

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)

EDINA MARTA DASCANIO FERREIRA

**PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

**São Paulo**

**2020**

EDINA MARTA DASCANIO FERREIRA

**PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa e Intervenção Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE)

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

**São Paulo**

**2020**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ferreira, Edina Marta Dascanio.

Plataforma Foco Aprendizagem: Avanços, desafios e perspectivas  
Edina Marta Dascanio Ferreira. 2020.

91 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho -  
UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Plataforma Foco Aprendizagem. 2. Gestão do Conhecimento.
  3. Avaliação da Aprendizagem. 4. Avaliação Institucional.
- I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 372

EDINA MARTA DASCANIO FERREIRA

**PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**Examinadores titulares:**

---

Presidente e orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

**Membros suplentes:**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marília Macorin de Azevedo (Centro Paula Souza)

**São Paulo**

**2020**

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (FREIRE, 1996, p. 52)

## Dedicatória

Em memória de meu pai, que com sua simplicidade me ensinou o valor dos estudos.  
Às irmãs Fátima, Conceição, Sílvia e Diva e aos irmãos Júlio e Marcos, testemunhas  
de toda minha vida, companheiros e cúmplices das tristezas e alegrias.

Gabriela e Guilherme, minha maior razão de ser.

E Gilberto, querido (*in memoriam*), por ter compartilhado comigo os melhores anos de  
minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa concedida e por me dar o privilégio de ter podido compartilhar conhecimentos e experiências com professores e professoras brilhantes, que apostam em uma educação pública de qualidade para todos e todas.

Aos profissionais, professoras e coordenadoras que fizeram parte desta pesquisa, possibilitando uma maior compreensão do trabalho que envolve a utilização da Plataforma Foco Aprendizagem, colaborando para que as ferramentas disponíveis possam cada vez mais contribuir para uma educação de qualidade.

Ao meu caro orientador, Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, mais que um agradecimento pelo acolhimento fraterno e orientações, o reconhecimento da importância de suas grandes contribuições em meio às dúvidas e reflexões.

Aos professores e professoras dos Programas de Mestrado na área da Educação da Universidade Nove de Julho, que tão gentilmente me receberam, compartilharam conhecimentos e, em meio a reflexões sobre os avanços e desafios de uma educação para todos e todas, alimentaram minha crença na escolarização enquanto possibilidade de emancipação.

À minha querida família, pelo amor, carinho e apoio incondicional, fazendo-me acreditar na conquista dos objetivos e na conclusão do trabalho.

Ao amigo Professor Doutor Antonio José da Silva pelo apoio e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas, sempre dispostos a colaborar nas dúvidas e discussões teóricas, especialmente Patrícia Freire, Silvana e Selma que juntas me ajudaram a dividir angústias e superar obstáculos.

Aos professores, funcionários, pais e alunos da EE Prof. Valace Marques por acreditarem no meu trabalho e indiretamente se tornarem os protagonistas desta pesquisa.

À querida Supervisora e amiga Maria Teresa pelo apoio e carinho dedicados à nossa escola.

À Lili, hoje Dr<sup>a</sup> Liliane Pereira da Silva-Costa, por ter acreditado em mim e por ter me tornado melhor com suas lições e exemplos que levarei pela vida toda.

E a você, Gisele, amiga, irmã, parceira que tornou minha vida melhor me dando suporte para que eu pudesse concluir este sonho.

FERREIRA, Edina Marta Dascanio. **Plataforma Foco Aprendizagem**: avanços, desafios e perspectivas. Dissertação de mestrado, 2020. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2020.

## **RESUMO**

Este trabalho examina o modo como a Plataforma Foco Aprendizagem é utilizada por profissionais da educação para orientar o planejamento de ações que visem contribuir para a melhoria de aprendizagem, partindo de considerações sobre aspectos gerais da rede de ensino e das políticas públicas que levaram à implementação da plataforma para, por fim, realizar o exame do uso desta ferramenta em uma escola da Rede Oficial de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 2018 e 2019. Inicialmente, expõe-se o percurso pessoal da autora em sua carreira de educadora, com o intuito de evidenciar as inquietações que estimularam a realização desta pesquisa. Em seguida, é feita uma contextualização que descreve em linhas gerais o histórico das políticas públicas de ensino nas últimas décadas para definir o estado de coisas que subsumam às reflexões dos capítulos seguintes. O referencial teórico é então apresentado, fundamentando-se em autores do campo da avaliação institucional e da aprendizagem, particularmente aqueles e aquelas que analisam os processos avaliativos em uma perspectiva crítica e emancipadora. Quanto aos procedimentos metodológicos, estes compõem-se de técnicas qualitativas de pesquisa, utilizando, para coleta de dados, questionários e entrevistas, além do exame de documentos e dados disponíveis sobre o tema no âmbito escolar e na Secretaria de Educação. Os resultados da pesquisa revelam que, embora grande parte do grupo pesquisado considere a Plataforma Foco Aprendizagem um importante recurso de diagnóstico e de replanejamento, o uso dessa ferramenta é incipiente por parte dos docentes, que ainda não exploraram o potencial técnico-pedagógico desse artefato. Por outro lado, o corpo gestor tem se empenhado em realizar um processo de reeducação para que esse instrumento possa ser mais bem conhecido e utilizado conscientemente no processo de avaliação e de prognóstico na realidade escolar.

**Palavras-chave:** Plataforma Foco Aprendizagem. Gestão do conhecimento. Avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional.



## **ABSTRACT**

This paper examines how the Focus Learning Platform is used by education professionals to guide the planning of actions that aim to contribute to the improvement of learning, based on considerations about general aspects of the education network and public policies that led to the implementation of platform to, finally, carry out the examination of the use of this tool in a school of the Official Education Network of the State of São Paulo between the years 2018 and 2019. Initially, the author's personal path in her educational career is exposed, in order to highlight the concerns that stimulated this research. Then, a contextualization is made that describes in general lines the history of public education policies in the last decades to define the state of affairs that underlies the reflections of the following chapters. The theoretical framework is then presented, based on authors from the field of institutional assessment and learning, particularly those who analyze the evaluation processes in a critical and emancipatory perspective. As for the methodological procedures, these consist of qualitative research techniques, using, for data collection, questionnaires and interviews, in addition to examining documents and data available on the topic at school and at the Department of Education. The results of the research reveal that, although a large part of the researched group considers the Learning Focus Platform to be an important diagnostic and re-planning resource, the use of this tool is incipient by the teachers, who have not yet explored the technical-pedagogical potential of this artifact. On the other hand, the management body has endeavored to carry out a process of re-education so that this instrument can be better known and used consciously in the assessment and prognosis process in the school reality.

**Keywords:** Learning focus platform. Administrative knowledge. Evaluation of apprenticeship. Institutional evaluation.

## **RESUMEN (ESPANHOL)**

En este trabajo se analiza cómo los profesionales de la educación utilizan la Plataforma de Aprendizaje Focus para orientar la planificación de acciones que tengan como objetivo contribuir a la mejora del aprendizaje, a partir de consideraciones sobre aspectos generales de la red educativa y las políticas públicas que llevaron a la implementación de la plataforma para , finalmente, realizar el examen del uso de esta herramienta en una escuela de la Red de Educación Oficial del Estado de São Paulo entre los años 2018 y 2019. Inicialmente, se expone la trayectoria personal de la autora en su carrera educativa, con el fin de destacar las preocupaciones que estimularon esta investigación. Luego, se realiza una contextualización que describe en líneas generales la historia de las políticas públicas de educación en las últimas décadas para definir el estado de cosas que subyace a las reflexiones de los siguientes capítulos. A continuación, se presenta el marco teórico, a partir de autores del campo de la evaluación y el aprendizaje institucional, en particular, aquellos que analizan los procesos de evaluación en una perspectiva crítica y emancipadora. En cuanto a los procedimientos metodológicos, estos consisten en técnicas de investigación cualitativa, utilizando, para la recolección de datos, cuestionarios y entrevistas, además de examinar documentos y datos disponibles sobre el tema en la escuela y en el Departamento de Educación. Los resultados de la investigación revelan que, si bien gran parte del grupo investigado considera que la Plataforma de Enfoque de Aprendizaje es un importante recurso de diagnóstico y replanificación, el uso de esta herramienta es incipiente por parte de los docentes, quienes aún no han explorado los aspectos técnicos. -potencial pedagógico de este artefacto. Por otro lado, el órgano de dirección se ha esforzado en realizar un proceso de reeducación para que este instrumento sea más conocido y utilizado conscientemente en el proceso de evaluación y pronóstico en la realidad escolar.

**Palabras-clave:** Plataforma de enfoque de aprendizaje. Conocimiento administrativo. Evaluación del aprendizaje. Evaluación institucional.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
CF88	Constituição Federal de 1988
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDESP	Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR	Método de Melhoria de Resultados
PFA	Plataforma Foco Aprendizagem
PCNP	Professor(a) Coordenador(a) de Núcleo Pedagógico
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Número de participantes na primeira reunião.....	58
Tabela 2 – Levantamento de problemas e respectivas causas... ..	64
Tabela 3 – Ações (Plano de Melhoria) .....	65
Gráfico 1 – Você conhece a PFA.....	74
Gráfico 2 – Como conheceu a PFA?.....	75
Gráfico 3 – Para que você utiliza a PFA?.....	76

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Resultados Educacionais.....	41
FIGURA 2 – Itinerário da Aprendizagem.....	42
FIGURA 3 – Grau de Domínio.....	43
FIGURA 4 – IDESP.....	44
FIGURA 5 – Desempenho e Fluxo.....	45
FIGURA 6 – Desempenho Médio por questão.....	46
FIGURA 7 – Questões por Gráfico.....	46
FIGURA 8 – Grade de Correção.....	47
FIGURA 9 – Índice de Desempenho em Língua Portuguesa: Anos Iniciais.....	59
FIGURA 10 – Índice de Desempenho em Matemática: Anos Iniciais.....	60
FIGURA 11 – Índice de Desempenho em Língua Portuguesa: Anos Finais.....	61
FIGURA 12 – Índice de Desempenho em Matemática: Anos Finais.....	62
FIGURA 13 – Grau de Domínio nas Habilidades do Saresp: Matemática.....	66
FIGURA 14 – Grau de Domínio nas Habilidades do Saresp: Língua Portuguesa.....	67
FIGURA 15 – AAP: Questões por Gráfico.....	69
FIGURA 16 – AAP: Análise de Questão.....	70
FIGURA 17 – AAP: Grade de Correção.....	71

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 Referencial teórico.....	19
2.2 Procedimentos metodológicos .....	25
<b>3 AVALIAR E PLANEJAR NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI.....</b>	<b>28</b>
3.1 Avaliação numa perspectiva dialógica .....	29
3.2 Planejamento e o replanejamento como ações articuladas à avaliação.....	34
<b>4 A PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM E A GESTÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES.....</b>	<b>39</b>
4.1. Plataforma Foco Aprendizagem (PFA): histórico e características .....	40
4.2 A aprendizagem na perspectiva freiriana e a proposta da PFA.....	48
<b>5 OLHARES GESTORES E DOCENTES SOBRE A PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM.....</b>	<b>53</b>
5.1 Conhecendo a escola e seu entorno.....	54
5.2 A perspectiva gestora.....	58
5.2.1 A direção.....	58
5.2.1 A coordenação.....	67
5.3 A perspectiva docente.....	75
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário para os professores.....</b>	<b>87</b>
3 Entrevista com a professora coordenadora.....	88
4 Entrevista com a professora A.....	90
5 Entrevista com a professora B.....	91

## APRESENTAÇÃO

Ao longo de mais de 30 anos como professora da rede estadual de ensino, passei por muitos cargos e funções. Inicialmente como professora de língua portuguesa, num momento em que tínhamos poucos recursos para desenvolver o nosso trabalho, todas as atividades que buscavam orientar o ofício eram realizadas de maneira experiencial, sem o auxílio de nenhum mecanismo que nos permitisse qualificar ou quantificar os resultados obtidos. Mais adiante, fui designada como professora coordenadora do Núcleo Pedagógico (NP), função atividade exercida por muitos anos. Foi nesse cargo que tive as primeiras experiências qualitativas e quantitativas do trabalho pedagógico.

Por quase 10 anos atuei como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) e, ao longo desse período, acumulei experiências relativas à avaliação do trabalho pedagógico feita sob perspectiva multidisciplinar, o que permitiu um amplo conhecimento de formas de intervenção nas diversas áreas. Foi a partir de 2008 que uma nova prática implementou-se, com a adoção de uma proposta de currículo para a rede estadual de ensino, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, documento referencial da Educação no Brasil. Sob a vigência da LDBEN, a rede estadual de ensino passou a ter maior preocupação com os resultados obtidos a partir das novas propostas. Inicialmente, foi elaborado o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que realizava análises externas do desempenho das instituições de ensino, visando obter informações educacionais que pudessem ser transformadas em dados que possibilitassem uma intervenção estratégica no sentido de melhorar a qualidade educacional do Estado de São Paulo. Assim, tais dados passaram a orientar as políticas públicas educacionais. Esse sistema, conjuntamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), propiciou um novo patamar na avaliação de resultados da Educação.

No ano de 2012, a partir dos dados obtidos com esse sistema de avaliação, introduziu-se um novo mecanismo de análise educacional, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). Trata-se de uma avaliação interna da escola com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de ações educacionais a partir de um diagnóstico do nível de aprendizagem dos estudantes. Tal ferramenta mostrou-se extremamente útil, na medida em que realizava um diagnóstico no processo de aprendizagem, permitindo ações de intervenção antes da avaliação do SARESP.

Esses três instrumentos, utilizados em conjunto e sendo aperfeiçoados a cada edição, foram permitindo uma melhor avaliação do Sistema Educacional do Estado como um todo.

Novas tecnologias passam a ser utilizadas, obtendo instrumentos cada vez mais precisos de diagnóstico.

Em 2015, deixei o Núcleo Pedagógico e passei a atuar como Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino Leste 1, onde, posteriormente, assumi o cargo de Vice-Diretora e, em seguida, de Diretora de Escola. Foi nessa função que participei da construção do Método de Melhorias de Resultado (MMR), um marco importante no avanço do sistema educacional.

Quanto à minha trajetória acadêmica, concluí a faculdade de Letras em 1987. Ingressei na Educação em 1993, numa década não muito fácil, marcada pelas grandes reformas educacionais. Entretanto, não foi tão difícil quanto poderia ter sido. Pelo contrário, consegui me impulsionar a mim mesma, acreditando e seguindo em frente apesar dos discursos desanimadores de colegas que me incentivam a desistir enquanto era tempo. Essa fala me magoava, mas não me convencia. Não podia acreditar que a Educação, que meu pai tanto prezava, estava falida, que não tinha mais esperança. Não. Resolvi que seria diferente e que faria a diferença para aqueles que passassem por mim.

Entre as muitas dificuldades experienciadas ao longo da minha carreira, ressalto a carência de materiais. Muitas vezes não havia livros suficientes, por exemplo, o que só veio a melhorar com a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático, no final da década de 90. Eu procurava utilizar os recursos disponíveis, explorando o que era possível para tornar minhas aulas mais atraentes para os alunos e, sendo assim, pesquisava bastante, além de acompanhar as formações oferecidas aos professores na Diretoria de Ensino. Participei de muitas dessas formações, especialmente aquelas relacionadas aos novos parâmetros curriculares que mudaram de forma considerável as diretrizes do ensino em Língua Portuguesa. Dessa forma, não encontrei dificuldade de adaptação às novas metodologias.

No ano de 2000 participei de um processo seletivo para professora multiplicadora do Núcleo de Tecnologia (NTE). Vale dizer que naquele ano o NTE era um braço da Diretoria de Ensino (DE) e que, mais à frente, foi vinculado à Oficina Pedagógica, que hoje conhecemos como Núcleo Pedagógico. Tive então minha primeira experiência com formação de professores, em dois anos como tutora dos cursos de tecnologia oferecidos pela Secretaria da Educação. Esse trabalho me motivou a ingressar no curso de Pedagogia em 2002 na Universidade Nove de Julho, complementando minha formação e meu desejo de continuar a trabalhar com formação de professores. A partir de 2006, como PCNP, tive a oportunidade de fazer duas pós graduações, sendo uma na área de tecnologia e outra na área de Língua Portuguesa. Como diretora de escola, pude perceber mais proficuamente as dificuldades



enfrentadas pelos docentes no aprimoramento de suas formações e, sendo assim, procuro incentivá-los a participarem de cursos, tanto daqueles oferecidos pela Secretaria da Educação, como de outros que possam fortalecê-los em sua atuação em sala de aula. Como gestora, reconhecendo a importância da formação *in loco*, decidi ingressar no Mestrado em 2018, também na Universidade Nove de Julho, sabendo que dessa forma poderei contribuir mais e melhor na formação dos docentes da escola em que atuo.

