar; A realização da Prova Paulista pelos estudantes: o desafio do formato digital; A (des)confiança nos resultados da Prova Paulista. Dentre os achados da pesquisa, destaca-se que embora a avaliação seja apresentada como diagnóstica pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-SP), tem operado como mecanismo de controle, ranqueamento e de estreitamento curricular, de modo a aprofundar a lógica da meritocracia e da responsabilização docente. Observa-se, também, a associação entre a Prova Paulista e os materiais digitais enviados pela Seduc-SP, o que contribui para a perda de autonomia docente. A Prova Paulista, ao articular avaliação e plataformas digitais, aprofunda processos de controle pedagógico e de plataformização da educação.

Palavras-chave: Prova Paulista, avaliação externa em larga escala, materiais digitais.

UNDERSTANDINGS AND USES OF THE PAULISTA EXAM BY TEACHERS AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT COORDINATORS

ABSTRACT: This article analyzes how the *Prova Paulista* (Paulista Exam), a bimonthly digital assessment applied by the state education network of São Paulo, has been understood and used by teachers and pedagogical management coordinators (CGP). The investigation, conducted through a qualitative approach, was carried out in a state school in Bragança Paulista, based on observations of pedagogical meetings, questionnaires administered to teachers, and interviews with CGPs. Content analysis of the data obtained from questionnaires and interviews allowed for the identification of seven categories: *Prova Paulista*: definitions and purposes; Use of the *Prova Paulista* in the school context; Relationship between the *Prova Paulista* and digital materials; The school's material conditions for administering the *Prova Paulista*; *Prova Paulista* and Seduc: the control of school work; Students taking the *Prova Paulista*: the challenge of the digital format; (Mis)trust in the results of the *Prova Paulista*. Among the research findings, it stands out that although the assessment is presented as diagnostic by the State Department of Education (Seduc-SP), it has operated as a mechanism of control, ranking, and curricular narrowing,

thereby deepening the logic of meritocracy and teacher accountability. An association between the *Prova Paulista* and the digital materials sent by Seduc-SP was also observed, which contributes to the loss of teacher autonomy. By linking assessment and digital platforms, the *Prova Paulista* deepens processes of pedagogical control and the platformization of education.

Keywords: Prova Paulista, large-scale external assessment, digital materials.

COMPREENSIONES Y USOS DE LA PRUEBA PAULISTA POR DOCENTES Y COORDINADORES DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la *Prova Paulista* (Examen Paulista), evaluación digital aplicada bimestralmente por la red estatal de São Paulo, ha sido comprendida y utilizada por docentes y coordinadores de gestión pedagógica (CGP). La investigación, realizada mediante un enfoque cualitativo, se desarrolló en una escuela de la red estatal de Bragança Paulista, a partir de observaciones de reuniones pedagógicas, aplicación de cuestionarios a profesores y entrevistas con CGPs. El análisis de contenido de los datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas permitió identificar siete categorías: *Prova Paulista*: definiciones y finalidades; Utilización de la *Prova Paulista* en el contexto escolar; Relación entre la *Prova Paulista* y los materiales digitales; Condiciones materiales de la escuela para la realización de la *Prova Paulista*; *Prova Paulista* y Seduc: el control del trabajo escolar; La realización de la *Prova Paulista* por los estudiantes: el desafío del formato digital; La (des)confianza en los resultados de la *Prova Paulista*. Entre los hallazgos de la investigación, se destaca que, aunque la evaluación es presentada como diagnóstica por la Secretaría de Educación del Estado (Seduc-SP), ha operado como un mecanismo de control, ranking y estrechamiento curricular, de modo que profundiza la lógica de la meritocracia y la responsabilización docente. También se observa la asociación entre la *Prova Paulista* y los materiales digitales enviados por la Seduc-SP, lo que contribuye a la pérdida de autonomía docente. La *Prova Paulista*, al articular evaluación y plataformas digitales, profundiza los procesos de control pedagógico y de platformización de la educación.

Palabras clave: Prova Paulista, evaluación externa a gran escala, materiales digitales.

INTRODUÇÃO

Por 27 anos, o estado de São Paulo teve, em sua gestão, governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Durante esse tempo, considerando as políticas educacionais, não há como deixar de mencionar aquelas relacionadas à avaliação. Um ano após o PSDB assumir a gestão estadual, em 1996, foi implementado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), cuja finalidade é “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (São Paulo, 2023a).

O Saresp é uma avaliação externa em larga escala realizada, de modo censitário, pelos estudantes dos 3os, 5os, 7os e 9os anos do Ensino Fundamental (EF) e pelos estudantes da 3a série do Ensino Médio (EM). A prova é em formato de teste de múltipla escolha com questões que abarcam Matemática, Leitura e Ciências Naturais. Conforme destacam Jacomini, Nascimento e Stoco (2023, p. 9) o Saresp “passou a balizar a política educacional em vários aspectos” como, por exemplo, a política de bonificação, ou seja, pagamento aos profissionais da educação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes nessa avaliação.

As avaliações externas em larga escala, como o Saresp, estão entre as ações empreendidas por políticas que, sobretudo a partir da década de 1990, começam a advogar, no Brasil, a reforma político-administrativa do Estado. Trata-se do avanço do neoliberalismo, entendido como processos de

construção hegemônica que se configuram pela implementação de estratégias produtoras de novos significados sociais (Gentili, 1996).

A racionalidade política neoliberal tem como produto o gerencialismo, visto como saída para reformar o Estado (Suspitsyna, 2010). Entre as características do gerencialismo podemos citar: busca incessante pela eficiência econômica, realização de treinamentos, crença nos gerentes para solucionar os problemas, *ethos* do setor privado no setor público, adoção de estratégias rigorosamente calculadas com resultados que podem ser monitorados por medidas (Newman; Clark, 2012; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Ferrarotto, 2018).

Sintetizando, pela ótica neoliberal, uma nova perspectiva de gestão traria qualidade ao setor público pela adoção de processos inspirados no setor empresarial. Como afirma Freitas (2018), por essa lente, os direitos passam a ser concebidos como serviços e, portanto, devem ser afastados do Estado. Entre esses direitos está a educação que deve ser regida por metas quantitativas, currículo centralizado e a avaliação dos resultados, ocasionando o controle do trabalho pedagógico (Jacomini, Santos e Stoco, 2023).

A gestão do estado de São Paulo, em sintonia com essa concepção, implementou, além do Saresp, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) em 2011. A AAP foi idealizada pelo então Secretário de Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, para avaliar a chegada dos estudantes aos Anos Finais do EF, na maioria egressos das redes municipais, bem como os estudantes que iniciavam o EM (Pinto, 2016). A AAP foi progressivamente ampliando sua extensão. Inicialmente, destinava-se apenas aos estudantes dos 6os anos do EF e da 1ª série do EM, com aplicação semestral. Em 2015, passou a se destinar a todas as turmas dos Anos Finais do EF e todas as séries do EM e, no ano seguinte, a aplicação começou a ser bimestral, sempre com foco em Matemática e Língua Portuguesa (São Paulo, 2015; 2016). Outra mudança foi quanto ao formato da prova. Nas primeiras edições, havia questões abertas, porém, a partir do segundo semestre de 2015, passou a se constituir apenas de questões de múltipla escolha (Pinto, 2016).

