

ARTIGO

COMPREENSÕES E USOS DA PROVA PAULISTA POR DOCENTES E COORDENADORES(AS) DE GESTÃO PEDAGÓGICA¹

ARIANE IRACEMA DE ALMEIDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3284-5581>

almeidaariane169@gmail.com

LUANA FERRAROTTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2861-2127>

luanaferarotto@ifsp.edu.br

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Bragança Paulista, SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa o modo 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 por meio 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 CGP. 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 e/ou plataformas 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 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 platformização da educação.

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

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

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

ABSTRACT: This article analyzes how the Prova Paulista, a digital assessment applied bimonthly by the São Paulo state school system, has been understood and used by teachers and pedagogical management coordinators (CGP). The investigation, conducted using a qualitative approach, was developed in a state school in Bragança Paulista, based on observations of pedagogical meetings, questionnaires administered to teachers, and interviews with CGPs. The content analysis of the data obtained through questionnaires and interviews allowed 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/platforms; School material conditions for conducting the Prova Paulista; Prova Paulista and Seduc: the control of school work; Students taking the Prova Paulista: the challenge of the digital format; (Dis)trust in the results of the Prova Paulista. Among the research findings, it is noteworthy that although the assessment is presented as diagnostic by the State Department of Education (Seduc-SP), it has operated as a mechanism for control, ranking, and curricular narrowing, thus deepening the logic of meritocracy and teacher accountability. The association between the São Paulo State Assessment Test (Prova Paulista) and the digital materials sent by Seduc-SP is also observed, contributing 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.

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

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la Prueba Paulista, una evaluación digital aplicada bimestralmente por el sistema escolar del estado de São Paulo, ha sido comprendida y utilizada por docentes y coordinadores de gestión pedagógica (CGP). La investigación, realizada con un enfoque cualitativo, se desarrolló en una escuela pública de Bragança Paulista, a partir de observaciones de reuniones pedagógicas, cuestionarios administrados a docentes y entrevistas con CGP. El análisis de contenido de los datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas permitió identificar siete categorías: Prueba Paulista: definiciones y propósitos; Uso de la Prueba Paulista en el contexto escolar; Relación entre la Prueba Paulista y materiales/plataformas digitales; Condiciones materiales escolares para la realización de la Prueba Paulista; Prueba Paulista y Seduc: el control del trabajo escolar; Estudiantes que realizan la Prueba Paulista: el desafío del formato digital; (Des)confianza en los resultados de la Prueba Paulista. Entre los hallazgos de la investigación, cabe destacar que, si bien la evaluación se presenta como diagnóstica por la Secretaría de Educación del Estado (Seduc-SP), ha funcionado como un mecanismo de control, clasificación y restricción curricular, profundizando así la lógica de la meritocracia y la rendición de cuentas docente. También se observa la asociación entre la Prueba Paulista del Estado de São Paulo y los materiales digitales enviados por la Seduc-SP, lo que contribuye a la pérdida de autonomía docente. Al vincular la evaluación con las plataformas digitales, la Prueba Paulista intensifica los procesos de control pedagógico y la plataformización 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, 2023b).

O Saresp é uma avaliação externa em larga escala realizada, de modo censitário, pelos estudantes dos 3.^{os}, 5.^{os}, 7.^{os} e 9.^{os} anos do Ensino Fundamental e pelos estudantes da 3.^a série do Ensino Médio. 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 avaliação dos resultados (Jacomini; Santos; Stoco, 2023). Para os defensores dessa lógica, a avaliação externa em larga escala é capaz de proporcionar uma visão geral do sistema ao sinalizar, de modo objetivo, o que ocorre nas escolas. Avaliação, combinada com consequências a partir dos resultados obtidos, conduz à excelência, já que evidencia aqueles que se esforçam e pode mudar o comportamento daqueles que ainda não se esforçam (Ribeiro; Sousa, 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 Ensino Fundamental, na maioria egressos das redes municipais, bem como dos estudantes que iniciavam o Ensino Médio (Pinto, 2016). A AAP foi progressivamente ampliando sua extensão. Inicialmente, destinava-se apenas aos estudantes dos 6.^{os} anos do Ensino Fundamental e da 1.^a série do Ensino Médio, com aplicação semestral. Em 2015, passou a se destinar a todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio; 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 em 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” (p. 2).