## 1 INTRODUÇÃO

O problema da gestão do conhecimento e da aprendizagem é um desafio antigo na educação brasileira. No Estado de São Paulo, ele faz parte de uma política pública há 25 anos, considerando a eleição do primeiro governo do Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), que governa este Estado desde a eleição de seu primeiro representante, Mario Covas, cujo governo iniciou-se no ano de 1995.

Instituído como instrumento de avaliação e intervenção, o Método de Melhorias de Resultado (MMR), implementado em 2017, foi se aprimorando e acabou por impulsionar o uso da Plataforma Foco Aprendizagem (PFA). Por meio dela, os gestores das escolas passaram a coletar dados para elaborarem seus planos de intervenção. Dessa forma, a Plataforma Foco Aprendizagem constituiu-se numa importante ferramenta de gestão pedagógica para a Secretaria da Educação. Ela passou a ser uma interface do sistema educacional e da gestão pedagógica, ou seja, professores, diretores, coordenadores, núcleo pedagógico e supervisão. Trata-se de um movimento de aprimoramento administrativo da escola que se relaciona ao processo de políticas públicas do Estado. Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, na Resolução SE 40 de 03/06 de 2016:

O contínuo aprimoramento das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo [...], a importância do planejamento e do acompanhamento da gestão pedagógica nos órgãos centrais, regionais e locais da Secretaria; a necessidade de assegurar aos órgãos centrais, regionais e locais informações organizadas, sistematizadas e contextualizadas sobre a aprendizagem alcançada pelos alunos em sua trajetória escolar, veiculadas com fidedignidade e objetividade. (SOBRE, 2020)

Podemos destacar como dados mais relevantes o desenvolvimento de “políticas públicas”, a “importância do planejamento” pelos gestores educacionais e o fornecimento de “informações organizadas, sistematizadas e contextualizadas sobre a aprendizagem” dos alunos. Dessa forma, reconhecendo os inúmeros problemas e desafios da educação nesse contexto, queremos chamar a atenção para a importância da trajetória do sistema educacional paulista e para o alcance da Plataforma Foco Aprendizagem na continuidade do projeto educacional.

A PFA torna-se, portanto, uma ferramenta significativa no planejamento educacional, estabelecendo uma ligação orgânica entre a sala de aula, a escola e a Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP). O documento da Resolução SE 40/2016 estabelece a função de cada segmento no uso e administração dessa ferramenta. No que tange ao professor, sua atribuição consiste em:

Analisar e utilizar as informações relacionadas aos resultados de aprendizagem de seus alunos e turma(s), para estruturar/ reestruturar continuamente o seu trabalho pedagógico; refletir sobre sua prática de sala de aula, utilizando informações relacionadas aos resultados de aprendizagem de seus alunos e turma(s), com vistas a elaboração e execução de plano de ação. (SOBRE, 2016)

Dois aspectos chamam a atenção nesse item: o primeiro é a preocupação com o trabalho contínuo do professor, visando à melhoria na aprendizagem do aluno/ aluna. Desde a sua criação, a PFA passou a reunir para o professor uma grande quantidade de dados qualitativos e quantitativos que, sistematizados, podem oferecer subsídios relevantes para que a sua tarefa seja mais bem elaborada. O segundo aspecto se dá em decorrência do primeiro e consiste no fato de que o professor poderá refletir sobre sua prática em sala de aula com o apoio da gestão. Tais aspectos poderão contribuir em grande medida para qualificar o trabalho docente, de forma que o aluno possa avançar em seu nível de proficiência escolar.

No que diz respeito à coordenação, o propósito da Plataforma é:

Orientar os professores sobre a utilização dos indicadores e materiais de apoio; estimular a interpretação das informações, com vistas à elaboração ou adequação do plano de trabalho do docente; promover reflexão colaborativa entre os professores, a partir das informações e indicadores disponibilizados; propiciar aos professores oportunidades de discussão e estudos. (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2020)

Como se observa, a PFA propõe-se a contribuir para que o trabalho do professor coordenador possa ter maior qualidade no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula. As informações e indicadores disponibilizados, segundo diz sua proposta, poderão ajudar significativamente na reflexão de todos, particularmente nos trabalhos colaborativos, uma vez que os dados deverão subsidiar os profissionais no acompanhamento de estratégias de maior sucesso e, ao mesmo tempo, socializar com outros professores de tal forma a gerar melhorias em todos os âmbitos do ensino- aprendizagem.

O papel do Diretor, segundo a mesma Resolução, é de ser divulgador “divulgar amplamente junto à comunidade escolar as possibilidades do uso pedagógico dos dados disponibilizados” e dar suporte “viabilizar acesso à Plataforma, aos recursos tecnológicos e aos dados de acesso para a equipe escolar” (Resolução SE 40/2016) a professores e coordenadores e comunidade escolar (pais e alunos), criando um ambiente que possa tornar a escola um espaço de cultura efetivo. Entretanto, o trabalho da direção não se limita a isso. Cabe à gestão “analisar os indicadores à vista dos objetivos da proposta pedagógica da escola, propondo ações de intervenção”. Ainda segundo a proposta da PFA, a elaboração de ações

junto a professores e coordenadores deve ser qualificada a partir dos dados disponibilizados pela PFA, de forma a promover maior suporte a todos.

Assim, tendo a Plataforma Foco Aprendizagem como seu objeto, esta pesquisa se propõe a analisar o modo como esse recurso é utilizado pelos professores para orientar as ações em sala de aula. O universo empírico do presente trabalho está restrito à identificação desse fenômeno em uma escola pública da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, no período de 2019.

Considerando que a melhoria da aprendizagem está intrinsecamente vinculada aos processos de gestão escolar, entendemos que esta pesquisa se justifica, pelo menos, por duas razões. Primeiramente, porque faz parte de um conjunto de estudos necessários ao entendimento dos processos avaliativos escolares, com vistas a estabelecer novos elementos que possam melhorar a aprendizagem na Educação Básica. Mais além, porque diz respeito ao uso de uma ferramenta de gestão educacional e de aprendizagem que, apesar de resultante de uma política pública de educação na maior unidade federal do Brasil, conta até o presente momento, salvo engano, com apenas um trabalho acadêmico sobre o tema em questão. Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos o trabalho de Eulália Arias Spínola. Neste estudo, a autora analisa a trajetória realizada por um grupo de educadores, em uma escola pública do município de São Paulo, sustentada com o apoio da ferramenta tecnológica, Plataforma Foco Aprendizagem, concluindo que a escola “está traçando sua trajetória na direção de uma nova construção do planejar-avaliar-replanejar da prática pedagógica, mesmo que em período inicial.” (SPÍNOLA, 2019)

De uma forma e de outra, compreendemos que o exame desse instrumento de avaliação e gestão, poderá trazer contribuições para o dia a dia da Educação, não apenas no Estado de São Paulo, mas na rede de ensino brasileira que trabalhe ou venha a trabalhar com essa ferramenta, ou similares, no âmbito da escola.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo a “Introdução” o capítulo um, no qual apresentamos nossa motivação pela escola do objeto de pesquisa. No capítulo dois, “Percurso Teórico-Metodológico”, são apresentadas as escolhas teóricas e metodológicas para o embasamento da pesquisa. No capítulo três, “Avaliar e Planejar no Contexto do Século XXI”, procuramos apresentar concepções e reflexões acerca de avaliação e planejamento no contexto atual da educação. No capítulo quatro, “A Plataforma Foco Aprendizagem e a Gestão dos Resultados Escolares”, apresentamos um histórico sobre a PFA

e algumas de suas interfaces. No capítulo cinco, “Olhares Gestores e Docentes sobre a Plataforma Foco Aprendizagem”, é analisado como os agentes escolares concebem a ferramenta PFA e, finalmente, as “Considerações Finais”, em que são explicitadas as principais conclusões da pesquisa.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 Referencial teórico

Ao abordar tal tema, estamos observando as transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Tais mudanças fizeram com que autores como Adam Schaff (1991) e José Manuel Moran (2000) denominassem esse período como a “Era do Conhecimento”. Segundo Moran (2000, p. 11), todos estamos experimentando mudanças nos modos como a sociedade se organiza, produz bens e comercializa-os, diverte-se, ensina e aprende. Mas, estas mudanças devem ser de transformação e passam pela educação, já que, conforme escreveu Paulo Freire, “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade” (1996. p 12).

Os fatores que melhor caracterizam a “Sociedade do Conhecimento”, segundo Jair Ferreira do Santos (1990, p. 20), são quatro: primeiro, vivemos em um mundo pós-industrial, que se consolida na experiência organizacional, no investimento em tecnologia de ponta, nos grupos de especialistas, na produção modular, na geração de serviços e na produção e transmissão de informação. Segundo a informação transformada em conhecimento torna-se grande capital para a humanidade nesse período. Terceiro, a velocidade do desenvolvimento tecnológico está mudando as relações interpessoais. Por último, a globalização rompe progressivamente as antigas barreiras geográficas.

Nesse sentido, nossa pesquisa propõe contribuir com a discussão sobre a importância das plataformas digitais neste novo momento histórico, com a introdução de novas tecnologias que buscam dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Pensando nessa contribuição, cabe reiterar que, para a política educacional da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, a Plataforma Foco Aprendizagem (PFA) coloca-se, potencialmente, como uma das ferramentas de grande valia no processo de planejamento escolar em todos os seus âmbitos. Conforme explicitam os seus criadores:

A Plataforma Foco Aprendizagem foi desenvolvida para apoiar o planejamento escolar das escolas e o acompanhamento dos processos de avaliação. Por meio das ferramentas disponíveis na plataforma, os professores têm acesso a dados das últimas edições do Saresp, por disciplinas avaliadas, ano/série e turmas por meio de gráficos e tabelas que indicam as potencialidades e as fragilidades nas habilidades das matrizes de avaliação. (TUTORIAL PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

Há tempos que a ciência pedagógica ensina que o planejamento é algo fundamental na organização da escola. Entre outras consequências, vale lembrar que sem planejamento adequado, podemos pôr a perder grande parte de nossa energia sem conseguir estabelecer objetivos claros com etapas adequadas à necessidade da comunidade escolar. O planejamento decorre, como sabemos, da necessidade de aperfeiçoar aspectos diversos do cotidiano escolar. Dessa forma, entendemos que planejar é buscar melhorar uma ação pedagógica ou administrativa, ressignificando-a e/ou criando novas práticas. A princípio, isso deve nos conduzir a agir e a melhorar a ação planejada, e, assim, realizar processos e acompanhamento do planejamento, de forma a conhecer seus resultados para, em seguida, realizar novo planejamento.

Segundo Paulo Freire, o planejamento, opondo-se a uma ação espontaneísta, exige pesquisa por parte do professor/professora, sem a qual não haverá ensino-aprendizagem. Assim, o pensador pontua:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 16)

Considerando que o estudo sobre a PFA circunscreve-se a uma realidade escolar, este trabalho assume uma abordagem qualitativa. Para isso, as técnicas utilizadas foram a entrevista semiestruturada, o questionário e a observação participante, tendo em vista que a pesquisadora utilizou registros de sua própria prática. Esses procedimentos procuram responder aos objetivos aqui estabelecidos, compreendendo a Plataforma Foco Aprendizagem como instrumento na condução do processo de planejamento, mas também como um recurso que pode ajudar na compreensão da multiplicidade de sentidos que o processo educacional exige. Justifica-se, assim, que dentro de uma abordagem de pesquisa podemos trabalhar com diferentes ferramentas e concepções que nos auxiliem no processo de investigação. De acordo com Chiozzotti,

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisas, sobre o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevistas, observação participante, história de vida, testemunho, análises de discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnográfica, pesquisa-participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada, estudos culturais. (CHIZZOTTI, 2006, p. 29)



A intenção, aqui, é realizar este trabalho segundo os padrões da pesquisa qualitativa, ampliando as possibilidades de análise de tal forma a tomar os agentes da comunidade escolar em sua diversidade, transcendendo os aspectos preliminares e superficiais presentes em análises de fundo mais radical. Como toda ação investigativa abriga uma concepção política, esse trabalho inscreve-se no âmbito de uma educação emancipadora que se ampara nos processos necessários de transformação, o que significa desacomodar antigos padrões e, portanto, transformar também as pessoas, situação, muitas vezes, socialmente desafiadora. É que o novo sempre traz insegurança e desconfiança. Quanto a esse ponto, Paulo Freire afirma que “os tradicionalistas são defensores do *status quo* que se opõem às mudanças democráticas”. Nos indagamos se a Plataforma Foco Aprendizagem é uma dessas mudanças que podem contribuir para a inovação e melhor direcionamento da educação no Brasil. Nesse sentido, recorro novamente ao pensador pernambucano:

Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começa a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso. (FREIRE, 1997, p. 104)

. Pierre Lévy, conhecido pensador das tecnologias da comunicação e da informação, observa que

Durante uma dessas mesas redondas que têm se multiplicado sobre os “impactos” das novas redes de comunicação, tive a oportunidade de ouvir um cineasta, que se tornou um funcionário europeu, denunciar a “barbárie” encarnada pelos videogames, os mundos virtuais e os fóruns eletrônicos. Respondi-lhe que aquele era um discurso muito estranho vindo de um representante da sétima arte. Pois, ao nascer, o cinema foi desprezado como um meio de embotamento mecânico das massas por quase todos os intelectuais bem pensantes, assim como pelos porta-vozes oficiais da cultura. Hoje, no entanto, o cinema é reconhecido como uma arte completa, investido de todas as legitimidades culturais possíveis. Parece, contudo, que o passado não é capaz de nos iluminar. O mesmo fenômeno pelo qual o cinema passou se reproduz hoje com as práticas sociais e artísticas baseadas nas técnicas contemporâneas. Estas são denunciadas como “estrangeiras” (americanas), inumanas, embotantes, desrealizantes etc. (1999, p. 12)

Analogamente, podemos trazer tal crítica para a educação. Nesse ambiente de profundo conservadorismo, por parte de algumas instituições e profissionais, em relação a introdução de novas linguagens, a informática, a construção de redes de dados, as possibilidades de inovação são, muitas vezes, barradas ou sabotadas como sendo algo profundamente negativo. Assim como o cineasta, muitas vezes, educadores e gestores esquecem das grandes inovações que já foram produzidas em momentos distintos da história

da educação. Com essa crítica, evidentemente, não queremos afirmar que essas inovações, o uso de novas tecnologias etc., sejam a remissão para todos os inúmeros problemas do sistema educacional. Ao contrário, buscamos, a partir de uma pesquisa fundamentada, explorar exatamente suas perspectivas positivas e negativas para avançar na melhoria da educação. A questão central é manter um permanente diálogo com essas inovações para aproveitar o máximo de seu potencial. Sobre isso, também, considera o filósofo francês:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. Mas falar de humanismo não é justamente uma característica dos sonhadores? (LÉVY 1999, p. 12)

Nós, educadoras e educadores, somos profundamente sonhadores e, por vezes, demasiadamente humanistas. Buscamos constantemente novas formas de realizar nossa tarefa de ensino-aprendizagem de maneira mais eficaz possível. Consideramos, nesse aspecto, que a Plataforma Foco Aprendizagem poderá contribuir de maneira singular, isto é, fornecendo, por meio da análise e interpretação das informações, elementos para melhorar o processo de aprendizagem dos conteúdos, bem como de suas competências e habilidades. Na função do Mapa de Habilidades nos são apresentadas as seguintes possibilidades:

Quadro que apresenta todas as habilidades de um determinado ano/série e/ou turma nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o Grau de Domínio dessa turma frente a essas habilidades. Você tem a opção de selecionar o Mapa de Habilidades do ano anterior, ou seja, verificando os resultados obtidos na avaliação do ano anterior, ou selecionar o mapa do ano vigente.. No caso do ano vigente, o Mapa de Habilidades é construído a partir da migração dos alunos da avaliação do ano anterior e que agora estão na turma que está sendo exibida.. (TUTORIAL PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

Conhecer o “grau de domínio” de uma habilidade é fundamental na construção de um planejamento adequado àquela turma. As habilidades desenvolvidas nas áreas de conhecimento de português e matemática poderão ser ampliadas para outras áreas, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de raciocínio lógico e de leitura e compreensão de textos. Além disso, essa ferramenta nos permite conhecer o aluno em sua dimensão integral e elaborar uma avaliação de acordo com as necessidades daquilo que pretendemos analisar... mas, evidentemente, “longe de nós a ilusão de que basta avaliar para melhorar o desempenho do aluno”.(ROMÃO, 1998, P.12). O que defendemos é a utilização

dos instrumentos avaliativos como diagnósticos que, ao serem analisados pelo professor/professora ou mesmo pela equipe escolar, poderão apontar caminhos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A utilização da Plataforma Foco Aprendizagem atua em um dos aspectos mais importantes do sistema educacional brasileiro que é o campo da avaliação. Para um dos especialistas desse tema,

As dificuldades que o professores de Educação Básica têm apresentado, ao lidar com o tema avaliação, tem sido tão grande que, quase sempre chegam a passar o sentimento de impotência, lançando-os, ora numa espécie de limbo agonizante, ora na acomodação. (ROMÃO, 1998, p. 11)

Sair deste “limbo” tem sido, em si, uma grande dificuldade. Muitos professores têm uma visão conservadora e imobilista, apegam-se a uma fala recorrente para não usar tais ferramentas apoiando-se, entre outros, num argumento segundo o qual “no passado não havia nada disso e todos aprendiam”. Isso não é uma verdade. Como mostram os dados, grande parte dos alunos dos anos iniciais não completavam os estudos, poucos chegavam aos anos finais e uma parcela ínfima chegava ao Ensino Médio. Vale destacar, ainda, que, além do elitismo no processo de segregação daqueles que conseguiam acesso ao estudo, outra grande parcela da população sequer chegava à escola, pela simples razão de que não havia escola básica para essas pessoas. Como se observa, na verdade, aquela educação, tida como de boa qualidade, era a de pior qualidade que o País já teve. Isso porque, sendo um direito, a educação, antes de mais nada, precisa ser estendida a todas as pessoas. Nesse caso, necessariamente, o quantitativo impõe-se ao qualitativo porque não pode haver escola boa se ela for destinada a apenas uma parcela da sociedade. Quando essa ideia de que a “escola boa era a de antigamente” é reproduzida pela população, em geral, não é de se espantar, mas é ainda mais grave quando essa falsa ideia é reforçada pelos próprios profissionais da educação.