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc-SP) apresentava a AAP como avaliação que se propunha a acompanhar a “aprendizagem das turmas e alunos, de forma individualizada, tendo caráter diagnóstico” (São Paulo, 2016, p. 2). Ainda segundo a Seduc-SP, a AAP buscava “apoiar as unidades e os docentes na elaboração de estratégias adequadas, a partir da análise de seus resultados, que contribuam efetivamente para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua” (São Paulo, 2016, p. 2).

De acordo com Pinto (2016), para a Secretaria Estadual de Educação a AAP era mais um instrumento da avaliação para compor registros de acompanhamento do professor, sem a pretensão de invadir os “trabalhos da escola no contexto dos ciclos e séries e nem a competência do professor, mas apoiá-lo”. No entanto, o autor ressalta que toda a operacionalização da AAP foi sistematizada pela Seduc-SP, inclusive com funções atribuídas a cada profissional da escola (Pinto, 2016).

Para direcionar os trabalhos feitos a partir da AAP, as escolas recebiam documentos de orientação sobre a aplicação e análise das provas, chamados de Comentários e Recomendações Pedagógicas. Neles, havia o “quadro de habilidades, gabaritos, itens, interpretação pedagógica das alternativas, sugestões de atividades subsequentes às análises dos resultados e orientação para aplicação e correção das produções textuais” (São Paulo, 2015, p. 2). Esses materiais serviam, também, para formação do docente em serviço, já que apresentava o objetivo de cada questão e como poderia ser usado em sala de aula (Sousa, 2015).

Por ser aplicada e corrigida pelos próprios professores das escolas, não se apresentava como uma avaliação externa em larga escala, todavia, deixava claro que “[dialogava] com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM” (São Paulo, 2015, p. 2). No entanto, na análise de Rodrigues (2018), a AAP pode ser considerada uma avaliação externa em larga escala, já que era elaborada externamente e aplicada a todas as escolas da rede estadual. Para alguns pesquisadores, a AAP, assim como o Saresp, aprofundava o controle da organização do trabalho pedagógico a partir da centralidade e padronização do instrumento, com metas prescritas externamente e pouco espaço de autonomia para as escolas (Rodrigues, 2018; Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023).

A partir de 2016, 20% da AAP correspondia a habilidades da Matriz de Avaliação do Saresp (Pinto, 2016), sinalizando um alinhamento, cada vez mais evidente, entre essas avaliações, sendo a primeira uma espécie de preparação para a segunda. Como afirma Freitas (2018), o alinhamento é típico da reforma empresarial, a partir de bases/currículos, ensino, avaliação e responsabilização, impondo a padronização. Estamos, assim, diante de um novo tecnicismo - ou o neotecnicismo (Freitas, 2018) - que ganha uma nova roupagem, mas continua a preterir o professor dos processos de planejamento e tomada de decisões, fazendo dele um simples executor, um objeto.

Vale destacar, ainda, que a rede estadual de São Paulo, também a partir de 2016, implementou a Plataforma Foco Aprendizagem, alimentada com os resultados da AAP, do Saresp, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (São Paulo, 2019). Para Pinto (2016, p. 88), a diminuição de questões dissertativas na AAP e, por conseguinte, sua exclusiva composição com questões de múltipla escolha, está relacionada a esse registro dos dados na plataforma digital, pois “facilita a análise por sistemas informatizados e se ajusta ao modelo de testes padronizados para todos os alunos da rede”. Na análise do autor, a Seduc-SP faz uso de tecnologias computacionais a fim de controlar as ações da escola quanto à realização do currículo e o desempenho dos estudantes. E ainda afirma que “o foco da avaliação do aluno e de seu processo de desenvolvimento é deslocado para um conjunto de normas, externa e abstratamente pré-determinadas por instâncias alheias ao processo de ensino e de aprendizagem” (Pinto, 2016, p. 84).

Importante ressaltar que o cenário apresentado é anterior à pandemia da Covid-19. Com o isolamento social foram realizadas aulas remotas, via tecnologias digitais e, assim, tivemos o avanço destas na educação, mesmo após o fim do período mais crítico da pandemia e o retorno das atividades presenciais. Como destacam Mello, Santos e Pereira (2022), o uso da tecnologia digital se tornou fetichizado, pressupondo que conduz à melhoria dos resultados. Na esteira da adoção das tecnologias digitais na educação, Tarcísio de Freitas anunciou, no início de seu mandato, o Programa Sala do Futuro, proclamado como “um pacote de ferramentas digitais para levar a Educação paulista para uma nova fase, mais moderna e atrativa aos estudantes” (São Paulo, 2023a). Faz parte do programa Sala do Futuro a Prova Paulista que substituiu a AAP. Aplicada bimestralmente para todos os estudantes da rede estadual, a partir do 5º ano do EF, a prova é totalmente digital e seus resultados são disponibilizados em 24 horas.

Em uma *live*, transmitida pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), realizada em março de 2023 para apresentar as novidades na rede, Renato Feder, secretário estadual de educação, apresentou a Prova Paulista e destacou o que mudou em relação à AAP. De acordo com Feder, a Seduc-SP quer empoderar o professor, dando a ele dados simples sobre a aprendizagem dos estudantes no painel da CMSP. Nesse painel, diretor, supervisor e dirigente de ensino consultam a porcentagem de participação, de acertos, se houve evolução em relação à última prova e a posição da escola em relação às demais do estado.

Lima (2021) analisa o progresso das tecnologias digitais na educação, semelhante ao que vem acontecendo na rede estadual de São Paulo. Segundo o autor, estas são anunciadas como avanço, uma vez que estão impregnadas da lógica do mercado e da gestão privada, em oposição à burocracia, considerada lenta, cara e própria das administrações públicas. Lima (2021) destaca, também, que essa governança baseada em resultados, indicadores e evidências aumenta a probabilidade de obediência a regras e decisões automatizadas. E, ainda,

É com a burocratização aumentada da educação, possível através das máquinas de administrar a educação, que as dimensões éticas e estéticas, relacionais e emocionais, democráticas e participativas, de humanização dos seres humanos, entre outras, saem potencialmente diminuídas, eventualmente impossibilitadas (Lima, 2021, p. 11-12, grifos nossos).

A mesma *live* anteriormente citada contou com falas do gerente de Tecnologia da Informação, do diretor da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e da diretora do Departamento de Avaliação. Estes caracterizam a Prova Paulista como avaliação digital, bimestral e formativa, possibilitando ao docente a realização de ações mais assertivas, uma vez que terá acesso mais rapidamente aos resultados.

Pessoal, a gente sabe a importância da avaliação formativa. Ela ajuda a gente a replanejar o nosso processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. É por isso que a gente está fazendo uma nova prova bimestral. A partir de agora ela passa a ser 100% digital. E a partir de agora a gente passa a cobrir, nesta prova, todos os componentes curriculares do 5o ano do Ensino Fundamental até a 3a série do Ensino Médio (Renato Dias, Coordenador da COPED, Centro de Mídias de São Paulo, 2023, grifos nossos).