De acordo com Pinto (2016, p. 85), para a Seduc-SP 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.

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 ao expor o objetivo de cada questão e o modo como poderia ser usada 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, pois 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 (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023; Rodrigues, 2018).

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 e currículos, ensino, avaliação e responsabilização, impondo a padronização. Trata-se, assim, 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.

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). Na visão de 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”. Para o autor, a Seduc-SP faz uso de tecnologias computacionais a fim de controlar as ações da escola quanto à realização do currículo e ao desempenho dos estudantes. Ele 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” (p. 84).

O cenário apresentado é anterior à pandemia da Covid-19. Com o isolamento social foram realizadas aulas remotas, via tecnologias digitais, e, assim, houve 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 tornou-se fetichizado, pressupondo que conduz à melhoria dos resultados. Na esteira da adoção das tecnologias digitais na educação, o governador Tarcísio de Freitas anunciou em 2023, 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 5.º ano do Ensino Fundamental, 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 e de acertos; a evolução – ou não – em relação à prova anterior; e a posição da escola em relação às demais do estado (Novidades [...], 2023).

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. Ele destaca, também, que essa governança baseada em resultados, indicadores e evidências aumenta a probabilidade de obediência a regras e decisões automatizadas. E acrescenta:

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).

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. Esses participantes 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 (Novidades [...], 2023 - Renato Dias, Coordenador da Coped).

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 (Novidades [...], 2023 - Patrícia Monteiro, Diretora do Departamento de Avaliação).

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 valorizam 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 haver 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 eles 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 2025² 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 o modo como a Prova Paulista é compreendida e utilizada por docentes e coordenadores de gestão pedagógica (CGP) da rede estadual, e os objetivos específicos versaram sobre a descrição e análise: i - das concepções de docentes e CGP quanto à Prova Paulista; ii - da utilização da Prova Paulista por docentes e CGP, considerando sua periodicidade e formato.

O artigo está organizado em quatro seções, das quais esta é 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 Paulista³. 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 Paulista, o que facilitaria 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)⁴ 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 esse Programa são menores. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e os CGP da escola⁵.

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 CGP, foram eleitos como sujeitos da pesquisa por constarem, entre suas atribuições descritas na *Resolução n.º 53, de 29 de junho de 2022* (São Paulo, 2022, grifos nossos), 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*

² Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Processo: 2023/13404-4.

³ 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.

⁴ 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 1.077 escolas para 2.314 unidades, espalhadas por 464 municípios (São Paulo, 2023c).

⁵ 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, 2023d).

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 [...].

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

Após um período de acompanhamento das ATPC, aplicamos questionários, com itens fechados e abertos. Os questionários foram aplicados em setembro de 2024 durante o ATPC e contaram com a participação de todos os docentes⁶ e coordenadores, ou seja, 12 professores e 4 CGP. 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. Anteriormente à 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 CGP. 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, explicações 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 CGP 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” (p. 39).

Na análise de conteúdo, há três polos 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 registro das primeiras impressões sobre ele); 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 podem, 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 o modo como docentes e CGP 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.

⁶ À exceção dos professores de apoio.

APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Com a análise dos dados obtidos a partir das observações, dos questionários e das 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 e plataformas 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 (dez respostas) compreende a Prova Paulista como um instrumento que mede a aprendizagem dos estudantes e o domínio de habilidades por bimestre; e aponta defasagens que podem orientar as ações pedagógicas, como podemos ver nos excertos a seguir:

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, Questionário, 12 set. 2024).

Ela é um instrumento importante, serve para medir o conhecimento do aluno (Prof. B, Questionário, 12 set. 2024).

Uma avaliação externa que tem objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos e cumprimento do currículo (Prof. K, Questionário, 12 set. 2024).

Notamos que ocorre a 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 (Análise [...], 2024; São Paulo, 2023a). De modo geral, esses profissionais, ao menos quando questionados sobre o que é a Prova Paulista e para que ela serve, não realizam uma crítica a esse instrumento avaliativo. A avaliação externa – que faz parte do cotidiano das escolas estaduais paulista há cerca de três décadas – é entendida como capaz de identificar aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes, sem que seja problematizada a necessidade de um instrumento externo e bimestral para esse propósito. A frequência dessas avaliações nas escolas da rede estadual paulista pode estar contribuindo para que os docentes assumam que precisam delas para avaliar a aprendizagem em sala de aula.