No Brasil, os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficam na casa dos 50% (isto mesmo, cinquenta por cento) desde 1936, quando se instalou no país o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação. Portanto, mesmo no chamado “período de ouro” da escola pública brasileira, esta era uma instituição extremamente elitista, excludente, conseqüentemente, produtora do fracasso escolar (VASCONCELLOS, 2011, p. 3).

Há que se reconhecer que foi somente com o fim da Ditadura Militar (1964-1985) que o sistema de educação básica passou a caminhar para a efetivação desse direito. O ano de 1988, com a Constituição Cidadã, tornou-se um marco nessa direção porque foi o momento em que a educação passou a ser um dever do Estado e um direito do Cidadão. Outro marco foi

o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que tornou o desafio da garantia ao ensino-aprendizagem para todos ainda mais profundo. A necessidade de saber o que se está ensinando e o que está sendo aprendido, diante da diversidade, nos obrigou a buscar um método cada vez mais adequado, considerando que “os pontos de partida são diversos, mas os de chegada devem ser os mesmos” (ROMÃO, 1998, p. 10). Para o mencionado estudioso desse tema,

[se] a avaliação, cientificamente consolidada e politicamente justa, não for assumida como condição necessária – não suficiente – não vemos como nos inscrever, com dignidade entre os sistemas escolares de qualidade, no milênio que se aproxima”. (ROMÃO, 1998 p. 12)

A construção de uma boa avaliação inscreve-se na condição de justiça social para o país, no caso do Brasil, tão injusto e desigual. Dessa forma, a avaliação deve preocupar-se com a justiça social dentro de um sistema que privilegia a desigualdade como forma de forçar a competição entre os atores sociais. Assim,

Ao tratarmos, especificamente, da avaliação da aprendizagem escolar, temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que, por sua vez, é expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas acordados com as demais classes sociais [...] a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta, não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão. (ROMÃO, 1998, p. 24)

Desse modo, como diz Paulo Freire, a educadora e o educador só podem desenvolver uma posição ética frente aos alunos na medida que assumem uma postura voltada a um projeto social crítico. Não se pode, nesta linha, assumir uma posição de professor ou pesquisador que afronte valores e princípios de uma ética universal do ser humano. Nessa perspectiva, afirma o pensador brasileiro:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 1996, p. 37)

Faz-se necessário, assim, observar se as indicações propostas na Plataforma Foco Aprendizagem nos permitem uma prática docente e gestora crítica e ética, ou seja, se ela nos fornece dados necessários a uma melhoria na educação, podendo atingir os alunos de maneira adequada.

Assim, o que pretendemos abordar nesta pesquisa são as formas com que podemos utilizar este instrumento para a produção de aprendizagem eficaz, que permita ao educando

superar as barreiras sociais que o impedem de ter autonomia. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem que se fundamente numa teoria da educação, conforme expõe Romão:

Ora, nenhuma das indagações, dúvidas e perplexidades a respeito do desempenho do estudante da escola básica brasileira pode ser resolvida sem uma sólida teoria crítica da educação, portadora de uma concepção da avaliação que respeite o multiculturalismo e, ao mesmo tempo, demonstre como necessários aos alunos. (ROMÃO, 1998, p. 12)

Perceber que o “respeito ao multiculturalismo” presente na escola é fundamental na construção do conhecimento significa assumir uma teoria crítica e reconhecer o papel do sujeito na produção do conhecimento. O objetivo central num processo educacional é oportunizar aos discentes meios ou ferramentas que os permitam alcançar a sua emancipação, possibilitando assim sua autonomia de conhecimento.

Conforme apontou Adorno (2003, p. 185), as dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização de mundo – e de escola – precisam fazer parte dos estudos e dos trabalhos da comunidade escolar, para que transformações no processo de ensino e aprendizagem ocorram verdadeiramente e, conseqüentemente, as reflexões e as práticas nos espaços de escolarização sejam, cada vez mais, pautadas em possibilidades de emancipação e não em determinismos. É nesse sentido que a escola pode promover uma reflexão crítica sobre as práticas existentes, e que professores, coordenadores e direção podem propor ações mais efetivas na construção de um conhecimento emancipador. Neste sentido, é com o intuito de auxiliar na construção de uma aprendizagem libertadora que o uso de novas tecnologias de educação, tais como a PFA, poderá, em alguma medida, contribuir para uma avaliação constante do processo de ensino/-aprendizagem. com o intuito de construir uma aprendizagem libertadora.

## **2.2 Procedimentos metodológicos**

Para realizar esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa de caráter empírico-teórico e utilizamos, como instrumentos de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas. A opção pela abordagem qualitativa decorreu do fato de não termos como objetivo quantificar, generalizar, nem padronizar dados; correspondeu ao desejo de compreender os modos de interação, os discursos, e as peculiaridades que incidem no ambiente aqui examinado; e considerou que o termo qualitativo “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e

locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

O questionário com questões abertas foi eleito como instrumento para a coleta de dados por acreditarmos que ele possibilita o exercício de alguns dos aspectos mais vantajosos da abordagem qualitativa, própria do

[...] pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138)

A realização de entrevista semiestruturada com os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem foi considerada adequada ao nosso propósito por se tratar de uma prática discursiva, “[...] situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 2000, p. 184), possibilitando, portanto, a percepção da opinião e do posicionamento dos diversos sujeitos implicados nesse processo. Essa abordagem, em nosso entendimento, revelaria percepções, crenças e posicionamento necessários à pesquisa.

Tendo em vista essa proposta de coleta, participaram das entrevistas semiestruturadas os gestores da escola e professores. Para as entrevistas selecionamos a Professora Coordenadora dos Anos Iniciais e duas professoras desse mesmo segmento, pois trabalham com ano/série avaliado pelo SARESP. Procuramos, desta forma, coletar diferentes olhares e vivências referentes ao objeto da pesquisa.

De acordo com Triviños (1987), por meio do estudo de caso torna-se possível analisar profundamente determinada situação e ampliar a complexidade do exame à medida que se aprofunda no assunto. Para Lüdke e André,

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (1986, p. 19)

Com base nos critérios expostos, após a delimitação do tema, do delineamento do projeto e das questões, seguiu-se a coleta de informações na escola. A decisão por investigar os impactos no processo de ensino-aprendizagem a partir do uso da PFA em escolas da rede estadual paulista se deu pela proximidade e experiência que a pesquisadora tem com essa rede de ensino, conforme explanado na apresentação desta dissertação, tanto quanto pela

possibilidade de aprofundar a reflexão sobre o tema em escolas com efetivo uso de tais recursos.

Em consonância com Franco (2008), propôs-se como ponto de partida para a compreensão das situações, bem como da complexidade que as envolve, o diálogo entre o conteúdo manifesto e o referencial teórico, pois

[...] uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas comportamentos racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais. (FRANCO, 2008, p. 42-43)

Os documentos oficiais relacionados ao tema foram considerados na análise pois, como afirmam Lüdke e André (1986), tal prática é valiosa no sentido em que complementa as informações e pode desvelar aspectos relevantes do problema em estudo.

Além disso, a análise do conteúdo aqui apresentada foi acompanhada de inferências não arbitrárias, que se encontram embasadas no referencial teórico, tendo como pressupostos as respostas às questões da pesquisa e a análise documental. Para tanto, consideramos uma afirmação de Franco (2008, p. 43), de que toda mensagem contém informações potenciais, sendo o pesquisador um selecionador capaz de interpretar de acordo com o seu quadro de referência.

### **3 AVALIAR E PLANEJAR NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI**



### 3 AVALIAR E PLANEJAR NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

#### 3.1 Avaliação numa perspectiva dialógica

Neste capítulo, estabeleceremos um diálogo entre a concepção de avaliação presente em alguns documentos que orientam a Rede Oficial de Ensino de São Paulo e a perspectiva da avaliação dialógica.

Para poder compreender o contexto da educação no estado paulista, deve-se ter em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDBEN**), documento central sobre princípios de avaliação em toda a federação. Em seu artigo 24, inciso V, são mencionados os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Levando em consideração as defasagens acumuladas ao longo dos anos, cabe-nos refletir sobre as práticas avaliativas adotadas nas escolas, uma vez que estas deveriam contribuir para a superação de dificuldades e conseqüente avanço nas aprendizagens. No entanto, é muito comum observamos práticas de educação bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, , 1987, P.37), em que o aluno é um sujeito passivo que não participa efetivamente de sua formação, bastando aceitar os conteúdos e devolvê-los em forma de provas e testes que em nada contribuem para elevar sua autonomia. Freire já antecipava uma forma mais inovadora de avaliação:

O ideal é que, cedo ou mais tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes e

qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito ao educando. (FREIRE, 1996, p. 71 e 72).

Nessa perspectiva, Freire (1986, p. 102) nos revela a “importância da motivação para o diálogo e a reflexão”, orientando para uma prática dialógica de avaliação que possa contribuir para o desenvolvimento pleno do educando. De acordo com Romão (1998, p.102), a avaliação dialógica se concretiza por meio dos seguintes passos:

- 1º. Identificação do que vai ser avaliado;
- 2º. Constituição, negociação e estabelecimento de padrões;
- 3º. Construção dos instrumentos de medida de avaliação;
- 4º. Procedimento de medida da avaliação;
- 5º. Análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Segundo o autor, na “escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”, (ROMÃO, 1998, p.59). Em relação a esse aspecto, enfatiza que

Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador (ROMÃO, 1998, p. 59).

Não é comum presenciarmos posturas inovadoras nos espaços escolares, uma vez que o conservadorismo ainda é forte entre os educadores que se preocupam mais com o esgotamento dos conteúdos prescritos do que com a aprendizagem propriamente dita.

Com relação aos conteúdos, é preciso esclarecer também que não fazemos vistas grossas ao caráter controlador do ambiente virtual que estamos analisando – temos clareza de que se trata de um dos mecanismos de acompanhar e controlar os resultados escolares pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC/SP). Mesmo assim, a depender da gestão, é possível que se promova ações inovadoras e democráticas, fortalecidas pelo diálogo permanente e com a participação da comunidade escolar.

Hoffmann (2009, p.18) define avaliação como “a reflexão transformada em ação, um processo dinâmico que encaminha a ação”, cujo objetivo principal deve ser acompanhar o aluno no processo de construção de seu conhecimento. Sendo assim, podemos inferir que se

trata de um processo que exige análise e planejamento de ações posteriores ou ainda que avaliação e planejamento são ações interligadas entre si. Nesse sentido, as ações requeridas na PFA possibilitam um olhar mais apurado nos acertos e erros dos estudantes, levando o/a professor/a a planejar seus próximos passos.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p. 56)

Inferimos, portanto, que a avaliação não terá um fim em si mesma quando aliada a uma reflexão sobre seus resultados. Dessa forma, ao analisar os resultados gerados pelas avaliações na PFA, professores e professoras poderão pôr em prática uma relação dialógica com esses resultados, por exemplo, porque uma determinada alternativa foi mais escolhida pelos estudantes. Destacamos aqui que o objetivo, neste momento, não é quantificar acertos e erros, mas entender como e porque eles se produziram.

Ou seja, realizada a avaliação da aprendizagem, com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma num verdadeiro “círculo de investigação” do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento, (ROMÃO, 1998, p. 69)

Não se descarta, também, a possibilidade de o/a professor/a estar em constante aprendizagem, conquanto a avaliação dos estudantes possa se constituir na avaliação de seu trabalho, e a partir daí resultar num redirecionamento do mesmo, pois conforme Romão,

uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos. (ROMÃO, 1998, p. 63)

Essa concepção de ensino e aprendizagem, que faz da prática de ensinar um laboratório de aprendizagem, é muito importante para que se alcance o tão almejado aumento da qualidade do ensino público e, assim, é de suma importância que o professor ou a professora façam inferências constantes sobre o seu trabalho. Nesse sentido, a avaliação pode ser um instrumento para identificar se os alunos aprenderam e se essa aprendizagem foi significativa, pois quanto menor for a aprendizagem, maior será o desinteresse dos alunos, tanto pelos conteúdos quanto pelas avaliações.

O desinteresse da maioria dos alunos, especialmente no sentido de se safarem das provas da melhor maneira possível, esquecendo-se, no dia seguinte, o desempenho nelas revelado, tem raízes na percepção deles de que têm de aprender a resolver provas de determinado professor, e não [...] incorporar os conhecimentos, habilidades e posturas exigidas pelo seu projeto de Vida. (ROMÃO, 1998, p. 52)

A delicada situação da educação no Estado de São Paulo, confirmada pelos baixos índices de rendimento mostrados nas avaliações externas – SAEB/SARESP –, especialmente o SARESP, desde sua implementação a partir de 1996, levou a tomadas de ações políticas que buscam não apenas a melhoria de resultados, mas, sobretudo, a ressignificação da prática docente, visando uma educação mais centrada na aprendizagem. A nosso ver, a PFA pode ser um meio pelo qual a reflexão sobre tal prática pode ser realizada, de modo a ressaltar o verdadeiro sentido da avaliação, quando esta é traduzida em dados qualitativos que permitem visualizar quais habilidades os alunos ainda não desenvolveram. Dessa abstração, no replanejamento de suas ações, o professor e a professora poderão aperfeiçoar suas práticas ao refletir sobre o que de fato seus alunos aprenderam. Esse modo de agir nos remete ao pensamento de Freire (1989), que, em outras palavras, diz que se aprendemos, estamos conhecendo, estamos mudando. Quanto mais o professor conhece seus alunos, como eles aprendem ou não aprendem, mais sente a necessidade de efetuar mudanças em suas práticas cotidianas.

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das condições mais importantes. Se você não muda quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (FREIRE, 1986, p. 55)

Como já dissemos, além de aglutinar dados, a PFA proporciona um documento de orientações pedagógicas que auxiliam professores e professoras em seu trabalho. Essas orientações são produzidas a cada AAP, contendo uma grade de correção para cada habilidade avaliada, e sugestões de atividades para o desenvolvimento das habilidades não alcançadas.

Assim, em conformidade com as concepções expostas, inferimos que a avaliação se coloca permanentemente a serviço da aprendizagem discente e ao mesmo tempo da formação docente, uma vez que a educara ou o educador vão experienciando suas próprias ações num movimento de pesquisa constante. Esse fato nos remete a outro pensamento de Paulo Freire, segundo o qual “o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (1996, p.16).