Como vocês puderam ver, a devolutiva é muito mais simples, mais rápida. E com isso, professor, você pode tomar as decisões, as providências de forma mais assertiva porque num tempo muito rápido, quase que imediatamente a prova, o resultado vai chegar na sua mão e você vai poder desenvolver todo esse trabalho olhando qual é a dificuldade do seu estudante, qual é a providência mais assertiva numa recomposição de aprendizagem e o que é que de fato esse aluno tem dificuldade. Com isso, o professor ganha tempo, ganha tempo de aula e ganha tempo na assertividade porque ele sabe imediatamente após a prova qual a dificuldade e onde que também ele pode avançar (Patrícia Monteiro, Diretora do Departamento de Avaliação, Centro de Mídias de São Paulo, 2023, grifos nossos).

Mais uma vez notamos a presença de um discurso em torno da Prova Paulista que a coloca como vantajosa e mais assertiva por ser digital e disponibilizar rapidamente seus resultados. Ao que parece, a velocidade e a gerência de grande quantidade de dados valoriza a razão técnica, com novos instrumentos de regulação e controle, a partir de uma administração à distância (Lima, 2021). E, assim, o neotecnicismo ganha mais um elemento, configurando o que Freitas (2021) chama de neoliberalismo digital, proclamado como a solução para os problemas da educação. Por essa perspectiva, “quanto mais tecnologia, melhor – vídeos, textos eletrônicos, plataformas de ensino, tutores, avaliação embarcada em plataformas, *big data*, redes sociais, e o que mais se puder inventar e conectar – seja presencialmente, seja a distância” (Freitas, 2021).

Também precisamos considerar que o simples fato de se ter agilidade no retorno dos resultados que passam a compor um grande banco de dados digital é associado à avaliação formativa. A Seduc-SP, a partir da devolutiva desses dados, espera que os mesmos se tornem referência para o planejamento da prática do professor. E, assim, o controle do trabalho pedagógico vigora mesmo “sob a rubrica de vocábulos como a avaliação formativa, próprios do mundo escolar e que há anos são defendidos por educadores profissionais” (Ferrarotto; Rodrigues, 2023, p. 183).

Diante do exposto, apresentamos os dados de uma investigação iniciada em 2024 e finalizada em 2025 cuja questão de pesquisa foi: Como a Prova Paulista, aplicada bimestralmente em formato digital e com devolutiva ágil dos resultados, tem sido compreendida e utilizada por docentes e gestores de escolas estaduais de São Paulo? O objetivo do estudo foi descrever e analisar como a Prova Paulista é compreendida e utilizada por docentes e coordenadores de gestão pedagógica da rede estadual e os objetivos específicos versaram sobre a descrição e análise: i - das concepções de docentes e coordenadores de gestão pedagógica quanto à Prova Paulista; ii - da utilização da Prova paulista por docentes e coordenadores de gestão pedagógica, considerando sua periodicidade e formato.

O artigo está organizado em quatro seções, sendo esta a primeira. Na sequência apresentamos o caminho trilhado na busca por respostas ao problema de pesquisa. Na terceira seção, há a descrição e análise dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos as considerações finais, com reflexões que emergiram a partir da investigação desenvolvida.

O CAMINHO TRILHADO

A partir dos objetivos apresentados, foi desenvolvido um estudo qualitativo em uma escola estadual de Bragança Paulista¹. A pesquisa foi realizada no referido município, uma vez que as autoras são vinculadas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus Bragança

¹ A pesquisa foi submetida ao comitê de ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e possui o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética com o número 77726124.3.0000.5473.

Paulista, facilitando o deslocamento até a escola. De acordo com André (2013, p. 97), as pesquisas cujas abordagens são qualitativas “se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Considerando que, recentemente, a rede estadual de São Paulo tem ampliado o Programa de Ensino Integral (PEI)² e muitas escolas ainda estão em processo de adaptação, foi selecionada para o desenvolvimento do estudo a escola estadual de Bragança Paulista que está há mais tempo no PEI por entendermos que os desafios em relação a este Programa são menores. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e os Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP) da escola³.

Direcionamos nossos olhares para os professores, já que, de acordo com os vídeos de apresentação da Prova Paulista, tal prova foi implementada para apoiá-los no desenvolvimento da prática pedagógica, com dados que podem ser utilizados de modo mais assertivo. Quanto aos CGPs, foram eleitos como sujeitos da pesquisa por constar, entre suas atribuições descritas na Resolução No 53, de 29 de junho de 2022, algumas relacionadas à avaliação e à orientação do trabalho realizado pelos docentes.

I – atuar como gestor pedagógico, com competência para *planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos*; II – *orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo*, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo; [...] IV – *apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos* [...] (Resolução No 53/2022, grifos nossos).

Foram acompanhados os momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – nos quais há a participação do corpo docente e dos CGPs. As observações, ocorridas entre maio de 2024 e dezembro de 2024, foram relevantes para a pesquisa uma vez que possibilitam contato do pesquisador com o fenômeno estudado, permitindo chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos (Lüdke; André, 1986), ou seja, como compreendem e utilizam a Prova Paulista.

Após um período de acompanhamento das ATPCs, aplicamos questionários, com itens fechados e abertos. Os questionários foram aplicados em setembro de 2024 durante o ATPC e contou com a participação de 12 professores e 4 CGPs. De acordo com Gil (2008), os questionários podem ser utilizados com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, sentimentos, considerando tanto o presente como o passado. Anterior a aplicação, os questionários foram pré-testados, a fim de evitar possíveis falhas na redação dos itens (Gil, 2008).

Para complementar as informações obtidas, realizamos entrevistas com os CGPs. Lüdke e André (1986), destacam que a entrevista pode, justamente, possibilitar o aprofundamento de dados obtidos por outras técnicas, como os questionários. Segundo as autoras, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações e ganha vida no diálogo entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. As entrevistas com os quatro CGPs da escola aconteceram durante o mês de novembro de 2024.

No processo de análise, tabulamos e contabilizamos os itens fechados dos questionários. Já as questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo. O mesmo foi feito com as entrevistas. A técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 38), “utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ainda segundo a autora, ao manipular as mensagens, o pesquisador pode inferir conhecimentos sobre o emissor e o seu meio. Nesse sentido, o pesquisador “trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (Bardin, 1977, p. 39).

² O PEI existe na rede estadual de São Paulo desde 2012. No entanto, houve um avanço em sua implementação nos últimos anos. Desde 2021, o PEI saltou de 1077 escolas para 2.314 unidades, espalhadas por 464 municípios (São Paulo 2023b).

³ Em 2022, houve a implementação, na rede estadual de São Paulo, da nova carreira de cargos e funções. Os Professores Coordenadores passaram a ser denominados de Coordenadores de Gestão Pedagógica (São Paulo, 2023c).

Na análise de conteúdo, há três pólos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Na primeira fase ocorre a organização do material. As ideias iniciais são operacionadas e sistematizadas a partir da leitura flutuante (primeiro contato com o material e as primeiras impressões sobre o mesmo); é feita a organização do material e a formulação de hipóteses como um guia para análise; bem como escolha dos índices e sua organização (Bardin, 1977).

Na segunda fase, o material pode ser explorado e, desse modo, acontece a administração sistemática das decisões. Nada mais é do que a organização dos dados brutos em unidades para representar o conteúdo da mensagem. Tal organização pode ocorrer por tema. A técnica de análise de conteúdo se encerra com o tratamento dos resultados e a sua interpretação. Assim, as inferências (deduzir de maneira lógica) podem surgir e contribuir para a interpretação de acordo com os objetivos da pesquisa ou pode, ainda, indicar outras descobertas (Bardin, 1977).