No entanto, um participante da pesquisa chama a atenção para a importância de considerar outros instrumentos de avaliação capazes de captar as particularidades de cada turma e suas demandas 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., Entrevista, 21 nov. 2024).

Esse entendimento dialoga com 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. Isso pode comprometer sua utilidade pedagógica, já que práticas situadas são desconsideradas em prol de um modelo padronizado e descontextualizado.

Utilização da Prova Paulista no contexto escolar

Os relatos dos professores e dos 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.

Ao serem questionados sobre o modo como utilizam a Prova Paulista, em dez respostas, os participantes destacam que, a partir dos resultados, 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, Entrevista, 19 nov. 2024). Segundo os dados coletados, as discussões nos momentos de ATPC 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, Entrevista, 21 nov. 2024).

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, Entrevista, 21 nov. 2024).

Além das notas da minha disciplina, utilizo também a nota geral da Prova Paulista para compor média (Prof. L, Questionário, 12 set. 2024).

Geralmente analiso as avaliações dos anos anteriores e preparo simulados para a preparação da avaliação (Prof. S, Questionário, 12 set. 2024).

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 [...] (Coord. R, Entrevista, 28 nov. 2024).

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, Questionário, 12 set. 2024).

Sempre nos ATPCs, geral e área, os coordenadores trazem informações sobre as aplicações e traçamos estratégias para tentar atingir melhores resultados (Prof. B, Questionário, 12 set. 2024).

Essas práticas remetem às repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico, já denunciadas por diversas pesquisas (Menegão, 2016; Pinto, 2016; Ravitch, 2011; 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 pelos exames, no intuito de obter maiores índices. E, novamente, na grande parte das respostas, essa lógica não é criticada. Ocorre, assim, a sua reprodução. Inferimos que o cenário apresentado decorre da utilização dos resultados da Prova Paulista para diferentes propósitos, como a composição da avaliação bimestral dos diretores escolares por parte das Diretorias de Ensino, o programa de recuperação semestral e a classificação de estudantes para as Olimpíadas das Escolas Estaduais de São Paulo (Desiderio; Sousa, 2025).

Notamos que foi sendo sedimentada nessa rede de ensino uma concepção de qualidade mercadológica que “dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas

e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização” (Silva, 2009, p. 219). Desde o Saresp, passando pela AAP e, agora, com a Prova Paulista, para ser reconhecido como uma boa escola ou um bom professor, é preciso apresentar resultados quantitativos. A difusão dessa racionalidade molda a maneira como a equipe se percebe e as ações efetivadas seguem a busca pelas metas.

Há, ainda, ações que se direcionam aos aspectos emocionais e comportamentais dos estudantes. Durante as tutorias, são desenvolvidas leituras motivacionais e dinâmicas reflexivas, anteriormente à realização da 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, Entrevista, 19 nov. 2024). Embora bem-intencionada, 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 e da escola a partir dos resultados dessas avaliações pode afetar profundamente as relações estabelecidas com estudantes, fazendo com que até mesmo interações afetivas passem a ser mediadas pela lógica do desempenho.

A escola também adota estratégias de valorização dos estudantes com bons resultados. Segundo Coord. F (Entrevista, 21 nov. 2024): *“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, Entrevista, 21 nov. 2024). Em contrapartida, de acordo com um dos coordenadores, os estudantes com resultados mais baixos não são expostos publicamente, mas 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, Entrevista, 19 nov. 2024).

Entretanto, há um painel na escola onde todas as notas dos estudantes são fixadas, 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, Entrevista, 21 nov. 2024). Ações como essa estão em consonância com processos de individualização que “repousa na culpabilização: em caso de insucesso, a responsabilidade é imputada ao indivíduo” (Mordente; Portugal, 2024, p. 17). Mordente 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 para o fato de 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*. Práticas como essa reforçam a cultura de *performance* escolar e o valor atribuído ao desempenho individual (Ball, 2004). As ações descritas demonstram que 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 e plataformas digitais

A análise das respostas para a questão “Como você analisa a relação entre a Prova Paulista e as plataformas digitais?” revela uma associação direta entre essa avaliação e os materiais digitais disponibilizados pela Seduc-SP, especialmente os *slides* e as tarefas do CMSP: *“Estão ligadas entre si”* (Prof. F, Questionário, 12 set. 2024). 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, Questionário, 12 set. 2024). A ideia de que a avaliação está ancorada no que é ensinado via materiais digitais aparece em nove respostas: *“A Prova Paulista é uma avaliação que resume todos os slides do conteúdo das aulas”* (Prof. F, Questionário, 12 set. 2024).