O que queremos dizer é que, além de se apropriar das necessidades de aprendizagem dos alunos, o docente se apropria de conhecimentos necessários à sua prática, pois deverá consultar documentos – oficiais ou não – que o instrumentalizarão teoricamente para o exercício de sua função.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19)

Ao tomar essa consciência, o professor ou a professora certamente buscará apoio pedagógico, pois, não basta interpretar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, é também necessário traçar planos e estratégias para suprir tais necessidades. Ao inferir porque o aluno assinalou uma determinada alternativa que não era a correta, deve-se inferir também o que ele (o aluno) sabe sobre o assunto e o que falta saber para que responda corretamente. Nesse sentido, diz Romão:

Já ao longo do processo de aprendizagem, predominará a função diagnóstica, isto é, a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias de sua superação. Por isso, mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem volta-se, substancialmente, para a constatação dos equívocos. Além dessa função diagnóstica, o “erro” é também indicativo fundamental para que o professor atento perceba os esquemas e mecanismos que foram acionados pelo aluno na solução das situações-problema que lhe foram apresentadas na avaliação. (1998, p. 43)

Em sua concepção de avaliação dialógica Freire ensina que:

Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (1981, p. 21)

Não podemos deixar de observar que os processos de avaliação externa existentes na atualidade podem causar um certo desconforto na atuação do professor, uma vez que são processos com ênfase em resultados que não têm exatamente a ver com a construção da autonomia, mas sim com o cumprimento de programas curriculares. Quanto a isso, o pedagogo pernambucano nos alerta:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em

passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. (FREIRE, 1996, p. 59)

### **3.2 Planejamento e o replanejamento como ações articuladas à avaliação**

Nenhuma avaliação pode ocorrer sem planejamento, assim como nenhum planejamento pode prescindir da avaliação. Por outro lado, o processo avaliativo e de planejamento e replanejamento escolar não se dissocia de um contexto maior, já que a escola, qualquer que seja, é parte integrante de uma sociedade. Pensar essas relações faz parte de uma concepção crítica de educação e de avaliação:

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 1986, p. 10)

Para Freire, a participação da comunidade escolar nos planejamentos escolares, propondo relações dialógicas e dialéticas entre educadores e educandos, não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade para que se atinja um modo radical de avaliação. Paulo Roberto Padilha, que se embasa no pensamento freiriano, compreende o processo de planejamento nessa perspectiva.

Procuramos dar novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz, o nosso voto, escrever a nossa história com base no resgate, na vivência e no registro das experiências que temos e na interpretação desse registro, que respeitem e considerem a diferença, a diversidade cultural e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade. (PADILHA, 2001, p. 25)

Retomamos a ideia de planejamento dialógico, pois, ao realizar a presente pesquisa, acompanhamos a gestão escolar no desenvolvimento de um programa da SEDUC/SP denominado Método de Melhoria de Resultados (MMR), que tem início no primeiro bimestre letivo e tem por base a análise dos resultados do SARESP e IDESP do ano anterior. Após a análise dos dados são estabelecidas as ações que serão desenvolvidas para se atingir a melhoria da aprendizagem dos alunos. Conta com a participação de representantes de todos os

segmentos da escola: supervisão, direção, coordenação, funcionários, professores, alunos e responsáveis, sendo que todos os setores citados opinam e participam tanto do levantamento dos problemas quanto do planejamento das ações de melhoria. Trataremos mais detalhadamente desse programa nos capítulos posteriores, destinados à pesquisa propriamente dita. Por ora, chamamos atenção para o fato de que o MMR propõe, de fato, uma participação comunitária e, embora se trate de um programa institucional, não podemos negar seu caráter democrático, mas sempre considerando que:

[...] como nos adverte o próprio Paulo Freire, o diálogo não deve ser entendido “como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados” (FREIRE, 1996, p. 122). Ou seja, o diálogo não será uma tática atrelada ao planejamento para facilitar a manipulação dos participantes deste processo, o que acabaria por gerar consensos positivos. (PADILHA, 2001, p. 26)

Na maioria das vezes, é o diretor quem preside as reuniões da escola, sejam elas sobre assuntos administrativos, sejam sobre encaminhamentos pedagógicos. É evidente que seu posicionamento influencia a tomada de decisão coletiva, e é nesse sentido que destacamos anteriormente que práticas inovadoras dependem do perfil desse gestor, da forma como ele conduzirá os trabalhos, sejam os instituídos pelos órgãos superiores, sejam os projetos locais. Quanto mais democrático seu perfil, tanto mais democráticas serão as tomadas de decisão, embasadas no diálogo e na dialética intrínsecos ao processo de planejamento, para que este último “seja ao mesmo tempo um caminho, uma ambiência espacial e temporal de encontros democráticos, coletivos, crítico e criativos, para que possamos viver e transformar a realidade que hoje temos na realidade que queremos” (PADILHA, 2001 p. 27).

De acordo com os calendários oficiais, o planejamento escolar deve ocorrer no início de cada semestre letivo, ou seja, final de janeiro (ou início de fevereiro) e final de julho de cada ano. Esse momento, quando as equipes se reúnem, deve ser aproveitado da melhor maneira possível para reunir toda comunidade escolar a fim de pensar e definir objetivos e estratégias que permearão o espaço escolar nos meses seguintes.

[...] atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2001, p. 45)

Nesse sentido, Padilha (2001), define o planejamento como forma de prever o futuro, além de acreditar que as teorias de planejamento educacional estão ligadas às teorias de administração, pois cada instituição educacional tem seu modo de planejar. Cabe ainda

destacar o papel do planejamento relacionado à avaliação, pois a partir das análises realizadas durante esse processo será possível detectar quais os objetivos foram alcançados, bem como quais foram as fragilidades e as potencialidades da equipe no alcance ou não desses objetivos. Romão (1998), destaca que

Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos. (ROMÃO, 1998, p. 11)

Uma das falas mais recorrentes em todo início de planejamento é a de que o objetivo da escola é “formar cidadãos preparados para serem inseridos na sociedade”. De que sociedade estamos falando? Que tipo de cidadão é requerido por essa sociedade? São inúmeras as teorias que tratam do perfil atual e grande parte delas atribuem à escola a responsabilidade de formação de cidadãos e cidadãos preparados para atender às novas demandas sociais. Por isso, tão imprescindível quanto planejar é definir aonde queremos chegar com os modelos utilizados nas próprias ações escolares, inclusive no planejamento. Se almejamos uma sociedade democrática, é preciso utilizar um modelo de planejamento participativo e democrático, onde toda comunidade escolar participe das tomadas de decisões.

Um modelo de planejamento participativo e democrático deve ser constituído pelo diálogo, que, por sua vez, é definido por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, como sendo o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 50). Para a efetividade de um modelo dialógico de planejamento Padilha (2001), destaca o papel de cada segmento e, entre estes, o papel do diretor:

O diretor da escola ou dirigente da unidade escolar e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Isso significa, por exemplo, criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade, contando para esse fim com as diversas atividades de planejamento (PADILHA, 2001, p. 75)

Sem dúvida, o diretor é a figura central do planejamento. Sua postura frente aos demais segmentos e suas concepções de escola e de sociedade darão o tom para o encaminhamento de ações e a concretização das mesmas. Sabemos que após o planejamento as demandas burocráticas acabam absorvendo grande parte do tempo do diretor que quase sempre acaba priorizando as demandas administrativas, porém, com a implantação do MMR, o esperado é que sua atuação nas atividades pedagógicas se intensifique, na medida em que



assuma a liderança das reuniões de análise de resultados e planejamento das ações. Além disso, é de responsabilidade desse cargo o acompanhamento e monitoramento de tais ações.

O MMR é um programa inspirado em modelos empresariais, centrado em objetivos e estratégias de organização. Segundo Padilha,

Na prática educativa temos observado que o projeto educativo (atividade-fim) é determinado não por um modelo de administração ou de organização para determinada escola ou mesmo determinado sistema educacional, mas por teorias e modelos administrativos (atividade-meio) preexistentes, que acabam definindo o tipo de organização dos sistemas educacionais ou escolares. (PADILHA, 2001, p. 46)

Ainda segundo Padilha (2001), a escola “adotou um modelo de administração e de gestão empresarial” (p. 52) e não há como negar a tendência do MMR a esse modelo. A metodologia empregada nesse programa parte da análise de resultados e ruma à delimitação do problema, à definição de propostas de intervenção e à elaboração de planos de ação a curto prazo, com datas para iniciar e terminar. Não há como negar também, como temos observado, que essa abordagem operacional impulsionou um maior envolvimento do diretor na resolução de problemas pedagógicos, que vão desde a formação do professor até a falta de interesse dos alunos, além, de certa forma, preconizar uma gestão democrática e participativa, pois conta com representantes de todos os segmentos da escola em suas reuniões, onde são analisados os problemas e apresentadas propostas de ações de melhorias.

O MMR utiliza os dados da PFA, o que, podemos dizer, também impulsionou o conhecimento e a utilização desse ambiente por gestores e professores da rede estadual. Participam do programa representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: gestão, professores, funcionários, alunos e responsáveis, de modo que todos são levados a formalizar propostas de intervenção e todos têm poder de decisão por meio de votos onde são definidas ações exequíveis para solucionar os problemas detectados. Mais adiante, detalharemos como são realizadas as análises e quais resultados são utilizados em cada etapa do programa.

As ações propostas pelo programa MMR se assemelham mais às ações de correção de percurso, ou seja, são realizadas análises de desempenho cujos resultados originam as ações que serão executadas. Pode-se dizer que são ações paralelas aos “planos de curso” elaborados no início do ano letivo e que, por sua vez, “contam apenas com a participação dos professores e ‘especialistas’ e visam atender antes às exigências burocráticas do que ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula” (ROMÃO, 1988, p. 70).

Ainda segundo Romão, “não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se pretende atingir com o planejamento” (1988, p.70). Como se pode observar, mais uma vez, Romão chama a atenção para aquilo que é mais fundamental no planejamento e que, no fundo, estabelece o seu sentido educacional: seus objetivos. Planejamento para quê? Essa é uma questão clássica já há muito tempo posta no âmbito da teoria educacional por vários educadores. São os objetivos que definem o planejamento dialógico e não o contrário. Sem esse pressuposto estabelecido, qualquer plano se torna vulnerável, pelo menos no que tange à pedagogia emancipadora que, antes de mais nada, reflete sobre os sentidos mais profundos da educação: educar para quê? Contra quem? A favor de quem? Eis algumas questões que, colocadas por Paulo Freire nos anos 1960, continuam plenamente validadas no atual contexto educacional.

**4 A PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM E A GESTÃO DOS RESULTADOS  
ESCOLARES**

## **4 A PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM E A GESTÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES**

### **4.1. Plataforma Foco Aprendizagem (PFA): histórico e características**

Concebida com o intuito de reunir dados da educação no Estado e, a partir disso, fazer diagnósticos para identificar as possíveis deficiências no aprendizado dos estudantes e elaborar métodos para resolver esses problemas, a Plataforma Foco Aprendizagem (PFA) foi lançada em 2015, sendo devidamente institucionalizada em 2016 por meio da Resolução SE 40, de 3 de junho daquele ano, publicada no Diário Oficial do Estado em 4 de junho de 2016.

No ano de 2008, por meio do programa São Paulo Faz Escola, a SEDUC/SP instituiu o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula visando garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos, além de melhorar a qualidade da educação pública estadual.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação. (SEDUC/SP, 2020, p.8-9)

Apesar dos esforços relacionados à qualidade da educação oferecida, os índices produzidos nas avaliações externas continuavam baixos, sinalizando a necessidade de elaboração de novas ações pedagógicas.

Mais do que reunir dados, a PFA se constitui numa ferramenta de formação contínua e de gestão de sala de aula, uma vez que seus dados não se restringem à mera estatística, mas traduzem o desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas, além de conter orientações para que professoras e professores possam replanejar suas atividades com seus alunos, com o propósito de enfrentar e superar os problemas detectados de aprendizagem.

Segundo consta em suas próprias orientações e descrições, entre os principais objetivos da implantação dessa ferramenta, estão os seguintes:

- a) O contínuo aprimoramento das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos;
- b) A importância do planejamento e do acompanhamento da gestão pedagógica nos órgãos centrais, regionais e locais da Secretaria;

- c) A necessidade de assegurar aos órgãos centrais, regionais e locais informações organizadas, sistematizadas e contextualizadas sobre a aprendizagem alcançada pelos alunos em sua trajetória escolar, veiculadas com fidedignidade e objetividade.

Na ocasião do ano de seu lançamento, em 2015, apenas gestores tinham acesso à PFA. No ano seguinte, o acesso foi ampliado para todos os docentes da rede. É oportuno lembrar que, inicialmente, era possível analisar apenas os dados e resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Posteriormente, passou a ser alimentada pelos dados da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). A AAP surgiu com o intuito de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Dessa forma, a análise dos resultados bem como o planejamento e replanejamento das ações do professor o obrigam a uma relação íntima com o Currículo Oficial, uma vez que dele se depreendem as questões avaliadas.

Em 2020, tendo já três edições anuais, a AAP constitui-se num importante instrumento. Seus resultados, utilizados no âmbito da escola, constam na PFA, categorizados por habilidade, por turma e por disciplina, o que certamente facilita o trabalho da gestão pedagógica, que, a partir desses dados, pode planejar ações estratégicas visando superar as dificuldades dos alunos.

A PFA é disponibilizada para docentes e gestores no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SED/SP). Para acessá-la, docentes e gestores que atuam na rede devem realizar sua inscrição na própria plataforma, que os fornecerá um *login* e uma senha individual para acesso. Além da parte informativa e dos tutoriais, a plataforma está organizada em seções que são acessadas por meio de diferentes abas: Resultados Educacionais; Mapa de Habilidades; Desempenho; Fluxo. A seguir, descreveremos, brevemente as características e possibilidades de cada seção.

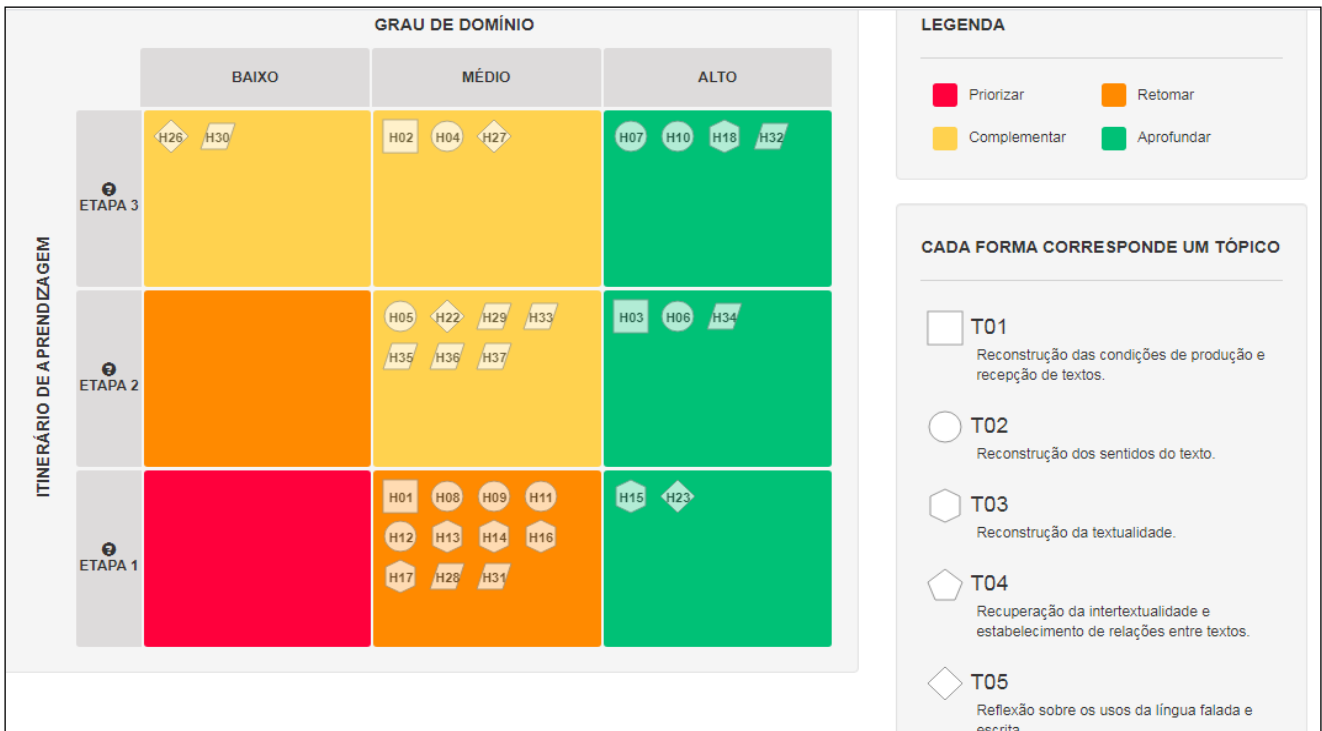
FIGURA 1 – RESULTADOS EDUCACIONAIS



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

A seção “resultados educacionais” concentra dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Além disso, a seção possui um simulador de resultados. Em “Mapa de Habilidades” são apresentados o desempenho e o grau de domínio dos estudantes nas habilidades avaliadas pelo Saresp, conforme se pode observar na ilustração a seguir (Imagem 2), sobre o Itinerário da Aprendizagem.