A partir do percurso apresentado, buscamos abranger “a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Triviños, 1987, p. 138), de modo a alcançar os objetivos propostos, ou seja, descrever e analisar como docentes e CGPs de uma escola estadual de Bragança Paulista compreendem e utilizam a nova prova bimestral – e, agora, digital – da rede estadual de São Paulo, a Prova Paulista.

APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Com a análise dos dados obtidos a partir das observações, questionários e entrevistas, foi possível identificar as seguintes categorias: Prova Paulista: definições e finalidades; Utilização da Prova Paulista no contexto escolar; Relação entre a Prova Paulista e os materiais digitais; Condições materiais da escola para a realização da Prova Paulista; Prova Paulista e Seduc: o controle do trabalho escolar; A realização da Prova Paulista pelos estudantes: o desafio do formato digital; A (des)confiança nos resultados da Prova Paulista. A seguir, há uma breve apresentação de cada categoria.

Prova Paulista: definições e finalidades

Nesta categoria, foi possível observar que a maioria dos participantes (10 respostas) compreende a Prova Paulista como um instrumento que mede a aprendizagem dos estudantes, o domínio de habilidades por bimestre e aponta defasagens que podem orientar ações pedagógicas de recuperação. Conforme afirma um dos docentes: *"A prova avalia as habilidades desenvolvidas no bimestre, serve para detectar as competências e habilidades contempladas e analisar o desempenho individual e coletivo da turma"* (Prof. S). Nota-se uma incorporação das definições da Seduc-SP que apresenta a Prova Paulista como uma avaliação destinada a acompanhar o desenvolvimento do currículo e apoiar os professores na identificação de habilidades fundamentais do bimestre (São Paulo, 2023; Momento Formativo CMSP, 2024).

No entanto, um participante da pesquisa chama a atenção para a necessidade de considerar outros instrumentos de avaliação capazes de captar as particularidades de cada turma e suas necessidades específicas. A crítica recai sobre a abordagem padronizada que tende a ignorar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em contextos institucionais variados.

"Embora a Prova Paulista esteja alinhada com o currículo trabalhado na disciplina, é preciso entender as particularidades de cada turma, suas necessidades de ajustes do conteúdo, observando as retomadas, recuperações, nivelamento e superação de muitas defasagens" (Coord. F).

Esse entendimento dialoga com as críticas feitas por Pinto (2016), que ressalta que avaliações externas como a AAP, substituída pela Prova Paulista, tratam os estudantes de forma homogênea, ignorando diferenças sociais, culturais e cognitivas. Isto pode comprometer sua utilidade pedagógica e gerar frustração nos docentes, cujas práticas são desconsideradas em prol de um modelo padronizado e descontextualizado.

Utilização da Prova Paulista no contexto escolar

Os relatos dos professores e coordenadores evidenciam que a Prova Paulista vem ocupando um lugar significativo na rotina pedagógica, especialmente no que se refere ao levantamento de dados para direcionamento do planejamento escolar.

Em 10 respostas, os participantes destacam que, a partir dos resultados da Prova Paulista, são realizadas intervenções pedagógicas: *“após o resultado da Prova Paulista é feito o levantamento de habilidades em defasagem e assim são realizadas estratégias para que sejam retomadas e atingidas por todos os estudantes”* (Coord. A). Segundo os dados coletados, as discussões nos momentos de ATPC são frequentes e fazem parte da rotina institucional: *“Em reuniões de ATPC de área de conhecimento e ATPC geral são avaliados resultados e elaborados planos de ação”* (Coord. C).

Percebemos que há um esforço coletivo da equipe em relação à Prova Paulista. Entre as estratégias mencionadas, estão a utilização das perguntas da prova em simulados, a abordagem mais intensa dos *slides* enviados pela Seduc-SP com os conteúdos cobrados na avaliação, a revisão das questões com devolutiva aos alunos e, até mesmo, a atribuição de notas com base nos resultados da Prova Paulista.

“A gente já começa sempre a consultar do ano anterior. Mostrar para os alunos, mostrar como que a prova vem, como que ela pensa” (Coord. F).

“Além das notas da minha disciplina, utilizo também a nota geral da Prova Paulista para compor média” (Prof. L).

“Eu como coordenadora, por exemplo, com as minhas professoras, eu verifico até onde elas conseguiram ir ali, né, no conteúdo do material digital, se não está atrasado, se está conseguindo o cronograma, seguir o cronograma que a gente põe lá no guia de aprendizagem. Então, também lançar as tarefas do CMSP, que isso também vai reforçar o conteúdo, tanto do material digital, quanto o que vai cair na Prova Paulista, e isso antes” (Coord. R).

No entanto, alguns docentes, como Prof. C e Prof. B, descrevem essas reuniões como burocráticas e voltadas ao cumprimento de metas:

“Faz parte da nossa rotina [de reuniões] e sempre tentamos extrair o melhor dessa “coisa ruim” que nos rouba a liberdade apenas para gerar números sem se comprometer com a aprendizagem de fato” (Prof. C)

“Sempre nos ATPCs, geral e área, os coordenadores trazem informações sobre as aplicações e traçamos estratégias para tentar atingir melhores resultados” (Prof. B)

Essas práticas remetem às repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico, já denunciadas por diversas pesquisas (Ravitch, 2011; Menegão, 2016; Pinto, 2016; Rodrigues, 2018). O ensino se volta, cada vez mais, à preparação para a prova, em detrimento de conteúdos e abordagens pedagógicas mais amplas e significativas. O trabalho da gestão escolar e do docente passa a se pautar pela lógica dos exames, no intuito de obter maiores índices.

Durante as tutorias, também são desenvolvidas práticas voltadas aos aspectos emocionais e comportamentais dos estudantes, como leituras motivacionais e dinâmicas reflexivas, direcionadas à Prova Paulista: *“Eu com os meus tutorados, eu já fiz uma atividade ali com chocolate na lousa, onde eu colocava para eles frases motivacionais que eles tinham que pegar o que precisavam para fazer uma boa prova”* (Coord. A). Embora bem-intencionadas, tal prática revela a pressão emocional associada à performance estudantil. Como apontam Richter, Souza e Silva (2015, p. 612), *“a responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola [...] altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos”*. A responsabilização do docente a partir dos resultados destas avaliações pode afetar profundamente as relações entre professores e estudantes, fazendo com que até mesmo interações afetivas passem a ser mediadas pela lógica do desempenho.

Após a divulgação dos resultados, a escola adota estratégias de valorização dos estudantes com bom desempenho. Segundo a Coord. F: *“Os alunos que se destacam na Prova Paulista, a gente chama, entrega certificado, mostra, faz painel”*. Essas ações ocorrem em momentos públicos, como na hora cívica ou nas

salas de aula: “*Geralmente, a gente faz as divulgações na sala de aula, na hora do hino nacional*” (Coord. F). Em contrapartida, de acordo com um dos coordenadores, os estudantes com resultados mais baixos não são expostos publicamente, mas são convocados para conversas individuais: “*Os estudantes com os resultados com notas baixas, a gente não expõe, né? Para a escola toda. Mas a gente chama esse estudante para conversar e perguntar o que ocorreu*” (Coord. A).