Calio, Stassi-Sé e Araujo (2024, p. 58) afirmam que “o material digital fornecido pela Secretaria de Educação e os exercícios da plataforma CMSP têm como objetivo preparar os estudantes para a Prova Paulista, exame que é aplicado em todo estado bimestralmente”. Nessa direção, as falas apresentadas remetem ao que Menegão (2016) descreve como um processo de estreitamento curricular e dos processos formativos. Em uma de suas respostas, Prof. L (Questionário, 12 set. 2024) 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”.

A perda da autonomia docente na rede estadual paulista tem sido denunciada, no atual contexto das avaliações e tecnologias digitais, por pesquisadores da área da educação (Calio; Stassi-Sé; Araujo, 2024; Desiderio; Sousa, 2025; Grupo Escola Pública e Democracia [Gepud]; Rede Escola Pública e Universidade [Repu], 2025). Como ensina Freire (2013), a autonomia vai se constituindo nas variadas experiências de decisão que precisam ser tomadas. Decisões realizadas com responsabilidade e ética à serviço da emancipação. Todavia, a imposição do uso de plataformas e materiais digitais que terão seus conteúdos monitorados por avaliações externas pode impossibilitar a tomada de decisões pedagógicas implicadas com processos formativos ampliados e que não se limitem ao que irá gerar dados quantitativos.

Chama atenção que parece haver maior incômodo por parte dos entrevistados, sobretudo dos docentes, em relação a esses materiais digitais do que a incidência da avaliação externa no ambiente escolar. Reconhecem que estão vinculados, mas, como vimos nas categorias anteriores, descrevem a Prova Paulista com críticas mais sutis ou sem uma visão mais crítica sobre ela. A avaliação externa em larga escala, desse modo, parece já estar entranhada na organização do trabalho pedagógico sem que a perda da autonomia seja a ela vinculada.

Apesar de existirem críticas em relação aos materiais digitais, alguns docentes destacam aspectos positivos (em três respostas) no seu uso, como o alinhamento entre os objetivos de ensino, 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, Questionário, 12 set. 2024).

Uma inovação no nosso dia a dia (Prof. K, Questionário, 12 set. 2024).

E os materiais digitais, vem tudo, eu acho que vem meio direcionado no mesmo objetivo (Coord. F, Entrevista, 21 nov. 2024).

Parece-nos, assim, que o principal desafio levantado pelas falas dos docentes está na tensão entre apoio e imposição das plataformas e/ou dos materiais digitais. Entendemos que ambos – plataformas e materiais digitais; e avaliação externa em larga escala – têm 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 e materiais 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 da infraestrutura tecnológica disponível nas unidades escolares, especialmente por ter um modelo pautado em plataformas e/ou materiais digitais. Ao questionarmos sobre o fato de a escola ter ou não as condições necessárias (equipamentos, internet etc.) para a aplicação da Prova Paulista, três respostas apontam que a escola possui condições adequadas, todavia, notamos que 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, Questionário, 12 set. 2024). 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, Questionário, 12 set. 2024). Outros reforçam a instabilidade da internet ou o uso de aparelhos obsoletos:

A gente não tem eficiência de internet. Tem dia que a internet está ruim, aí eles começam lá, pensa, o esforço de um aluno de 6º ano para chegar lá na pergunta seis e cair a internet e ele começar tudo de novo ou travar o sistema. Quantas vezes aconteceu isso, gente, com os alunos (Coord. R, Entrevista, 28 nov. 2024).

Não, falta equipamentos para o uso diário e para o dia da avaliação, além da internet oscilar muito (Prof. B, Questionário, 12 set. 2024).

Situação semelhante é descrita por Calio, Stassi-Sé e Araujo (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, Entrevista, 28 nov. 2024). 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, Questionário, 12 set. 2024).

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.