FIGURA 2 – ITINERÁRIO DA APRENDIZAGEM



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

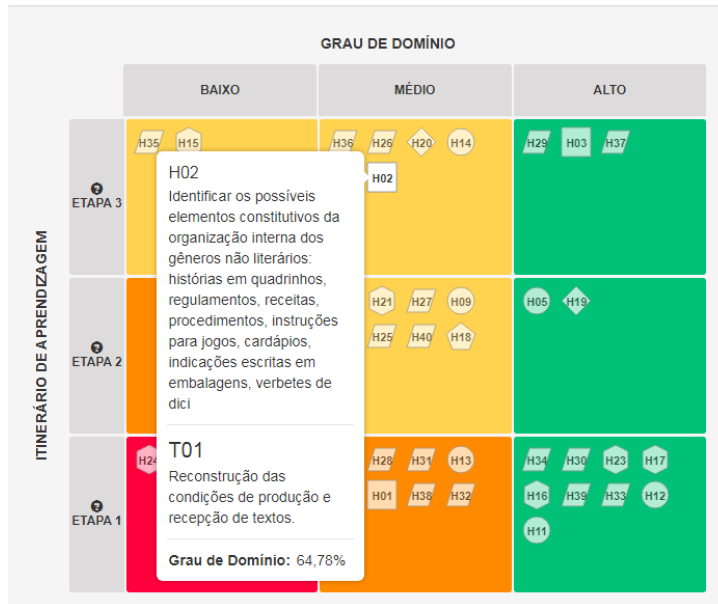
Ao se apontar o cursor do mouse sobre a habilidade, vê-se uma descrição da mesma, conforme demonstrado na Imagem 2. Essa tela possibilita ao professor visualizar, de maneira geral, o desempenho dos alunos nas habilidades que foram avaliadas. Cada habilidade é apresentada no interior de uma figura geométrica que especifica o Tema à qual ela é associada. Por exemplo, na figura quadrado são apresentadas as habilidades relativas ao tema 1 (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos). Esses temas e as habilidades referentes a eles são encontrados no documento Matrizes de Referência para Avaliação da Seduc/SP.

Uma matriz de referência de avaliação pode ter muitas finalidades. A mais importante delas é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica. (SEDUC/SP, 2019)

Ainda nesse mapa, verificamos que as habilidades estão agrupadas em três Etapas que se distribuem ao longo do eixo vertical. Na Etapa 1 ficam as habilidades estruturantes. Na Etapa 2 ficam as habilidades que se estruturam a partir das primeiras e que consolidam os conhecimentos dos estudantes. Na Etapa 3 ficam as habilidades que ampliam ou aprofundam os conhecimentos. É possível ainda analisar a distribuição dos alunos por Grau de Domínio,

ou seja, é possível verificar a porcentagem de alunos que se enquadram em cada grau, conforme demonstrado na Imagem 3:

FIGURA 3 – GRAU DE DOMÍNIO



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

Pousando o cursor sobre a habilidade, é possível analisar a porcentagem de alunos que se enquadram em cada nível. Assim, gera-se um mapa dos alunos conforme seu desempenho na avaliação: Baixo, Médio ou Alto, demonstrando as habilidades e competências já construídas pelos alunos e aquelas que ainda exigem atenção por parte da escola e do professor.

Quanto ao IDESP, são apresentados os indicadores de desempenho e de fluxo por nível de ensino (Cf. Imagem 4). Vale lembrar que os indicadores de desempenho têm por base os resultados do SARESP.

FIGURA 4- IDESP

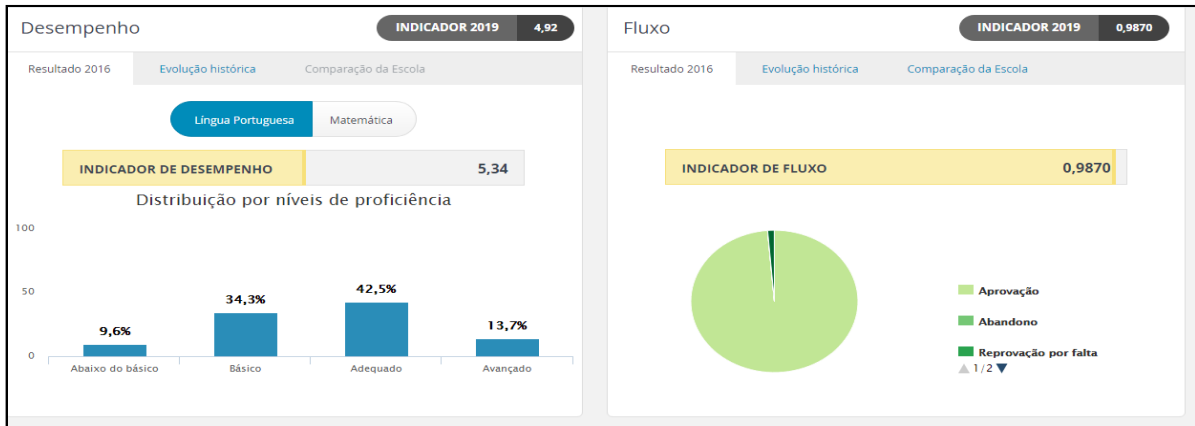




(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP, é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Essa ferramenta possibilita analisar os indicadores de desempenho e de fluxo que compõem o IDESP da unidade escolar e ainda a evolução das metas dos anos anteriores. No tracejado em azul são demonstradas as metas da escola e em preto os resultados (Cf. Imagem 4). Além de apresentar uma visão geral do desempenho daquele ciclo:

FIGURA 5 – DESEMPENHO E FLUXO



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

Ao optar pela análise de desempenho por disciplina, vê-se o valor do Indicador de Desempenho para esse segmento, que por sua vez é gerado pela média dos indicadores de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma é possível alternar entre essas duas disciplinas (2) e verificar o indicador de cada uma delas. Abaixo, é possível verificar os percentuais de alunos em cada nível de proficiência obtidos na avaliação em cada uma das disciplinas avaliadas (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado).

Nessa mesma ferramenta, ao lado do desempenho são demonstradas as informações referentes ao Fluxo.

O fluxo indica a taxa de aprovação de um determinado segmento de Ensino, relativo ao número de matrículas efetivadas. Portanto, do total de alunos matriculados, subtraído os alunos reprovados por falta, reprovados por nota e os alunos que abandonaram o ensino, chega-se ao valor numérico do fluxo. (SEDUC/SP, 2020)

Além do índice de fluxo da unidade escolar, são apresentados os percentuais de alunos nas situações de aprovação, reprovação e abandono.

Quanto à Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), a PFA apresenta dados mais detalhados referentes ao desempenho dos alunos nas avaliações. Nessa seção, os dados migram para a Secretaria Escolar Digital (SED), ambiente de gestão pedagógica e administrativa da SEDUC/SP. Um gráfico inicial mostra o desempenho dos alunos em porcentagem, por nível, por série e por disciplina. Lembrando que os alunos são avaliados somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É possível, por meio desse gráfico, analisar a evolução ou queda do desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas.

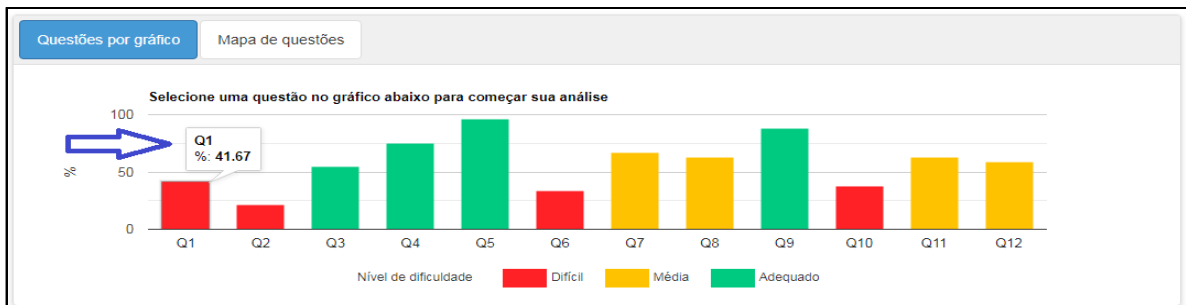
FIGURA 6 – DESEMPENHO MÉDIO POR QUESTÃO

Desempenho Médio Língua Portuguesa										Desempenho Médio Matemática									
Anos Iniciais					Anos Finais					Ensino Médio			Anos Iniciais						
1 IT	2 IT	3 IT	4 IT	5 IT	6 IT	7 IT	8 IT	9 IT	1 IT	2 IT	3 IT	1 IT	2 IT	3 IT	4 IT	5 IT	6 IT	7 IT	
30,93%	74,80%	55,29%	59,63%	62,89%	60,84%	64,25%	48,36%	57,56%	-	-	-	59,60%	87,65%	72,39%	59,80%	59,61%	57,92%	55,11%	

(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

Este gráfico apresentado na Imagem 6 mostra o desempenho da turma por questão. Ao colocarmos o cursor sobre a questão, temos a porcentagem de acertos por aluno. E, logo abaixo, a questão, as alternativas e uma grade de correção.

FIGURA 7 – QUESTÕES POR GRÁFICO



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

Na seção Questões por Gráfico, cada cor indica o grau de dificuldade da questão: Difícil, Média e Adequada e o percentual de alunos que acertaram a questão (Cf. Imagem 7). Na mesma tela, abaixo, é apresentada a questão e uma grade de correção, conforme demonstrado na Imagem 8:

FIGURA 8– GRADE DE CORREÇÃO

**Questão 1** Alternativas Grade de Correção

**Habilidade:** MP13 - Reconhecer aspectos linguísticos (preposição, conjunção e pronome relativo) em funcionamento em um texto (verbete, entrevista, artigo de divulgação científica, relatório, letra de música, crônica, charge, notícia, resenha, carta de intenção, texto de opinião).

**Por medo de injeção, jovem de 16 anos não tomou vacina e acabou com HPV**  
Larissa Leites Baroni  
Do UOL, em São Paulo  
09/12/2017 04h00

Getty Images/Stockphoto



Mais da metade da população brasileira de 16 a 25 anos tem HPV - HPV é a abreviatura de "human papillomavirus", que significa papilomavirus humano.

Mesmo sabendo dos riscos do HPV, o medo da injeção e a falsa sensação de que "nada de ruim

**A** cobertura muito inferior. [Progress bar]

**B** vacinação do público-alvo. [Progress bar]

**C** meta do Ministério da Saúde. [Progress bar]

**D** aplicação da vacina contra o HPV. [Progress bar]

(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

Na análise da questão é possível visualizá-la na íntegra: textos, enunciados e alternativas e ainda o nível de dificuldade da questão, medida em função dos resultados da rede estadual, e a habilidade dela exigida. Ao lado, são exibidas as alternativas e uma barra que indica o percentual de acerto pela turma ou ano analisado, sendo possível ver o valor numérico do percentual de acerto. A Grade de Correção traz também alguns argumentos com possíveis justificativas para o erro cometido por quem escolhe uma determinada alternativa incorreta, ou, ainda, aponta o possível raciocínio de quem escolhe a alternativa correta.

#### 4.2 A aprendizagem na perspectiva freiriana e a proposta da PFA

Tanto na relação ensino-aprendizagem entre educador e aluno quanto na formação continuada do profissional da educação é preciso estar preparado para atender as novas exigências do mundo moderno com relação ao uso das diferentes linguagens e tecnologias da informação e comunicação. Pela própria natureza dessas mídias, que vivem em constante transformação, exige-se atualização e formação contínuas por parte do profissional que delas se utilize.

Paulo Freire nos leva a compreender que o poder da palavra não existe se não houver contextualidade, ou seja, interpretação de mundo. Há de se compreender o mundo externo e a sociedade que nos cerca. É essa compreensão que nos permitirá dirimir nossas dúvidas em meio ao desconhecido. (FREIRE, 1982).

Ainda com Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, aprendemos que faz-se necessário nos libertarmos de uma educação bancária e opressora para vislumbrarmos a necessidade de uma pedagogia dialética e um sistema de ensino mais libertador, tanto em relação ao ensino-aprendizagem com os alunos como em relação à formação continuada do professor. (FREIRE, 2003). De acordo com o pensador, “não há docência sem ‘discência’. Defender uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do indivíduo” (FREIRE, 2003, p. 21).

Sendo assim, entendemos que o ato de ensinar não pode se reduzir a uma mera transferência de conhecimento, visto ser uma construção contínua de saberes, de autonomia e de identidades. Ressaltamos nossa compreensão de que é preciso que os educadores e as educadoras aproveitem as oportunidades disponíveis para evoluir como profissionais e como indivíduos. Ainda que de forma precária, os órgãos educacionais têm investido e disponibilizado ferramentas que contribuem para a formação continuada, bem como orientações de como aplicar os conteúdos de tais formações em sala de aula. Uma dessas ferramentas é a PFA, que faz parte de um conjunto de ações da SEDUC/SP para melhoria da aprendizagem dos alunos da rede estadual.

Além de informações incorporadas na Plataforma Foco Aprendizagem, a partir dos dados inseridos são disponibilizados materiais com orientações para auxiliar no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, mobilizando procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens. Vale ressaltar que esse material se refere à Avaliação da Aprendizagem em Processo e ao Saresp.

Em apenas dois anos/séries, a AAP, iniciada em 2011, foi gradativamente sendo expandida e desde 2015 abrange a totalidade dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Respalhada pelo Currículo do Estado de São Paulo, propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e alunos de forma individualizada, tendo caráter diagnóstico e objetivando apoiar as unidades e os docentes na elaboração de estratégias adequadas, a partir da análise de seus resultados.

Nesse sentido, a AAP reforça os princípios curriculares da SEDUC/SP, entre eles aquele que visa a instituição de “uma escola que também aprende”, isto é, uma escola em que

as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SEDUC/SP, 2020, p.6)

Este princípio norteador do Currículo Oficial do Estado de São Paulo traz à tona um novo pensamento relacionado às formas de estrutura, organização e disseminação do conhecimento. “Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa” (SEDUC/SP, 200). De acordo com Paulo Freire,

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. FREIRE (1996, p. 15)

Ainda com Paulo Freire, aprendemos que “não há ensino sem pesquisa... pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (1996, p. 16). Não nos referimos apenas à pesquisa relacionada aos conteúdos, mas também relacionada ao desenvolvimento dos estudantes, isto é, como eles aprendem, de que forma chegam a determinados resultados ou, ainda, as limitações e dificuldades que enfrentam com sua aprendizagem. Nesse aspecto, presume-se que o trabalho posterior às avaliações pode auxiliar o professor a conhecer as potencialidades e dificuldades dos estudantes e planejar as intervenções necessárias.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 1996, p. 59)

Sendo assim, retomamos a ideia de que a AAP, propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e alunos de forma individualizada, tendo caráter diagnóstico, e que, portanto, pode ser considerada como instrumento que subsidiará tanto o aluno no seu desenvolvimento cognitivo quanto o professor em relação ao redimensionamento de sua prática pedagógica, em consonância com os PCN:

[...] cabe à avaliação fornecer aos professores as informações sobre como está ocorrendo a aprendizagem: os conhecimentos adquiridos, os raciocínios desenvolvidos, as crenças, hábitos e valores incorporados, o domínio de certas

estratégias, para que ele possa propor revisões e reelaborações de conceitos e procedimentos parcialmente consolidados. (BRASIL, 2000, p. 54)

Por sua vez, o Saesp, institucionalizado na rede paulista desde 1996, tem como objetivo produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. São avaliados os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Podemos afirmar que é uma avaliação de sistema, em larga escala, enquanto a AAP, embora elaborada e produzida pelos órgãos centrais da SEDUC/SP, possui um caráter mais diagnóstico e, portanto, individualizado.