Entretanto, há um painel na escola onde todas as notas dos estudantes são afixadas, o que, de modo indireto, torna os resultados acessíveis a todos: “*As notas são divulgadas num painel, que a gente tem aqui na escola. Então, todos os alunos sabem as notas de todos os alunos*” (Coord. C). Ações como estas estão em consonância com processos de individualização que “repousa na culpabilização: em caso de insucesso, a responsabilidade é imputada ao indivíduo” (Mormente; Portugal, 2024, p. 17). Mormente e Portugal (2024) advertem que a disseminação intensificada de ideias alinhadas ao neoliberalismo no ambiente escolar almeja reverberar nos processos de subjetivação, de modo a produzir novas formas de submissão.

Essa valorização pública exemplifica o uso da avaliação como ferramenta de distinção e visibilidade. Freitas (2011) alerta que tal prática associa os testes à lógica da meritocracia, promovendo reconhecimento apenas a determinados sujeitos e confundindo a função diagnóstica da avaliação com instrumentos de premiação e *ranking*. Estas práticas reforçam a cultura de performance escolar e o valor atribuído ao desempenho individual. As ações descritas demonstram como a escola utiliza a Prova Paulista também como ferramenta de gestão de condutas e regulação do comportamento estudantil, associando desempenho acadêmico ao reconhecimento público.

Relação entre a Prova Paulista e os materiais digitais

A análise das respostas dos docentes revela uma associação direta entre a Prova Paulista e os materiais digitais disponibilizados pela Seduc-SP, especialmente os *slides* e tarefas do CMSP: “*Estão ligadas entre si*” (Prof. F). Dez participantes afirmam utilizar esses materiais como base para o planejamento das aulas, revisões e atividades de reforço: “*através das aulas, nos slides e uma ou outra atividade de reforço sobre o tema*” (Prof. C). A ideia de que a avaliação está ancorada no que é ensinado via plataformas digitais aparece em nove respostas: “*A Prova Paulista é uma avaliação que resume todos os slides do conteúdo das aulas*” (Prof. F). As falas apresentadas remetem ao que Menegão (2016) descreve como um processo de indução a um “currículo prescrito pela matriz de referência avaliativa”, na direção do estreitamento curricular e dos processos formativos, em oposição a um currículo ampliado e à formação humana dos estudantes.

A dependência dos *slides* também traz críticas contundentes, especialmente quanto à padronização forçada das práticas pedagógicas. A obrigatoriedade de uso das plataformas e a exigência de “ficar verde” na plataforma BI (Business Intelligence)⁴ são vistas por muitos docentes como formas de controle institucional que reduzem a autonomia profissional: “*o conteúdo dos slides, que ‘somos obrigados’ a passar, é ligado ao conteúdo da Prova [...] Então utilizo a Prova Paulista no planejamento por ser obrigado*” (Prof. C). Nessa direção, Calió, Stassi-Sé e Araújo (2024, p. 58) afirmam que “o material digital fornecido pela Secretaria de Educação e os exercícios da plataforma CMSP [Centro de Mídias de São Paulo] têm como objetivo preparar os estudantes para a Prova Paulista, exame que é aplicado em todo estado bimestralmente”. Os autores também denunciam a perda de autonomia docentes, assim como a nota técnica produzida pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) e pelo Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) (Gepud; Repu, 2025).

Esse sentimento de coerção institucional está relacionado ao que Pinto (2016) identifica como uma das marcas da política educacional paulista: a avaliação enquanto eixo articulador da prestação de contas e da responsabilização docente. E, no atual cenário, a responsabilização via avaliação ganha mais um aliado, as plataformas digitais que deixam de ser um apoio pedagógico para se tornar instrumento de vigilância e cobrança. Como alerta Shiroma e Evangelista (2011), os resultados e indicadores acabam

⁴ Segundo Maldonado e Jacomini (2025) o BI (Inteligência de Negócios) se origina no setor de administração de empresas. Ele recolhe informações, armazena e mensura a fim de sustentar tomadas de decisões. Entre os dados que compõem o BI na Seduc-SP estão aqueles relacionados ao desempenho acadêmico e a Prova Paulista integra as plataformas que nele estão (Maldonado; Jacomini, 2025). É possível afirmar que o BI centraliza “indicadores que impactam diretamente na avaliação do trabalho docente e da gestão escolar” (Gepud; Repu, 2025, p. 4).

sendo tratados como fetiches, descolados das reais condições de ensino e aprendizagem, servindo mais à lógica da gestão por resultados do que à melhoria da qualidade educativa.

Em uma de suas respostas, o Prof. L se refere a esse processo como um “faz de conta”, e critica diretamente a obrigatoriedade e o foco excessivo em metas numéricas: “*As plataformas digitais poderiam ser opcionais, para cada professor agregar em suas aulas, ao invés de ser obrigado com um número exorbitante para que a plataforma fique verde*”. Apesar das críticas, alguns docentes destacam aspectos positivos (em 3 respostas), como a integração temática entre plataformas e planejamento, e a possibilidade de reforço dos conteúdos: “*Elas [as plataformas] reforçam as atividades desenvolvidas em sala de aula e fazem com que os alunos reforcem de forma lúdica os conteúdos desenvolvidos durante o bimestre*” (Prof. S).

O principal desafio levantado pelas falas dos docentes está na tensão entre apoio e imposição. A obrigatoriedade do uso das plataformas e sua vinculação direta à Prova Paulista tem colocado em xeque a autonomia profissional docente. É fundamental que as políticas públicas educacionais considerem o papel do professor não como mero executor de diretrizes prontas (plataformas digitais e receituários para obtenção de maiores índices em testes padronizados, por exemplo), mas como sujeito reflexivo e formador. A construção de uma prática pedagógica crítica e autônoma exige que os instrumentos digitais e avaliativos sirvam ao ensino e não o contrário.

Condições materiais da escola para a realização da Prova Paulista

A realização da Prova Paulista depende diretamente da infraestrutura tecnológica disponível nas unidades escolares, especialmente por ter um modelo pautado em plataformas digitais. Embora três respostas apontem que a escola possui condições adequadas, essa percepção está frequentemente condicionada à existência de cronogramas para uso dos equipamentos. “*Sim [a escola possui condições]. É feito um cronograma para utilização da sala do Acesso e assim a prova ocorre organizadamente e no prazo previsto*” (Coord. A). Isso mostra que as condições são sustentadas por um esforço de gestão que exige planejamento e adaptação constante.

Dois docentes indicam que a escola possui equipamentos suficientes. Contudo, essas respostas são minoria em relação ao conjunto analisado. A maior parte dos relatos (11 respostas) revela um cenário crítico de falta de recursos. Diversos professores afirmam que não há condições adequadas: “*Não, a escola possui poucos equipamentos, muitos quebrados e ultrapassados. A escola carece de equipamentos*” (Prof. C). Outros reforçam que há problemas estruturais sérios, como a instabilidade da internet ou o uso de aparelhos obsoletos: “*Não possui as condições necessárias, os aparelhos são poucos e possuem telas muito pequenas*” (Coord. R). Situação semelhante é descrita por Calió, Stassi-Sé e Araújo (2024). Segundo os autores, não há dispositivos em quantidade suficiente, aqueles que existem funcionam mal e há instabilidade na rede de internet.