Prova Paulista e Seduc: o controle do trabalho escolar

Os participantes da pesquisa reconhecem a alta importância atribuída pela Seduc-SP à Prova Paulista e denunciam as repercussões geradas por esse foco. Em oito 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, Questionário, 12 set. 2024). Por conseguinte, seu trabalho passa a ser medido quase exclusivamente pelos dados obtidos na avaliação. Um professor afirma que “na verdade é para saber se o professor está trabalhando o material” (Prof. V, Questionário, 12 set. 2024), 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, Questionário, 12 set. 2024). A avaliação, nessa perspectiva, serve para a produção de dados voltados à prestação de contas (Sousa; Lopes, 2010) e favorece a responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente (Richter; Souza; Silva, 2015).

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 (Entrevista, 28 nov. 2024): “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, p. 41).

Além do ranqueamento geral, existem agrupamentos específicos chamados *clusters*, que reúnem escolas ou turmas com perfis semelhantes, para possibilitar comparações mais direcionadas. Coord. C (Entrevista, 28 nov. 2024) 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 Total⁷, 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, Entrevista, 28 nov. 2024). Coord. A (Entrevista, 19 nov. 2024) 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.

Os coordenadores relatam a existência dessa hierarquização, mas não a criticam. Quanto aos docentes, ao mesmo tempo que afirmam que ocorre pressão por resultados, demonstram aderir aos *rankings* e desejam conhecer o modo como a instituição se posiciona diante das demais. O ranqueamento pode gerar competitividade entre turmas e escolas, muitas vezes descoladas das reais condições pedagógicas e de aprendizagem. A cultura da performatividade, que prioriza a lógica do desempenho numérico em detrimento de reflexões mais formativas e contextuais, parece já estar instalada na instituição, seguindo o que é propagado pela Seduc-SP.

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre as ações da Seduc-SP ou da Diretoria de Ensino a partir dos resultados da Prova Paulista, os coordenadores também indicaram uma relação marcadamente verticalizada entre a Diretoria de Ensino e a unidade escolar. 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, Entrevista, 28 nov. 2024). Segundo Coord. C (Entrevista, 21 nov. 2024): “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. 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

⁷ Segundo Maldonado e Jacomini (2025) o BI (Inteligência de Negócios) origina-se no setor de administração de empresas. Ele recolhe informações, armazena-as e mensura-as 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. 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).

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, Entrevista, 21 nov. 2024).

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, Entrevista, 21 nov. 2024).

Esse conjunto de elementos revela uma política de avaliação da Seduc-SP 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. 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.

Há participantes que 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, Entrevista, 19 nov. 2024); e *“O conteúdo dos slides, que ‘somos obrigados’ a passar, é ligado ao conteúdo da prova e nos sufoca, pois por gerar números ao sistema BI do estado [...]”* (Prof. C, Questionário, 12 set. 2024) (4 respostas semelhantes). A centralidade dos dados revela a maneira 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. Como alertam Shiroma e Evangelista (2011), os resultados e indicadores acabam sendo tratados como fetiche, descolados das reais condições de ensino e aprendizagem, servindo mais à lógica da gestão por resultados do que à melhoria da qualidade educativa. Por fim, um relato aponta problemas operacionais 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, Questionário, 12 set. 2024).

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. 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 obtidas a partir da questão sobre dificuldades ou facilidades dos estudantes para a realização da Prova Paulista indicam que o formato digital 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 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 Prof. M (Questionário, 12 set. 2024) 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 (Questionário, 12 set. 2024): *“Acredito que os alunos atribuam menor importância a provas digitais”*.

Outro aspecto importante refere-se às condições materiais para a realização da prova. Coord. R menciona que as telas pequenas dos Chromebooks prejudicam a leitura e a concentração e tornam 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, observamos uma tensão entre a transição tecnológica e o preparo efetivo dos alunos para lidar com esse novo formato. Prof. L (Questionário, 12 set. 2024) 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*

difficuldade. Acredito que é uma fase de transição para a tecnologia, mas, neste momento, a maioria dos alunos não está familiarizado com a tecnologia”.

Apesar das críticas, dois participantes afirmam não perceber dificuldades dos estudantes em função do formato digital, o que mostra que a experiência não é homogênea: “Não há dificuldades” (Prof. T, Questionário, 12 set. 2024); “Eles têm mais facilidades porque é digital e não precisam ficar escrevendo” (Prof. A, Questionário, 12 set. 2024).