Embora com características diferentes, as duas avaliações têm forte influência no trabalho pedagógico realizado nas escolas da rede estadual paulista, uma vez que ambas são orientadas a partir de uma matriz de referência de avaliação que explicita as expectativas de aprendizagem para cada ano de escolaridade da educação básica.

Num rápido retrospecto da história recente do país, no campo educacional, vemos que em 1996 a LDB definiu parâmetros e diretrizes para serem desenvolvidos pelos sistemas de ensino em seus currículos ou planos escolares. Entretanto, durante mais de uma década não tivemos uma equidade sistêmica relacionada aos currículos praticados nas escolas, e foi somente em 2008 que a Rede Estadual do Estado de São Paulo estabeleceu um currículo oficial para toda a rede. Nele se expressam as expectativas de aprendizagem esperadas para cada ano de escolaridade, com conteúdos expressos em competências e habilidades. Dessas expectativas de aprendizagem depreendem-se as Matrizes de Avaliação.

Não negaremos a importância dessa ação e seus desdobramentos na educação do Estado de São Paulo, tendo em vista que a acompanharam uma série de documentos orientadores que contribuíram para a formação dos professores e consequente avanço na aprendizagem, como apontam as pesquisas. Por outro lado, não podemos negar o caráter político impresso em tais ações, cujo maior reflexo é a política de avaliação que se sustenta na rede estadual nos últimos anos, como podemos perceber pelo desabafo de uma professora em uma das entrevistas realizadas para esta pesquisa:

Sinceramente? É muita cobrança de resultados. Parece que nosso trabalho se reduziu a preparar os alunos para as avaliações. Mal termina uma AAP vem outra. Depois prova Brasil, depois Saesp. A gente aplica a prova, depois analisa os resultados, trabalhamos as defasagens e quando se dá conta já vem outra.

Nesse aspecto, vale questionar se não estamos caminhando para um retrocesso, no sentido de a preocupação não incidir sobre o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e autônoma, mas, antes, sobre o treinamento dos estudantes para que estes alcancem os resultados esperados e cumpram as metas estabelecidas, trazendo de volta a educação bancária tão bem definida por Paulo Freire:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (1987, p. 39)

Diante dessas circunstâncias, para que o processo educativo proposto pela rede estadual não se torne reducionista, implicando um retrocesso em direção aos métodos tradicionais, deve-se levar em consideração a relação professor-aluno, convidando a uma metodologia mediada pelo diálogo, discussão de ideias e construção mútua de conhecimentos.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 44)

Uma vez mais, Freire enfatiza a característica central da educação emancipadora, ou, como ele diz, problematizadora: o diálogo. Para o educador recifense, a única forma de superar o caráter bancário da educação tradicional e instituir uma nova educação, é promover a educação dialógica. Nessa abordagem libertadora, docentes e discentes, ainda que sujeitos específicos na ação cultural, aprendem e ensinam em comunhão, mediatizados pelo mundo.



**5. OLHARES GESTORES E DOCENTES SOBRE A PLATAFORMA FOCO  
APRENDIZAGEM**

## **5. OS OLHARES GESTORES E DOCENTES SOBRE A PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM**

### **5.1 Conhecendo a escola e seu entorno**

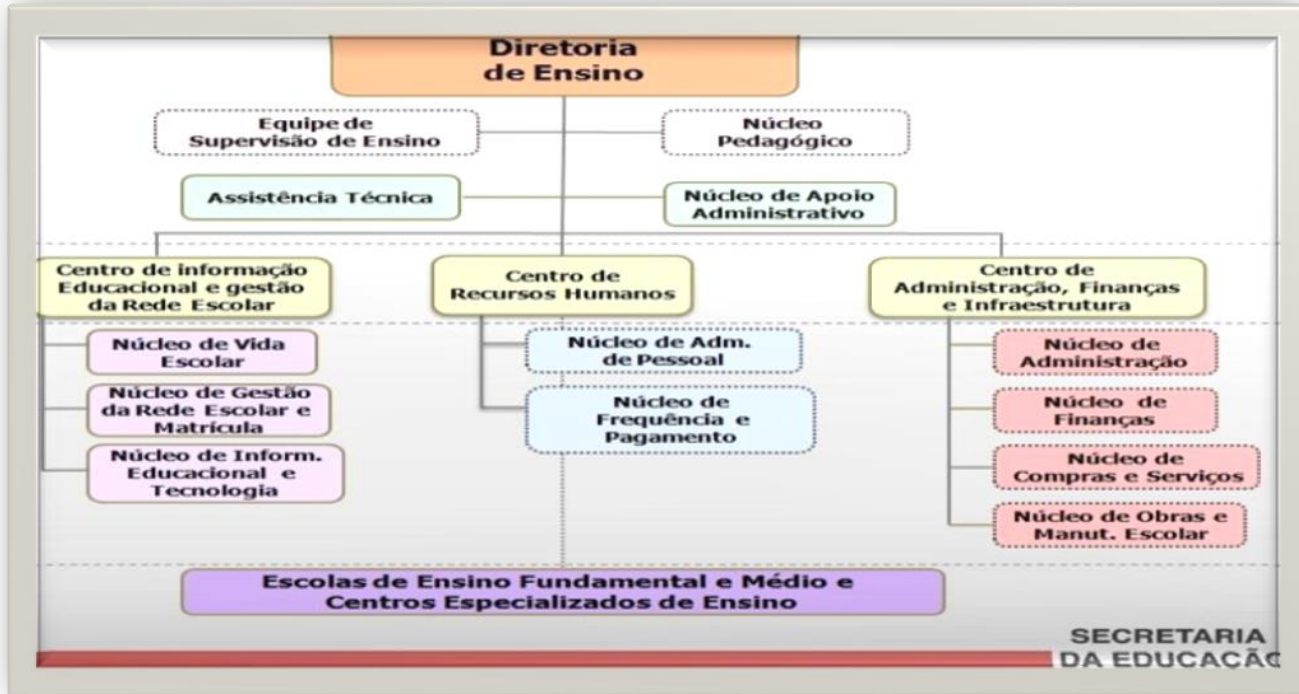
Esta pesquisa concentra-se em uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, na região do extremo leste da capital paulista, atendida pela Diretoria de Ensino Leste1, situada no bairro da Penha.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é estruturada por Diretorias de Ensino para cada região do Estado. A Diretoria de Ensino Leste 1 (DER-LESTE 1) é composta por 89 escolas, divididas por segmentos de ensino, de acordo, em geral, com a necessidade da região, sendo 38 escolas que tem apenas o Ensino Fundamental I (anos iniciais); 7 escolas com Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA); 34 escolas com Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos; 2 escolas apenas com Ensino Fundamental II; 2 escolas de Ensino Médio. Do total na Regional, 6 oferecem ensino integral. Além da atuação dos Supervisores de Ensino, principalmente nas questões burocráticas da escola, as diretorias contam com o apoio do Núcleo Pedagógico. Neste, as escolas são divididas por segmento: Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). As escolas do Ensino Fundamental I (anos iniciais) são divididas em 5 polos de atendimento, compostos em média por 10 escolas cada um, sob a responsabilidade de um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) dos anos iniciais.

O Decreto 57.141/2011 foi o que reorganizou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estabelecendo, no seu artigo 73, as funções do Núcleo Pedagógico e do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) como unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino que atuam preferencialmente por intermédio de núcleos pedagógicos, em articulação com as Equipes de Supervisão. Esses são os principais parceiros na elaboração dos projetos da escola, no planejamento, na busca por soluções adequadas aos problemas de cunho pedagógico.

A imagem a seguir representa a atual estrutura de uma Diretoria de Ensino na Rede Estadual de Educação Paulista.

FIGURA 1 – Estrutura Geral da Diretoria de Ensino



(FONTE: Secretaria Estadual da Educação de São Paulo)

A escola pesquisada é a Escola Estadual Cerejeira, nome fictício dado à unidade escolar com vistas à preservação de sua identidade. Escolhemos essa denominação pelo seu caráter metafórico, já que a escola, assim como a frondosa árvore, também gera frutos. A escola Cerejeira ocupa uma grande área e está estruturada em dois prédios. Atendeu, em 2019, 806 alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. No primeiro prédio está localizada a secretaria, a sala da direção, a sala da coordenação e a sala dos professores. Além dessas, há, também, uma sala de apoio pedagógico, um almoxarifado para materiais didáticos e eletrônicos, instalações sanitárias masculina e feminina para funcionários, uma sala de leitura e cinco salas de aula. Ligados ao primeiro prédio, ficam o pátio coberto, a cantina, o palco, a sala de Educação Física, a sala de vídeo, cozinha e depósito de materiais de limpeza, bebedouros e instalações sanitárias masculina e feminina para alunos. No segundo prédio, ligado ao primeiro por uma escadaria coberta, há seis salas de aula e um anexo com mais duas salas de aula e a quadra de esportes sem cobertura. De acordo com o Plano de Gestão da escola a que tivemos acesso, a

comunidade, em sua maioria de baixa renda, tem participação razoável na escola, cerca de 70%. Muitos não acompanham a aprendizagem de seus filhos e não comparecem às reuniões de pais, comemorações, festas, quando convocados. Alguns dos alunos ficam em casa sozinhos, fora do horário de aula, cuidam de irmãos menores, dos afazeres de casa ou ficam na rua enquanto seus responsáveis trabalham. A grande maioria dos responsáveis, por sua vez, possui baixa escolaridade.

Cada unidade escolar adquire características próprias de acordo com a comunidade em que está localizada. Em outros termos, a escola forma sua identidade a partir das relações dialéticas entre os membros que a compõem, tais como a direção, a coordenação, os professores, os alunos e os pais, ou seja, o interno e o externo, num eterno conflito que dá a dinâmica identitária necessária para que a escola possa atuar de forma autônoma e coerente. Esses segmentos estão inter-relacionados na manutenção da identidade da escola e nos seus aspectos cotidianos. O objetivo neste momento é descrever, mesmo que de maneira sumária, os papéis desempenhados por cada um deles.

No início de cada ano escolar, a equipe de professores, coordenadores, direção e funcionários dedicam-se a realizar o planejamento dos meses letivos que vêm pela frente. Tal etapa é fundamental na organização da escola e de seus espaços pedagógicos, bem como do papel da comunidade de pais e alunos. Esse planejamento deve levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico, instrumento fundamental da identidade da escola, que contém as diretrizes de organização e sustentação das atividades escolares. Trata-se do documento mais importante da escola, pois atinge todas as dimensões da unidade: as pessoas, as normas pedagógicas, a dimensão estrutural, a convivência do interno com o externo e vice-versa. Essa tarefa é essencial para o desempenho da unidade escolar e será mais eficaz se for realizada de forma coletiva, pois, conforme Padilha:

[...] sabemos também que existem experiências inovadoras já vivenciadas que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de ser superados. (PADILHA, 2001, p. 74)

O mesmo autor nos alerta que “se todos/todas participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer regras claras sobre como se dará essa participação” (PADILHA, 2001, p. 74), pois serão deliberadas questões que vão desde orçamento participativo até as práticas pedagógicas/curriculares e, portanto, que permearão toda a atividade escolar durante o ano letivo.

Logo após o planejamento, já com o início das aulas, é realizada uma avaliação diagnóstica institucional em que participam membros representantes de todos os segmentos escolares, que objetiva melhor embasar as ações que os professores deverão tomar ao longo do semestre, bem como conhecer seu público e adequar o currículo ao seu planejamento anual.

Um dos objetivos do planejamento é refletir sobre os resultados da aprendizagem dos alunos do ano anterior para que, a partir disso, os professores possam melhor compreender a real situação dos mesmos e definir os melhores procedimentos metodológicos e a didática a ser utilizada em sala de aulas, tudo sempre adequado às necessidades do educando.

Assim, a partir dos dados, é possível elaborar uma reflexão e iniciar possíveis ações visando superar entraves encontrados. Esse momento também pode ser utilizado para discutir questões referentes a temas transversais, projetos educacionais e outros necessários à unidade escolar a fim de atender às demandas da comunidade.

Temas como gênero, questões étnicas, *bullying*, discriminação, violência, sexualidade e outros que envolvem a comunidade podem ser apresentados. O papel do coordenador educacional neste momento é fundamental, pois a ele cabe orientar os professores de acordo com os encaminhamentos dados pelo Núcleo Pedagógico e pela Secretaria de Educação e, principalmente, de acordo com os dados gerados pela PFA.

Tais dados contribuem na elaboração do planejamento, na formação dada pelos coordenadores na ATPC, no planejamento, por parte dos professores, de suas aulas e projetos, objetivando o melhor desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação do processo educacional denominado AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) elaborada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/SP), de uso interno da unidade escolar, é um instrumento que, agregado aos registros que os professores já possuem, pode constituir-se em dados para subsidiar a definição de pautas individuais e coletivas dos alunos. Tais pautas, por sua vez, organizadas em um plano de ação, podem mobilizar procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem em defasagem. Nesse momento se faz também imprescindível a liderança do diretor da escola, que além de administrar leis e normas é responsável por toda a dinâmica escolar.

## **5.2 A perspectiva gestora**

### **5.2.1 A direção**

De acordo com as determinações oficiais da Secretaria Estadual da Educação, a Direção da Escola é o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar. A função de Diretor deve ser entendida como a coordenação do funcionamento geral da escola, de acordo com as diretrizes gerais da Política Educacional. Cabe ser um instrumento na construção de uma ciência e cultura voltada para a inovação da Educação no anseio de criar um ambiente novo, aberto ao pluralismo, ao mesmo tempo preocupada com a verdade e a justiça enquanto princípios norteadores do futuro. Assim, a função de Diretor deve assegurar um processo de educação permanente, em que toda inovação dos métodos de ensino será sempre o resultado de uma interação e atividade criadora com os Coordenadores, Professores e Alunos (RESOLUÇÃO SEE 56, 14/10/2016). Nesse sentido, a educação terá por base uma filosofia inspirada no amor e na união, buscando a integração de todas as matérias e proporcionando aos alunos uma formação básica e contínua.

Cabe também à Direção, sem limitar recursos fundamentais, cuidar de prestar serviços para a comunidade, com fim de suscitar interesses para novos empreendimentos ou ajudar a aliviar os problemas atuais. Ser um elo no relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade, para que os projetos sejam desenvolvidos com habilidades alcançando os objetivos propostos. Desenvolver a capacidade de reconhecer e julgar os valores alcançados pela escola, transmitindo clareza e aplicando e multiplicando os conhecimentos adquiridos ao longo de experiência e formação. Não é demais acrescentar que também deve estar atualizado em relação às tecnologias, bem como às novas metodologias por elas proporcionadas. Muitas vezes a sua atuação é comparada à de um maestro, visto que, se bem sucedida, é ela que garante a agregação dos demais componentes e a relação harmoniosa entre eles. Outrossim, vale lembrar que são inúmeras as resistências enfrentadas pelo diretor com relação à implantação de qualquer política nas escolas. Nos últimos anos, nas escolas estaduais, tivemos a implantação da Secretaria Escolar Digital, da Plataforma Foco Aprendizagem, e do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. É o diretor que enfrenta essa resistência mais concretamente e, neste momento, se fará necessária sua habilidade de maestro para conduzir todos os segmentos numa mesma direção, um mesmo caminho na busca da qualidade e da equidade educacionais (RESOLUÇÃO SEE de 14/10/2016).

Na Escola Estadual Cerejeira, a direção demonstra conhecer bem a comunidade escolar e possui bom relacionamento com a mesma. Sua gestão se faz de forma participativa e democrática. Na maioria das vezes, as decisões são tomadas em coletivo, o que minimiza as resistências e facilita a concretização e o andamento das propostas de melhorias, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR) para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão.