Também é apontado pelos participantes desta pesquisa que a escola tem apenas uma sala com condições mínimas para aplicação da prova: “*[...] apenas uma sala com as mínimas condições de realizar a prova on-line. Os demais espaços não possuem condições como aparelhos, tomadas, internet*” (Coord. R). Em outros casos, a estrutura disponível compromete o andamento de outras aulas: “*A escola possui condições, mas ainda há muita falta de equipamentos para efetivamente atender a todos e gerir o tempo de uma forma melhor sem impactar outras aulas, como tecnologia, visto que a sala de informática fica comprometida nessa época de aplicação*” (Prof. M).

Os dados evidenciam as condições estruturais da escola quanto aos recursos necessários para o uso da tecnologia digital. A discrepância entre o modelo proposto pela Seduc-SP e as possibilidades reais gera efeitos significativos na experiência dos estudantes e no trabalho docente. “Elementos muito objetivos são decisivos para o desempenho dos alunos: sua condição social de origem e as condições de oferta do ensino” (Sousa; Lopes, 2010, p. 59). Quando os resultados das avaliações externas são utilizados para fins de comparação entre escolas e sem considerar os contextos, corre-se o risco de reforçar e produzir desigualdades. que

Por fim, é importante reconhecer que avaliações como a Prova Paulista não são neutras, tampouco somente técnicas, sem intencionalidades políticas. Como afirmam Sousa e Lopes (2010, p. 54) “não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção”. Ao desconsiderar as condições reais das escolas e impor

um modelo padronizado e digitalizado, a política de avaliação acaba por direcionar a prática pedagógica e pode afastá-la dos princípios da equidade e da justiça educacional.

Prova Paulista e Seduc: o controle do trabalho escolar

A análise dos dados revela que os participantes reconhecem a alta importância atribuída pela Seduc-SP à Prova Paulista e denunciam as repercussões geradas por esse foco. Em 8 respostas, a ênfase exagerada nos resultados da avaliação é criticada. Os professores relatam que há uma “*pressão hierárquica*”, que “*a pressão vem de cima*” e “*cai sobre o professor [...]*” (Prof. C). Por conseguinte, seu trabalho passa a ser medido quase exclusivamente pelos dados obtidos na avaliação. Essa percepção está diretamente ligada ao que Richter, Souza e Silva (2015) identificam como um processo de responsabilização baseado na lógica da culpabilização docente.

Esse cenário tem gerado desgaste nos profissionais, já que a Prova Paulista é percebida como instrumento de fiscalização e cobrança, mais do que de avaliação pedagógica. Um professor afirma que “*na verdade é para saber se o professor está trabalhando o material*” (Prof. V), enquanto outro aponta que “*a impressão que dá é que só tem o hábito de medir e cobrar ações e escutas não são feitas*” (Prof. B). A avaliação, nessa perspectiva, serve para a produção de dados voltados à prestação de contas (Sousa; Lopes, 2010).

As respostas dos profissionais da escola evidenciam que a Prova Paulista está inserida em uma lógica de ranqueamento institucionalizado que conta com plataformas digitais da rede estadual. Os dados gerados pelas avaliações são automaticamente organizados em classificações por escola, turma e aluno, criando uma dinâmica de comparação constante. Como destaca Coord. F: “*O ranqueamento, ele existe, oficialmente falando, a nível de escola, nível de aluno, de tudo, né? Como é tudo digital, agora tem nas plataformas, ele faz esse ranqueamento automático*”. Por essa via, observamos uma

[...] articulação de mecanismos de controle da organização do trabalho pedagógico: de um lado, as avaliações externas em larga escala que se constituem como controladoras e indutoras de políticas educacionais ao definir metas para as escolas e responsabilizar seus profissionais pelos resultados obtidos; e, do outro, as plataformas digitais que direcionam a ação de gestores e docentes, agenciados para serem usuários de tecnologias digitais, sem a possibilidade de poder de decisão (Rodrigues; Ferrarotto; Garcia, 2025).

Além do ranqueamento geral, existem agrupamentos específicos chamados *clusters*, que reúnem escolas ou turmas com perfis semelhantes, para possibilitar comparações mais direcionadas. Coord. C explica: “*É um grupo de 61, 62 escolas, que nós não sabemos quais são, mas, teoricamente, eles são do mesmo perfil, de escola de tempo integral, de 9 horas tal*”. Essa classificação é acessível aos coordenadores por meio de seus *logins* institucionais no BI - Painel Escola Total, e a própria escola reproduz esses *rankings* internamente: “*Está até impresso na sala dos professores ali, tá? Os professores pediram para eu fazer, para eu imprimir para eles, porque nem todos têm esse acesso*” (Coord. C). A Coord. A ainda acrescenta que as escolas são visualmente diferenciadas por cores: “*As escolas que aparecem de 31 para baixo, elas já aparecem em vermelho*”. O que reforça publicamente a ideia de sucesso ou fracasso institucional.

Esses relatos reforçam como a cultura de ranqueamento se impõe no cotidiano escolar e pode gerar relações de competitividade entre turmas e escolas, muitas vezes descoladas das reais condições pedagógicas e de aprendizagem. Trata-se de uma cultura da performatividade que prioriza a lógica do desempenho numérico em detrimento de reflexões mais formativas e contextuais.

Durante as entrevistas, as falas dos coordenadores também indicaram uma relação marcadamente verticalizada entre a DE e a unidade escolar no que se refere à Prova Paulista. A supervisão pedagógica atua, sobretudo, no repasse de orientações técnicas e no monitoramento burocrático de indicadores, como frequência e cumprimento de cronogramas, limitando-se a verificar a aderência da escola às determinações da Secretaria de Educação: “*A supervisão pedagógica, a gente vê, assim, são as orientações técnicas mesmo, né? Dentro da escola, é a questão dos professores e do grupo que está aqui*” (Coord. R). Segundo Coord. C: “*A supervisora, ela precisa estar sempre acompanhando o índice de frequência da Prova, se no dia da Prova eles estão fazendo de acordo com o cronograma lá da Seduc, os aplicadores. Então, vem PEC [Professor Especialista em Currículo] da Diretoria de Ensino para saber como é que está acontecendo.*”

O chamado Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) aparece como o espaço destinado à discussão de indicadores, porém, segundo os relatos, sua função é percebida como voltada mais ao controle do que à reflexão pedagógica efetiva. São citadas apresentações em *PowerPoint* e tabelas comparativas, priorizando a exposição de resultados em vez de discussões contextualizadas:

“Especificamente da Prova Paulista, eles fazem um negócio que se chama CAF, Ciclo de Acompanhamento Formativo. E aí, nesse ciclo, discute-se todos os indicadores da escola, não só a Prova Paulista, mas resultados do conceito bimestral, índice de frequência ou infrequência dos alunos, e aí a Prova Paulista é um dos temas” (Coord. C).

“Veio lá um PowerPoint, outro dia, falando de algumas ações que a gente tem que fazer, e veio uma tabelona com o resultado da Prova Paulista do terceiro trimestre da DE inteira, da Diretoria inteira, de todas as escolas” (Coord. C).