No entanto, essa fluência tecnológica não é universal e, sem políticas efetivas de inclusão digital, esse 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 às condições dos materiais disponibilizados, revela um descompasso entre a proposta da política avaliativa da Seduc-SP e o modo como ela se efetiva nas escolas.

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, por parte de alguns participantes da pesquisa, dúvidas sobre a validade dos dados obtidos. Mesmo sem questionarmos os docentes sobre a correspondência entre os resultados da Prova Paulista e o que observam em sala de aula, surgiram os seguintes comentários no instrumento que aplicamos: “os dados são invertidos, não condiz com a realidade, mas para eles é favorável pois esconde a defasagem de aprendizagem” (Prof. M, Questionário, 12 set. 2024); e “na prática é uma forma de maquiar as muitas falhas do nosso dia a dia” (Prof. C, Questionário, 12 set. 2024) – cinco respostas semelhantes. Coord. F (Questionário, 12 set. 2024) menciona 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”.

Durante a entrevista, apresentamos a seguinte questão aos coordenadores: “Para você, os resultados da Prova Paulista revelam a realidade de aprendizagem dos estudantes desta escola?”. Coord. C (Entrevista, 21 nov. 2024) demonstrou desconfiar da legitimidade dos resultados alcançados por algumas escolas: “*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*”. 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 Coord. A (Entrevista, 19 nov. 2024) 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*”. Coord. C (Entrevista, 21 nov. 2024) 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. Coord. C (Entrevista, 21 nov. 2024) 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*”.

Para os coordenadores, os resultados obtidos pela escola são compatíveis com o que observam, no cotidiano, sobre a aprendizagem dos estudantes. A desconfiança aparece, somente, em relação a outra instituição que apresenta resultados altos. 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 consideramos a denúncia de professores sobre ações para manipulação de resultados.

Dessa forma, percebemos que os resultados da Prova Paulista ocupam um lugar ambíguo no cotidiano escolar. Há desconfiança por parte de professores que questionam a validade dos dados e denunciam a possibilidade de manipulações no processo avaliativo. Ainda assim, para a 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 utilizar avaliações externas em larga escala como único ou principal indicador de qualidade. É necessário um olhar mais amplo que considere as especificidades de cada contexto bem como os limites das métricas padronizadas, especialmente quando o instrumento é digital e estudantes e escolas podem encontrar meios de obter as respostas por consultas *online* ou outras estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi descrever e analisar o modo como a Prova Paulista é compreendida e utilizada por docentes e CGP da rede estadual de São Paulo. 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. Analisando a maneira como a Prova Paulista é utilizada pela instituição, notamos que ela opera 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 moldam-se aos materiais digitais e à matriz da avaliação, em detrimento de um currículo amplo e que favoreça a formação ampliada dos estudantes.

Fato relevante a destacarmos diz respeito ao entrelaçamento entre a Prova Paulista e os materiais e plataformas digitais. A obrigatoriedade em utilizá-los parece incomodar a maioria dos docentes, que ressalta a falta de autonomia para a realização de seu trabalho. O que é cobrado na Prova Paulista consta nesses materiais e evidencia o alinhamento entre eles. Todavia, os entrevistados direcionam suas críticas mais à obrigatoriedade quanto ao uso das plataformas e dos materiais digitais do que para as avaliações externas em larga escala e seus efeitos na organização do trabalho pedagógico. Ao fazer parte do cotidiano das escolas estaduais há anos e estar cada vez mais frequente – desde a AAP com aplicações bimestrais –, com usos para diversos propósitos, sua lógica foi absorvida por boa parte dos profissionais da escola. Desse modo, não colocam em xeque, por exemplo, a necessidade de haver uma avaliação externa bimestral para avaliar os estudantes em sala de aula e reproduzem ranqueamentos no interior da instituição. Assim como a racionalidade neoliberal parece ter moldado a subjetividade desses profissionais, o mesmo pode ocorrer com os estudantes ao experienciar práticas, desenvolvidas pela instituição, pautadas na busca por resultados.

A rede estadual de São Paulo vivencia processos de aprofundamento 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. Vale dizer que, embora obrigatórias, as condições para a utilização das plataformas e dos materiais digitais e a realização das provas *online* não estão plenamente postas: há aparelhos insuficientes e inadequados e internet instável. Com investimentos mínimos ou quase inexistentes, dificilmente serão superadas as discrepâncias educacionais. O mesmo podemos afirmar com relação à prática em sala de aula. Ela precisa ser autônoma, estar em sintonia com as necessidades locais, contextualizada, em vez de padronizada e regida por métricas.