O objetivo do Gestão em Foco é melhorar o aprendizado de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020)

O papel do diretor na gestão do Método de Melhoria de Resultados (MMR) é o de liderar as reuniões, apresentar os dados da escola, apurar os problemas e colocar as propostas em votação. Na Escola Cerejeira, a primeira reunião do ano de 2019 ocorreu no dia primeiro de abril. A tabela a seguir (Tabela 1) detalha o número de participantes de acordo com suas funções dentro da escola:

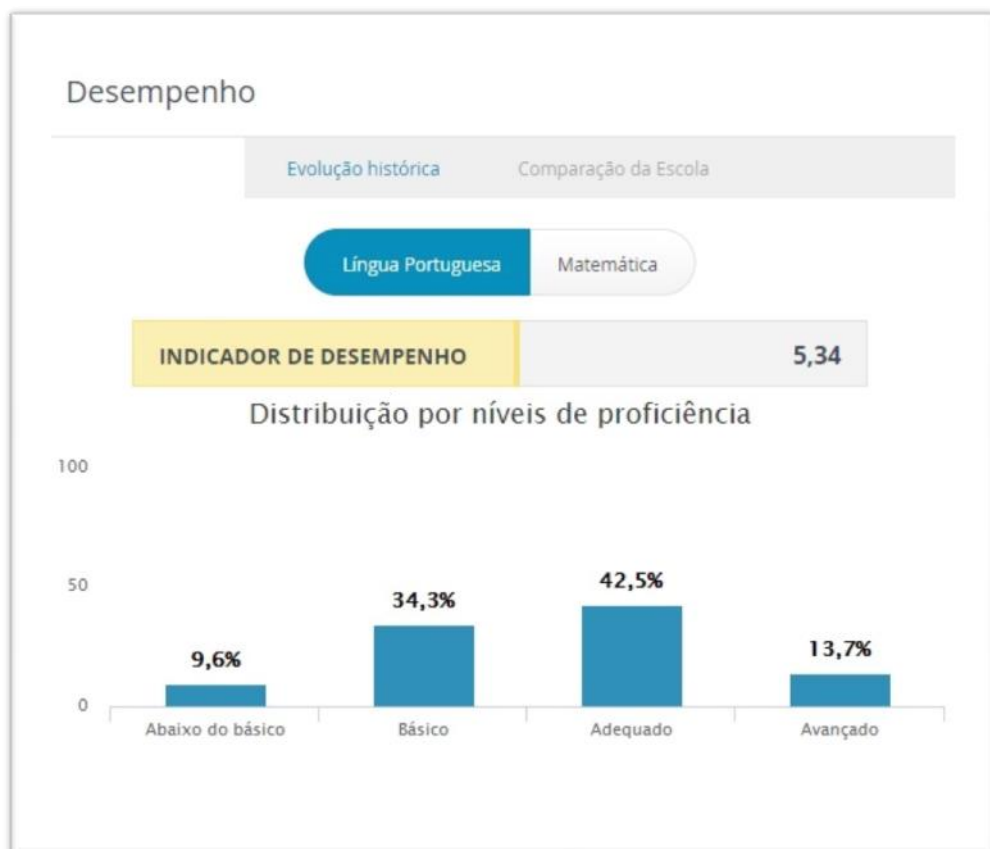
Tabela 1 – Número de participantes na primeira reunião

Segmento	Participantes
Supervisor de ensino	1
Diretor	1
Vice-diretor	1
Coordenador	2
Professor	8
Alunos	8
Responsáveis por alunos	6

Tal composição tem por objetivo garantir a efetiva participação de todos e todas que compõem a unidade escolar para, dessa forma, efetivar o caráter democrático das decisões tomadas. A diretora inicia a reunião explicitando os objetivos concebidos a partir do exame dos dados do IDESP do ano anterior e, em seguida, analisa os problemas encontrados, faz um levantamento de propostas de ações de melhorias para, por fim, elaborar um plano de ação. Por intermédio da PFA, foram analisados alguns gráficos relacionados ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais.

Vejamos abaixo, na Imagem 9, o índice de Desempenho em Língua Portuguesa nos anos iniciais.

FIGURA 9 – ÍNDICE DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA:  
ANOS INICIAIS



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

A tabela mostra a necessidade de elevar os estudantes que encontram-se no nível de proficiência “básico” (com 34,3%) para o nível “adequado”, além de indicar a possibilidade



de se ampliar o número de estudantes em nível “avançado”. Para realizar tal tarefa é importante o comprometimento de todos os segmentos, em especial do diretor, que deve coordenar o plano de ação elaborado por todos. No caso dos alunos que atingiram um nível abaixo do básico, 9,6% é necessário maior atenção. O plano de ação relativo a estes últimos deve atender suas necessidades específicas e, assim, a parceria entre responsáveis, professores e gestão mostra-se fundamental para elevar o nível de proficiência. Essa especificidade deve levar em conta as habilidades não desenvolvidas pelos alunos, que serão analisadas mais adiante. Devido à especificidade do plano de ação, a equipe gestora assume papel ainda mais relevante nesse processo.

Vejamos agora os índices relativos ao desempenho em Matemática.

FIGURA 10– ÍNDICE DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: ANOS INICIAIS



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

Observemos que, nessa disciplina, a situação dos alunos abaixo do básico dobra em relação a Língua Portuguesa. O plano de ação deve identificar as condições específicas desse baixo desempenho, mas não deve deixar de considerar os problemas comuns entre uma e

outra disciplina – podemos pensar, por exemplo, nos alunos que têm dificuldade de leitura, como apresentado no gráfico acima (Imagem 9), que certamente enfrentarão problemas para compreender explicações e realizar tarefas de matemática. Vale notar, ainda, que os números de alunos nos níveis “básico” e “adequado” são equivalentes, o que pode ajudar na elaboração de um plano de ação integrador entre esses dois grupos, que vise melhorar o desempenho dos alunos como um todo.

No que se refere aos anos finais, podemos ver abaixo (Imagem 11) que a meta de melhoria em relação ao desempenho em Língua Portuguesa consiste sobretudo em elevar os alunos do “básico” para o “adequado”. Isto porque o desempenho de uma sala como essa, heterogênea em termos de nível de assimilação das competências e habilidades, pode, nos anos seguintes, apresentar uma grande defasagem. Além disso, evidentemente, o planejamento também deverá abranger os alunos do nível “abaixo do básico”, que, no mais, encontram-se em número relevante.

FIGURA 11 – ÍNDICE DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA:

ANOS FINAIS



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

A rede carrega um enorme problema na área de Matemática. Trata-se de uma situação histórica, que ainda deve ser devidamente analisada. Sabe-se que, na medida em que os alunos avançam nos anos/séries, suas dificuldades também aumentam. Nesse sentido, o plano de ação aqui deve ser estendido para os primeiros anos dos anos finais, isto é, para o sexto e sétimo ano, base do desempenho dos alunos no oitavo e nono ano. Ao olharmos para os resultados (Imagem 12), vemos que 76,3% dos alunos se encontram nos níveis “básico” e “abaixo do básico”, um número bastante elevado de alunos que não dominam as habilidades básicas para o ano que se encontram. As deficiências nas competências e habilidades nos anos anteriores são carregadas por esses alunos e, quando finalmente chegam ao Ensino Médio, podem se tornar uma das razões do abandono.

FIGURA 12 – ÍNDICE DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: ANOS FINAIS



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM)

A diretora entrevistada explicou que o intuito dessa análise é verificar o desempenho dos alunos no Saresp, que, associado aos índices de fluxo, compuseram o índice do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Mostrou aos participantes que, somando-se os índices de alunos que se encontram nos níveis “abaixo do básico” e “básico” em Língua Portuguesa, perfazem 43,9% nos anos iniciais e 76,4% nos anos finais. Em Matemática, 54,9% nos anos iniciais e 76,3% nos anos finais. Os índices apontam, portanto, que um número significativo de alunos não domina as habilidades básicas esperadas para o ano em que se encontram. Aqui foram avaliados alunos do 3º e 5º anos dos anos iniciais e 6º e 9º anos dos anos finais. Com essa análise, a diretora concluiu que a escola, portanto, não teve um bom desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e que será necessário, primeiramente, antes de fazer uma identificação individual dos alunos com defasagem, olhar o coletivo para identificar as causas principais que geraram tais resultados.

Tendo apresentado o cenário que acabamos de descrever, a diretora pediu que os presentes se manifestassem sobre as possíveis razões desse quadro de mal desempenho escolar. A Tabela 2 mostra as causas apontadas pelos participantes:

TABELA 2– LEVANTAMENTO DE PROBLEMAS E RESPECTIVAS CAUSAS

<b>Segmento</b>	<b>Problema</b>	<b>Causa</b>
<b>Anos Iniciais</b>	Baixo desempenho em Língua Portuguesa	Falta um trabalho articulado com a leitura
<b>Anos Iniciais</b>	Baixo desempenho em Matemática	Falta de aperfeiçoamento em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com atividades lúdicas
<b>Anos Finais</b>	Baixo desempenho em Língua Portuguesa	Falta um trabalho articulado com a leitura
<b>Anos Finais</b>	Baixo desempenho em Matemática	Ausência de recuperação contínua

Como se pode observar, na avaliação dos participantes, os principais problemas e causas dizem respeito à escassez de leituras, atividades lúdicas e trabalho contínuo de recuperação. A partir disso, os participantes passam a sugerir ações para incorporarem um plano de melhoria, que pode ser visto na representação da Tabela 3.

TABELA 3 – AÇÕES (PLANO DE MELHORIA)

<b>Segmento</b>	<b>Problema</b>	<b>Ação</b>
<b>Anos Iniciais</b>	Baixo desempenho em Língua Portuguesa	Intensificar os projetos de incentivo à leitura
<b>Anos Iniciais</b>	Baixo desempenho em Matemática	Implementar planos focados em atividades lúdicas
<b>Anos Finais</b>	Baixo desempenho em Língua Portuguesa	Implementar planos focados em atividades lúdicas
<b>Anos Finais</b>	Baixo desempenho em Matemática	Intensificar o trabalho e o acompanhamento com a recuperação contínua

Os planos de ação são estabelecidos, evidentemente, a partir da identificação de problemas; tal identificação, por sua vez, deve-se em muito aos dados obtidos na Plataforma Foco Aprendizagem (PFA). A partir disso, na condução do planejamento, cada integrante da comissão pode apresentar suas propostas e, então, todas as que forem aprovadas começam a ser implementadas visando a melhoria do ensino.

A elaboração do plano de ação, incluindo sua estruturação em etapas dispostas em cronograma, é de responsabilidade da coordenação. O caso aqui examinado trata de um plano de ação de curto prazo para ser colocado em prática no primeiro bimestre, contando ainda com reavaliações durante seu processo de aplicação, possibilitando que se faça as adequações necessárias, mesmo que estas consistam em mudanças radicais, caso os resultados esperados não sejam obtidos.

### 5.2.1 A coordenação

O coordenador pedagógico tem uma função de suma importância como articulador no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo o contato da escola com as demandas da Secretaria de Educação, dos professores com a direção da escola, dos alunos com os professores e da escola com a comunidade. Sem essa articulação, o funcionamento da escola fica extremamente prejudicado.

Assim, cabe ao coordenador diagnosticar, periodicamente, as necessidades formativas dos docentes por meio da observação em sala de aula, da análise de planos de aula e do caderno de aluno. Esse processo de observação, associado à atenção às demandas da Secretaria da Educação, permite ao coordenador elaborar os planos de formação de professores, visando ao melhor desenvolvimento da educação numa cadeia do tipo “teoria-reflexão-prática”. Essa formação ocorre por meio da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que, para além da formação, objetiva a multiplicação das práticas inovadoras entre os professores.

Para acompanhar do processo de aprendizagem, o coordenador adota como principais ações:

- a) analisar o resultado das avaliações interna e externa, SARESP e as AAP, utilizando a ferramenta PFA;
- b) analisar os planos de aula para garantir o trabalho com o currículo oficial do estado;
- c) analisar os cadernos de aluno com foco na aplicação de atividades, no desenvolvimento de projetos e na sequência didática que é transmitida aos alunos;
- d) reflexão e discussão dos resultados das avaliações (sondagens das hipóteses de escrita, AAP, SARESP, PROVA BRASIL, IDESP), em ATPC;
- e) coordenar o Conselho de Classe, em datas do Calendário Escolar previamente selecionadas para esse fim.

Após a reunião do dia 01/04/2019, coube às Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP) colocarem em prática os planos de melhoria sugeridos pelos docentes. Analisaremos aqui apenas o desenvolvimento do trabalho referente aos anos iniciais, mais especificamente aos 5º anos. A primeira tarefa da PCP foi compartilhar o resultado da reunião com os demais

docentes em ATPC. Além de mostrar os gráficos da reunião anterior, ela trouxe o Mapa de Habilidades (Cf. Imagem 13), que permite ao professor uma visão geral das habilidades avaliadas pelo Saesp e do grau de domínio dos alunos:

FIGURA 13 – GRAU DE DOMÍNIO NAS HABILIDADES DO SARESP –  
5º ANO – MATEMÁTICA



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

A figura demonstra o grau de domínio dos estudantes nas habilidades avaliadas pelo Saesp. É possível verificar, por exemplo, que 48,39% dos alunos não conseguiram estabelecer relações entre unidades de medida de tempo. Os descritores utilizados são explicitados no documento Matrizes de Referência para Avaliação, ao qual o professor tem acesso pela PFA.

As disciplinas de português e matemática são aquelas que possibilitam a avaliação do domínio das competências e habilidades para outras disciplinas e, nesse sentido, é fundamental observar o desempenho dos alunos em ambas as disciplinas, bem como tornar esses dados acessíveis a todos. Assim, a fim de preparar as atividades dos estudantes no 6º



ano dos anos finais, atentou-se aos índices de aprendizado em Língua Portuguesa no 5º ano (Cf. Imagem 14).

FIGURA 14 – GRAU DE DOMÍNIO NAS HABILIDADES DO SAESP –  
5º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

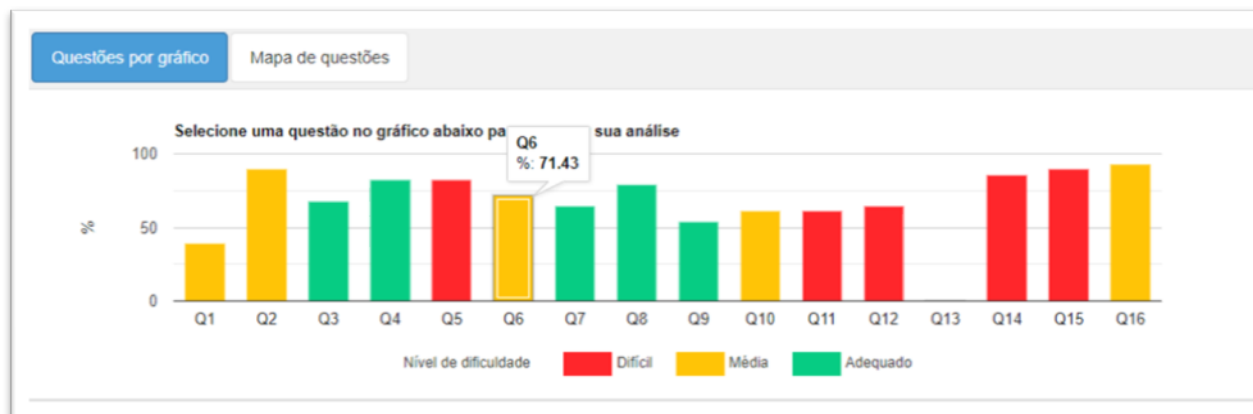


(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

Como se pode observar, em Língua Portuguesa os estudantes demonstraram pouco domínio na habilidade H24, além de baixo desempenho nas habilidades H15 e H35, respectivamente, “identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto” e “identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição”. Embora a direção acompanhe o trabalho realizado pelas professoras coordenadoras, a função destas últimas está mais diretamente ligada ao trabalho em sala de aula, além da formação em ATPC. São responsáveis pelo monitoramento e acompanhamento das ações com vistas a garantir o cumprimento do que foi planejado. A cada edição da AAP, além de organizar e monitorar a aplicação, elas oferecem, após os lançamentos dos resultados, uma análise do desempenho dos alunos em cada turma. Com relação à AAP, observamos que a PFA disponibiliza os

índices relativos a cada questão, além de fornecer um gráfico geral com o desempenho dos alunos em todas as questões. Cada questão apresenta seus descritores e, assim, com acesso a essa informação, é possível fazer um plano de ação focado na habilidade específica em que os alunos têm maior dificuldade. É possível, ainda, reavaliar o desempenho posteriormente, conforme já demonstrado na Imagem 7.

FIGURA 15 – AAP: QUESTÕES POR GRÁFICO



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

No gráfico acima (Imagem 15), o docente tem a possibilidade de visualizar o desempenho da turma em cada questão avaliada. Ao pousar o cursor em cima de determinada questão, vê-se a porcentagem de alunos que a responderam corretamente. Podemos ver, por exemplo, que 71,43% dos alunos acertaram a sexta questão. As cores indicam o nível de dificuldade das questões: difícil, médio e adequado.

Apresentamos a seguir duas imagens, a primeira com um texto a ser lido e analisado pelos alunos (Imagem 16) e, em seguida, os descritores de desempenho dos alunos na questão referente a esse texto (Imagem 17).