Esse conjunto de elementos revela uma política de avaliação orientada mais pela lógica do controle e da competitividade entre escolas do que por um compromisso efetivo com o acompanhamento pedagógico e a melhoria qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Pinto (2016, p. 62) argumenta que “a avaliação educacional tem sido um campo de tensões entre as orientações das políticas avaliativas e a realidade do chão da escola”. Um docente reforça esse descompasso: *“O trabalho vai além do recorte do currículo”* (Coord. F). A avaliação externa em larga escala não contempla os diferentes contextos, ritmos e trajetórias dos estudantes e por isso se torna um instrumento limitado, quando tomado como único ou privilegiado indicador de qualidade para a tomada de decisões pedagógicas.

Os participantes reconhecem que a Prova Paulista tem alta visibilidade, pois seus resultados geram dados no BI: *“Tudo se baseia nos resultados obtidos, inclusive o dado geral da escola gerado no BI”* (Coord. A), e *“Utiliza os slides por ser obrigado e pela Prova gerar números no BI”* (Prof. C) (4 falas semelhantes). A centralidade dos dados revela como a Prova Paulista se tornou uma ferramenta estratégica para a Seduc-SP, voltada à produção de indicadores e à racionalização da gestão por metas. Por fim, ainda há professores que apontam problemas operacionais e de gestão no próprio sistema da Seduc-SP: *“A Seduc dá total importância à avaliação, mas ainda não conseguiu implantar um sistema completamente eficiente para sua aplicação, monitoramento, checagem e análise de informações”* (Coord. C).

Diante desse cenário, cabe refletir sobre o lugar que avaliações como a Prova Paulista vêm ocupando no sistema educacional, uma vez que tendem a reforçar práticas de controle e responsabilização, em detrimento de uma avaliação comprometida com os processos formativos e com a realidade das escolas. A estrutura montada em torno da Prova Paulista expõe os limites de um modelo que privilegia o desempenho mensurável em detrimento da escuta e da autonomia docente.

A realização da Prova Paulista pelos estudantes: o desafio do formato digital

As respostas indicam que o formato digital da Prova Paulista trouxe inquietações para docentes e gestores. De início, chama atenção a associação entre a aplicação digital e a falta de seriedade por parte dos estudantes. Para o Prof. C, por exemplo, o simples fato de a avaliação ocorrer de forma *online* induz os alunos ao “chute” e ao desinteresse, diferentemente do ambiente da prova impressa que, segundo ele, exigiria mais rigor. Já o Prof. M salienta que, pelo seu formato *online*, *“a maioria [dos alunos] não leva a sério, mal lê a prova, realizam pesquisas no Google”*. Tal ponto é reforçado por Prof. D: *“Acredito que os alunos atribuam menor importância a provas digitais”*.

Outro aspecto importante refere-se às condições materiais para a realização da prova. A Coord. R menciona que as telas pequenas dos *Chromebooks* dificultam a leitura, a concentração e torna a experiência cansativa para os alunos. Segundo Silva (2023), o uso de telas reduzidas dificulta a compreensão de enunciados mais extensos, sobretudo entre estudantes com dificuldades de leitura, o que compromete a confiabilidade do processo avaliativo.

Além disso, observa-se uma tensão entre a transição tecnológica e o preparo efetivo dos alunos para lidar com esse novo formato. O Prof. L reconhece que a maioria dos estudantes não está plenamente familiarizada com as tecnologias digitais, o que impacta na forma como se relacionam com a prova: *“Acredito que os alunos não dão a devida importância, por terem muita dificuldade. Acredito que é uma fase de transição para a tecnologia, mas neste momento a maioria dos alunos não está familiarizado com a tecnologia”* (Prof. L).

Apesar das críticas, também há participantes que afirmam não perceber dificuldades entre os alunos em função do formato digital: “*Não há dificuldades*” (Prof. T), o que mostra que a experiência não é homogênea. Na visão de alguns professores, parte dos estudantes já consegue lidar bem com o modelo de avaliação digital implementado pela Seduc-SP. No entanto, essa fluência tecnológica não é universal e sem políticas efetivas de inclusão digital, este formato de avaliação corre o risco de acentuar desigualdades já presentes no sistema.

Dessa forma, a percepção de desinteresse por parte dos estudantes, somada à falta de familiaridade com os recursos digitais e as condições dos materiais disponibilizados, revela um descompasso entre a proposta da política avaliativa da Seduc-SP e as condições efetivas de sua implementação. Quando a avaliação é realizada sem a devida infraestrutura e sem estratégias pedagógicas integradas, ela tende a perder legitimidade e a comprometer seus potenciais diagnósticos e formativos.

A (des)confiança nos resultados da Prova Paulista

Embora a Seduc-SP afirme que a Prova Paulista serve para acompanhar a aprendizagem dos alunos, há um questionamento sobre a validade dos dados obtidos. Comentários como: “*os dados são invertidos, não condiz com a realidade, mas para eles é favorável pois esconde a defasagem de aprendizagem*” (Prof. M) e “*na prática é uma forma de maquiar as muitas falhas do nosso dia a dia*” (Prof. C) — 5 respostas semelhantes — revelam essa desconfiança. Professores mencionam que alunos conseguem respostas na internet, o que compromete a autenticidade dos resultados: “*fácil de ser manipulado, tendo em vista que as respostas logo ficam disponíveis nas diversas mídias digitais*” (Coord. F).

A desconfiança em relação à legitimidade dos resultados alcançados por algumas escolas também apareceu na fala de Coord. C., durante a entrevista: “*E tem escola com nota 8,5 na Prova Paulista. É impossível, é impossível, né? A escola ter essa média. Então, assim, os alunos assistiram o TikTok, todos antes, eles combinaram*”.

Todavia, alguns membros da coordenação afirmam que os resultados obtidos na Prova Paulista refletem, em grande medida, o desempenho real dos estudantes e a realidade escolar cotidiana. Para o Coord. A há uma correspondência significativa: “*Normalmente, aquele estudante que não presta atenção durante as aulas, na Prova Paulista também não presta atenção. [...] acaba sendo uma realidade sim*”. O Coord. C reforça essa ideia ao relatar que, na escola, os resultados obtidos na Prova Paulista são considerados coerentes com o nível de aprendizagem efetivamente alcançado pelos estudantes: “*O que a gente discutiu é que sim. Na maior parte, assim, está de acordo com o que eles aprendem mesmo, tá? Então, quando você pega a média geral da escola, é um reflexo bem fidedigno*”. A média de 5,5 registrada pela escola no terceiro bimestre foi entendida como compatível com a realidade da instituição. O Coord. C reconhece que esse resultado poderia ser melhor, mas considera que ele é representativo: “*Se a gente pegar, no geral, uma escola, a nota dos alunos é essa, né? É 5,5, infelizmente. Ah, tinha que ser mais, mas não é*”.

Essa diferença nas percepções destaca que a forma como os sujeitos escolares se relacionam com os resultados das avaliações depende de suas posições institucionais e de sua vivência com o cotidiano da escola. Enquanto gestores tendem a enxergar os dados como instrumentos úteis de gestão e planejamento, professores podem percebê-los como formas de controle e responsabilização (Richter; Souza; Silva, 2015). Além disso, o uso de avaliações externas como indicador único de qualidade, que ignora aspectos do processo educativo não mensuráveis por testes padronizados e que gera consequências para escolas e seus atores, pode conduzir a fraudes (Capocchi, 2017). Isso é particularmente relevante quando se considera a denúncia de professores sobre ações para manipulação de resultados.