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

REFERÊNCIAS

ANÁLISE de Dados Prova Paulista – 2024. [S. l.: s. n.], 13 maio 2024. 1 vídeo (15 min 37 s). Publicado pelo canal Momento Formativo CMSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWEjYF1vZzU> Acesso em: 10 jun. 2024.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

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

CALIO, André Pithon; STASSI-SÉ, Joceli Catarina; ARAUJO, Mariana Carolina de. A plataformização da educação paulista e a subalternidade do professor. *Revista CBTeCLE*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 30-44, dez. 2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/> Acesso em: 2 maio 2026.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. *Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências e implicações indesejadas no Brasil*. 214 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DESIDERIO, Guilherme Luis; SOUSA, Sandra ZAKIA. Avaliação externa bimestral: análise da Avaliação da Aprendizagem em Processo e da Prova Paulista. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, p. e60201, 2025.

FERRAROTTO, Luana; RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. A OCDE e os sistemas de avaliações externas: exemplos e recomendações ao Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 169-188, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v18i41.54679>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo digital. Avaliação Educacional. *Blog do Freitas*, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/> Acesso em: 5 set. 2023.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. *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, 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas : www.gepud.com.br/manifestacoes.html Acesso em: 23 jul. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos do; STOCO, Sergio. Política educacional na Rede Estadual Paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, n. 39, p. e26145, 2023.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. e249276, 2021.

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

MALDONADO, Luis Renato Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. Da Secretaria Escolar Digital ao Business Intelligence total: plataforma na rede estadual paulista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e140507, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.140507>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140507> Acesso em: 23 jul. 2025.

MELLO, Micaela Balsamo; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899-916, 2022.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 27, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/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, Janet; CLARK, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

NOVIDADES na rede. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (41 min 16 s). Publicado pelo canal CMSP – Gestão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YodDg9UlxE8&t=785s> Acesso em: 12 fev. 2025.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. *A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola*. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016.

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

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes padronizados e a responsabilização unilateral dos docentes. *RBP AE*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 607-625, 2015.

RIBEIRO, Renato Melo; SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. e250287, 2023.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. *Gerencialismo e responsabilização*: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; FERRAROTTO, Luana. O gerencialismo e a responsabilização docente: a subordinação da organização do trabalho pedagógico aos interesses empresariais. In: CARVALHO, Saulo R.; CAVALCANTE, Rafael G. *Neoliberalismo e resistência na educação*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; FERRAROTTO, Luana; GARCIA, Marta Fernandes. Avaliação externa em larga escala, plataformização da educação e o controle da organização do trabalho pedagógico. In: RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; FERRAROTTO, Luana; GARCIA, Marta Fernandes; GARNICA, Tamyris Proença Bonilha (org.). *Avaliação Educacional e Formação Docente*: debates atuais. Curitiba: Appris, 2025. p. 33-48.

SÃO PAULO (Estado). 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.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Caderno do Professor. Prova de Matemática – 1a série do Ensino Médio. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Plano estratégico 2019–2022*: educação para o século XXI. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/07/plano-estrategico2019-2022_seduc.pdf Acesso em: 8 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resolução SEDUC 53, de 29 de junho de 2022*. Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 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 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP*. São Paulo: Seduc, 2023a. Disponível em: <https://www.bibliotecajuridica.sp.gov.br/sp-lanca-programa-sala-do-futuro-para-modernizar-a-educacao-e-reduzir-a-evacao-escolar/> Acesso em: 11 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado*. São Paulo: Seduc, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> Acesso em: 11 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Nova Carreira Cargos e Funções*. 2023c. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07204/pt-br> Acesso em: 11 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades*. São Paulo: Seduc, 2023d. 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 jul. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SILVA, Caroline Campos Rodrigues da. *Ler para compreender no mundo digital: compreensão e metacompreensão em papel e tela*. 2023. 153 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, [S. l.], v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009

SOUSA, Maria Eliane Maia. *Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SUSPITSYNA, Tatiana. Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 25, n. 5, p. 567-586, 2010.

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

Submetido: 21/08/2025

Preprint: 19/08/2025

Aprovado: 18/03/2026

Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

AGRADECIMENTOS

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

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

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

Autora 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.