Dessa forma, percebe-se que os resultados da Prova Paulista ocupam um lugar ambíguo no cotidiano escolar. Há desconfiança por parte de muitos professores que questionam a validade dos dados e denunciam a possibilidade de manipulações no processo avaliativo. Ainda assim, para parte da equipe gestora, os resultados obtidos apresentam certa correspondência com a realidade escolar e servem como parâmetro para orientar o planejamento pedagógico. Essa dualidade evidencia a complexidade de se utilizar avaliações externas em larga escala como único ou principal indicador de desempenho escolar e aponta para a necessidade de um olhar mais amplo que considere as especificidades de cada contexto, bem como os limites das métricas padronizadas. Isto é especialmente relevante quando o formato do

instrumento é digital e estudantes/escolas encontram meios, conforme apontado por alguns participantes da pesquisa, de obter as respostas por consultas *online* ou outras estratégias informais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi descrever e analisar como a Prova Paulista é compreendida e utilizada por docentes e coordenadores de gestão pedagógica da rede estadual. O estudo foi realizado em uma escola estadual do município de Bragança Paulista e envolveu a observação de reuniões, aplicação de questionários e entrevistas.

A análise dos dados mostra que a Prova Paulista é apresentada pela Seduc-SP como avaliação que auxilia no diagnóstico do desenvolvimento do currículo a fim de apoiar os docentes a identificar habilidades que precisam ser recuperadas; definição incorporada nos relatos de boa parte dos profissionais entrevistados. No entanto, analisando como a Prova Paulista é utilizada pela instituição, notamos que esta opera no cotidiano escolar como um mecanismo de direcionamento da prática pedagógica, ranqueamentos e responsabilização dos atores institucionais pelos resultados obtidos. O estreitamento curricular é evidente: conteúdos e métodos se moldam aos materiais digitais e à matriz da avaliação, em detrimento de um currículo amplo e que favoreça a formação ampliada dos estudantes.

Enquanto para alguns gestores os resultados da Prova Paulista estão em consonância com o que se observa sobre o desempenho dos alunos, há professores que sinalizam certa desconfiança e destacam a facilidade de se encontrar a resposta correta em consultas na internet. Ainda é necessário mencionar que embora seja uma prova digital, as condições para a sua realização não estão plenamente postas. Para que ocorra, a escola precisa se planejar previamente, de modo que a sala disponibilizada para sua aplicação seja destinada a este fim. Quanto aos equipamentos, além de serem pequenos e dificultarem a execução das atividades pelos estudantes, nem sempre apresentam condições adequadas.

Fato relevante a se destacar diz respeito ao entrelaçamento entre a Prova Paulista e os *slides* (materiais digitais) enviados pela Seduc-SP. A obrigatoriedade em utilizá-los parece incomodar os docentes e indica a falta de autonomia para a realização de seu trabalho. O que é cobrado na Prova Paulista consta nestes materiais e evidencia o alinhamento entre eles. Além das metas de acesso, é preciso dar conta das metas da avaliação externa. Considerando tal aspecto, entendemos que a rede estadual de São Paulo vivencia processos de aprofundamento da lógica do controle da organização do trabalho pedagógico. O movimento iniciado com a adoção da avaliação externa em larga escala segundo a perspectiva gerencialista ganha um novo aliado: as tecnologias digitais que, por meio de plataformas, *slides* e provas estão inundando as salas de aula e induzindo, cada vez mais, o trabalho do professor.

Entendemos que outras pesquisas precisam ser realizadas a fim de contribuir com o entendimento da articulação entre avaliação e plataformas digitais que vem ocorrendo na rede estadual de São Paulo a partir de uma imposição do Secretário de Educação, Renato Feder. Além de contribuir para a construção de conhecimento, as pesquisas desenvolvidas nessa direção poderão lançar luzes na busca por alternativas e reações propositivas ao cenário denunciado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edição 70, 1977.

CAPOCCHI, E. R. *Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências e implicações indesejadas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO – GESTÃO. *Novidades na rede*. São Paulo: CMSP, 2023. 1 vídeo (39min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YodDg9UlxE8&t=785s>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FERRAROTTO, L.; RODRIGUES, J. D. Z. A OCDE e os sistemas de avaliações externas: exemplos e recomendações ao Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v18i41.54679>. Acesso em: 01 set. 2025.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. *Neotecnicismo digital*. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/> Acesso em: 05 set. 2023.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 23 jul. 2025.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, I. S. do; STOCO, S. Política educacional na Rede Estadual Paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018). *Educação em Revista*, v. 39, n. 39, 2023.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, 2016.

MALDONADO, L. R. S.; JACOMINI, M. Ap. Da Secretaria Escolar Digital ao Business Intelligence total: plataformização na rede estadual paulista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.140507. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/140507>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 27, p. 1–25, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NEWMAN, J.; CLARK, J. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

MELLO, M. B.; CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS, C.C. F.; PEREIRA, R. S. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 36, 2022.

PINTO, M. A. R. *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), Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, J. D. Z. *Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RODRIGUES, J. D. Z.; FERRAROTTO, L. O gerencialismo e a responsabilização docente: a subordinação da organização do trabalho pedagógico aos interesses empresariais. In: CARVALHO, S. R.; CAVALCANTE, R. G. Neoliberalismo e resistência na educação. Curitiba: CRV, 2018.

RODRIGUES, J. D. Z.; FERRAROTTO, L.; GARCIA, M. F. Avaliação externa em larga escala, plataformização da educação e o controle da organização do trabalho pedagógico. In: RODRIGUES, J. D. Z.; FERRAROTTO, L.; GARCIA, M. F.; GARNICA, T. P. B. (Orgs.). *Avaliação Educacional e Formação Docente: debates atuais*. Curitiba: Appris, 2025 (no prelo).

SÃO PAULO (Estado). *Plano estratégico 2019–2022: educação para o século XXI*. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em:

https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf (educacao.sp.gov.br). Acesso em: 8 jun. 2021.

_____. *Resolução SEDUC 53, de 29 de junho de 2022*. Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. São Paulo: SP, 2022. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

_____. *Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP*. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evasio-escolar-de-sp/>. Acesso em: 11 de Jul. de 2023.

_____. *Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado*. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 11 de Jul. de 2023.

_____. *Nova Carreira Cargos e Funções*. 2023b. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07204/pt-br>. Acesso em: 11 de Jul. de 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Matemática. 6o ano/1o semestre. São Paulo: SE, 2015.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Caderno do Professor. Prova de Matemática – 1a série do Ensino Médio. São Paulo: SE, 2016.

_____. *Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades*. São Paulo, SP:

Secretaria de Educação, 2023c. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Em%20expans%C3%A3o%2C%20PEI%20inicia%202023%20com%202.314%20unidades&text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,um%20milh%C3%A3o%20de%20vagas%20ofertadas>. Acesso em: 11 de Jul. de 2023.

SILVA, C. C. R. da. *Ler para compreender no mundo digital: compreensão e metacompreensão em papel e tela*. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUSA, M. E. M. *Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SUSPITSYNA, T. Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, v. 25, n. 5, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, maio-ago., 2016.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo não está disponível publicamente para não expor detalhes e informações que possam identificar os entrevistados, em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018).

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientação da pesquisa, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pela bolsa concedida à primeira autora para a realização da pesquisa.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- 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 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 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.