FIGURA 16 – AAP: ANÁLISE POR QUESTÃO

**questão 6**

**Habilidade:** MP02 - Reconhecer a sequência temporal dos fatos relatados em uma notícia.

**Leia o texto e responda à questão.**  
**Escolas se reinventam para cativar leitores**



Fonte da imagem: <https://pixabay.com/pt/photos/criancas-leia-livro-interessante-2428078/>. Acesso em 20/05/19

Nina Brondi de Andrade Zinsly, de 34 anos, é professora de leitura no Colégio Santo Américo, na zona sul de São Paulo. Na biblioteca da escola, vive cercada de livros e recebe diariamente visitas especiais: crianças de 1 a 7 anos ávidas por ler. Cada uma lê de um jeito e, para atraí-las, Nina precisou ao longo do tempo reinventar as estratégias.

"Fui percebendo que o vínculo com o livro tinha a ver com quem apresentava e como apresentava. Só deixá-lo disponível na sala era pouco. Hoje faço o que chamo de indicação literária: conto um pouco da história e não revelo o final, para eles ficarem com 'gostinho de quero mais' e levarem a obra", diz Nina.

Lícia Breim Tavares Pedrosa, de 59 anos, outra educadora da Escola Vera Cruz, na zona oeste de São Paulo, relata que: "A leitura foi entrando cada vez mais como um lugar de compartilhar, sobretudo de diálogo.

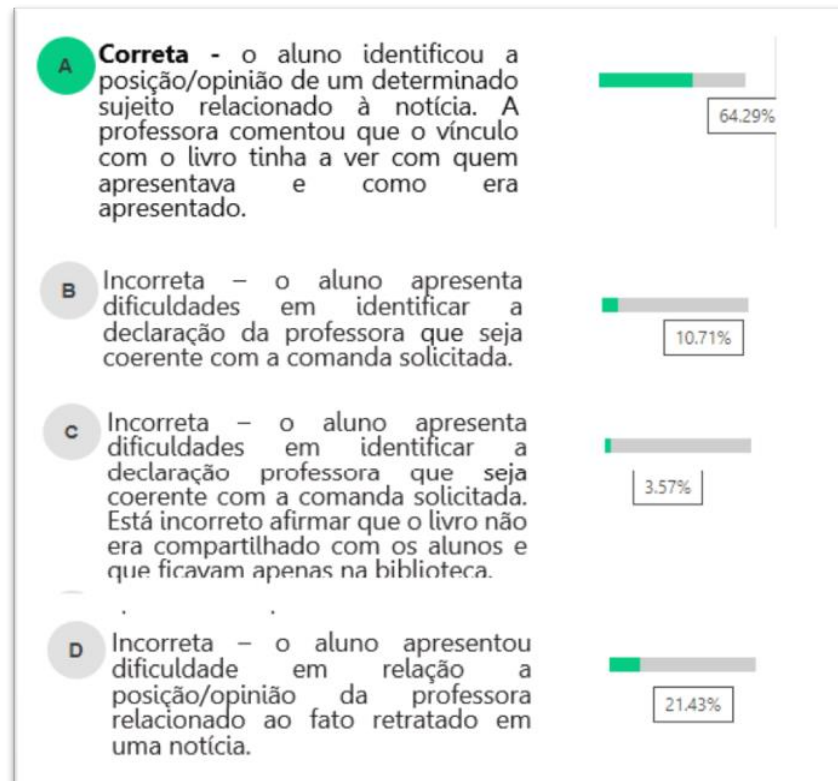
No Vera Cruz, o livro também é meio para outro tipo de encontro: os alunos do ensino fundamental vão ler para os pequenos da educação infantil. Outra estratégia é a presença do escritor ou do ilustrador na escola. "O contato valoriza o reconhecimento da obra e vai além: pode fazer com que a relação com a leitura ultrapasse as paredes da sala e alcance os pais e o próprio cotidiano", de acordo com Lícia.

Fonte adaptado de: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/escolas-se-reinventam-para-cativar>. Acesso em 17 maio de 2019.

A professora de leitura Nina Brondi, do Colégio Santo Américo precisou reinventar as estratégias de trabalho com a leitura, pois percebeu que

(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

FIGURA 17 – AAP: GRADE DE CORREÇÃO



(Fonte: PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, 2020)

Conforme mostrado na Imagem 6, a grade de correção permite ao professor visualizar a porcentagem de alunos que assinalou cada alternativa, além de mencionar possíveis razões para que o aluno escolha cada alternativa, possibilitando, desse modo, um trabalho mais pontual com relação a cada habilidade avaliada. A Plataforma Foco Aprendizagem também auxilia na reflexão em torno das questões que apresentaram mais dificuldade para que, coletivamente em contexto de ATPC, possa-se discutir quais foram os entraves que impossibilitaram o acerto das mesmas e qual a estratégia usada pelo aluno para respondê-las. Vê-se, então, que os indicadores demonstrados na PFA podem ser considerados como referência para o planejamento das aulas.

Para ilustrar as nossas próximas considerações, citaremos trechos da entrevista feita com a PCP dos anos iniciais para este trabalho.

**1. Pesquisadora:** Como você avalia a formação continuada na escola?

**PCP:** Avalio a formação continuada dentro da escola como aperfeiçoamento dos saberes, processo de trocas, melhora da atuação do professor em sala de aula com o objetivo de assegurar melhor qualidade de ensino aos alunos.

Podemos concluir pela resposta da PCP, um posicionamento um tanto burocrático, replicando as designações elaboradas pelos formuladores das políticas estaduais de ensino. Não são apontadas as dificuldades de implementação ou mesmo o grau de aceitação das políticas públicas.

**2. Pesquisadora:** Como você planeja as ATPC? Em que documentos ou dados você se apoia?

**PCP:** A formação em ATPC é planejada com análise dos resultados do mapa classe, das AAP, das habilidades e competências do currículo, associadas ao saber fazer (práticas cognitivas e socioemocionais), além de formação para aplicação dos planos de melhoria do MMR.

O trabalho pedagógico coletivo deve se dar num âmbito que vá além das propostas oficiais, visto que, convivendo diariamente com a escola, o educador tem acesso a informações do “chão da sala de aula”, o que o permite propor atividades mais adequadas à realidade de cada comunidade. Pensando que o estado de São Paulo possui dimensão territorial e diversidade socio-política-econômica equivalentes as de um país inteiro, é impossível utilizar-se apenas das ferramentas propostas sem adequá-las à realidade.

**Pesquisadora:** Você considera importante os dados da Plataforma Foco Aprendizagem? Como você os utiliza?

**PCP:** Os dados obtidos pela Plataforma Foco Aprendizagem são importantes, é uma ferramenta que supervisão, gestão, professor coordenador e professores têm acesso a dados da sala de aula e do aluno individualmente. A Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem aplicada bimestralmente fornece dados para estudos de habilidades a serem retomadas, muitas vezes utilizando-se de novas estratégias para trabalharem as competências e avançarem nas habilidades abaixo do básico. Além disso, os materiais disponibilizados são muito bons, dão um suporte para o trabalho, tanto de formação, quanto em sala de aula.

Os dados obtidos por meio da Plataforma Foco Aprendizagem podem ser relevantes para um diagnóstico de defasagens, entretanto é necessário que a comunidade seja convencida a utilizá-la de forma adequada. Não houve na resposta dada menção a dificuldades, o que nos deixa indagando se elas existem.

**Pesquisadora:** E os professores, qual a sua percepção de como recebem a formação na escola?

**PCP:** Existe alguma resistência, às vezes, mas acabam acatando. Sentem-se pressionados com tantas avaliações e sondagens, muitas vezes reclamam das ATPC que são utilizadas para análise de sondagens, quando poderiam ser mais de formação propriamente dita.

As análises dessas sondagens são de formação do professor/professora. Ao observar os descritores é possível, por exemplo, identificar práticas de gestão em sala de aula, ou ainda verificar atividades que foram realizadas, mas não atingiram os objetivos estabelecidos. Em outros termos, a ATPC sempre é formadora, dependendo, sobretudo da dinâmica empregada.

**Pesquisadora:**[As professoras] costumam fazer uso da PFA?

**PCP:** Algumas sim, mas a maioria só quando analisamos na ATPC, pois muitas professoras têm dificuldade ainda com a tecnologia e só fazem o que é essencial. Uma ou outra que faz análise aluno por aluno, embora todas conheçam a PFA.

Aqui a coordenadora apresenta um dos problemas na utilização dessa plataforma: a ideia de que é necessário ter grande familiaridade com a tecnologia para utilizá-la. Na verdade, a Plataforma apresenta todos os dados, o que é necessário é analisá-los adequadamente e propor planos de ações. Fazer com que os docentes se apropriem desses dados para facilitar o trabalho em sala de aula, especialmente com relação às defasagens dos alunos.

Podemos observar segundo as respostas da Professora Coordenadora que a utilização dos dados da PFA é uma constante em sua rotina, tanto para planejar a formação quanto para monitorar e acompanhar as atividades em sala de aula. No entanto, a partir das mesmas respostas, inferimos que a Plataforma, apesar de conter dados importantes, como gráficos e tabelas com os resultados das avaliações, é pouco utilizada. Por outro lado, mesmo uma professora coordenadora bem preparada, presume-se que encontrará resistência por parte dos professores para a realização de atividades com vistas à aprendizagem, quando esse processo depende do uso de uma ferramenta tecnológica que, por sua vez, é uma ação de políticas públicas. Essa postura faz parte de uma cultura de rejeição a inovações ou, ainda, por conta da não compreensão de que as políticas públicas estão em constante mutação em razão de suas práticas. A política pública de melhoria da educação é um fator essencial no processo de desenvolvimento do país, entretanto as barreiras de sua implementação em muito dificultam a sua ação. De maneira geral, alguns profissionais da educação não se veem como parte de um

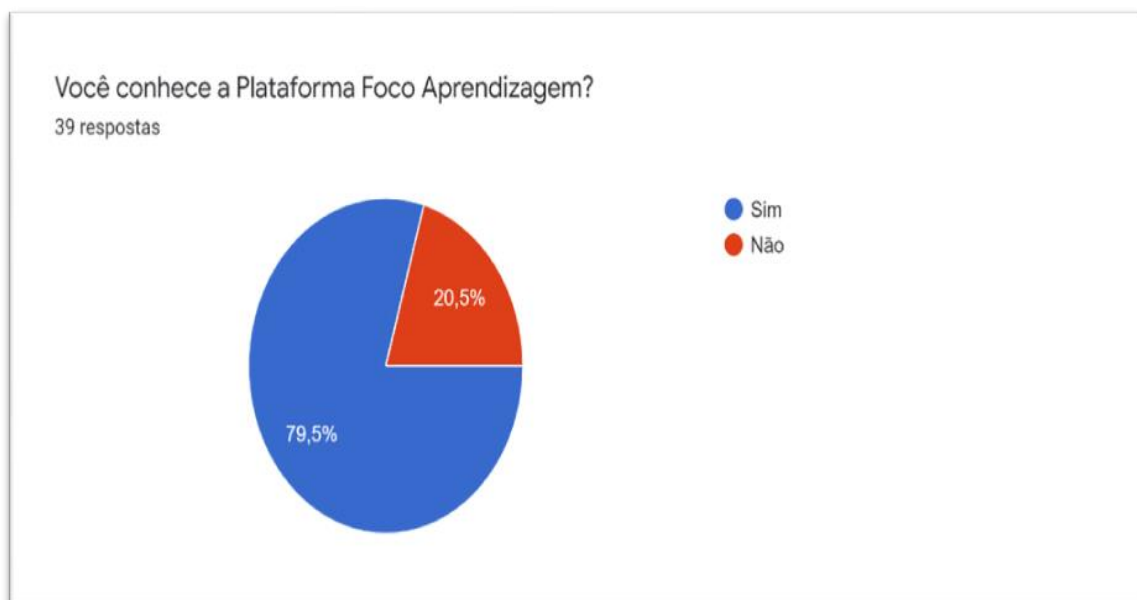
corpo burocrático, como pensava Max Webber, mas, ao contrário, veem-se como ativistas dentro do Estado. Discutir políticas públicas é uma necessidade de todo cidadão; no entanto, quando os profissionais da educação “fazem apenas o essencial”, acabam por menosprezar o papel relevante que os educadores exercem na sociedade.

### 5.3 – A perspectiva docente

A fim de compreendermos melhor o ponto de vista docente sobre o tema abordado, elaboramos um questionário sobre suas impressões a respeito da Plataforma Foco Aprendizagem. Participaram da pesquisa 39 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano. Transformamos em gráfico as respostas para uma melhor visualização.

Na primeira pergunta, o intuito era descobrir o percentual de professores que não tinham conhecimento da PFA.

Gráfico 1 : Você conhece a Plataforma Foco Aprendizagem?

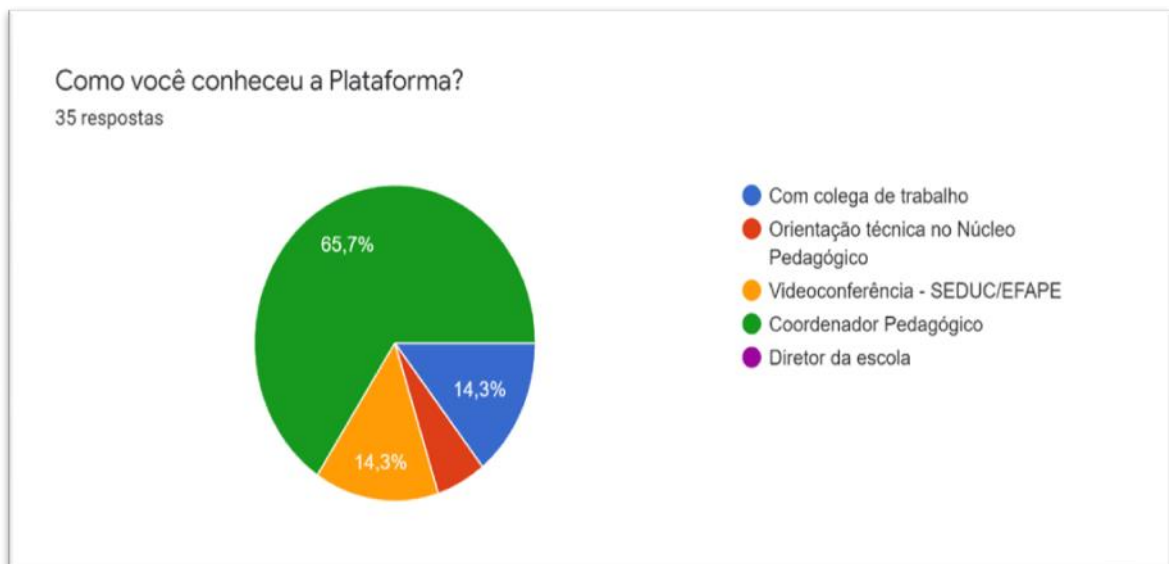


Trata-se de uma pergunta objetiva. As respostas mostram que, mesmo depois de quatro anos da implementação da PFA, mais de 20% dos professores ainda não conhecem a ferramenta de trabalho. É uma questão para se pensar, pois com certeza essa plataforma foi apresentada pelo coordenador em algum momento. Podemos inferir que os professores que

alegam não a conhecerem sejam novos ou ainda não tenham participado de uma formação, uma vez que a pesquisa foi realizada no início do ano. É possível, ainda, que o professor tenha conhecimento da plataforma, mas não teve a curiosidade de entrar e explorar suas funcionalidades.

O objetivo da pergunta que gerou o Gráfico 2 era identificar como cada professor teve conhecimento dessa ferramenta para, em seguida, observar o trabalho do professor coordenador na difusão das informações no interior da escola.

Gráfico 2: Como conheceu a Plataforma?



A comparação entre os números obtidos nos dois gráficos acima nos traz alguns problemas. Podemos observar, pelos dados levantados no Gráfico 1, que 20,5% dos entrevistados não conheciam a Plataforma Foco Aprendizagem. Considerando-se o total de 39 pesquisados, essa porcentagem resulta em oito pessoas. Assim, evidentemente, espera-se que apenas 31 pessoas respondam a segunda pergunta, que indaga sobre o modo como os entrevistados vieram a conhecer a PFA. Entretanto, 35 pessoas responderam essa questão, isto é, quatro a mais do que o esperado. Como é possível, então, que essas quatro pessoas, que disseram não conhecer a plataforma, respondam como passaram a saber da existência da mesma? Uma hipótese possível é que nem todos leram a pergunta com atenção ou responderam intuitivamente. De todo modo, mesmo que apenas quatro professores não conheçam a PFA, ainda se trata de um alto índice, considerando que essa política pública está

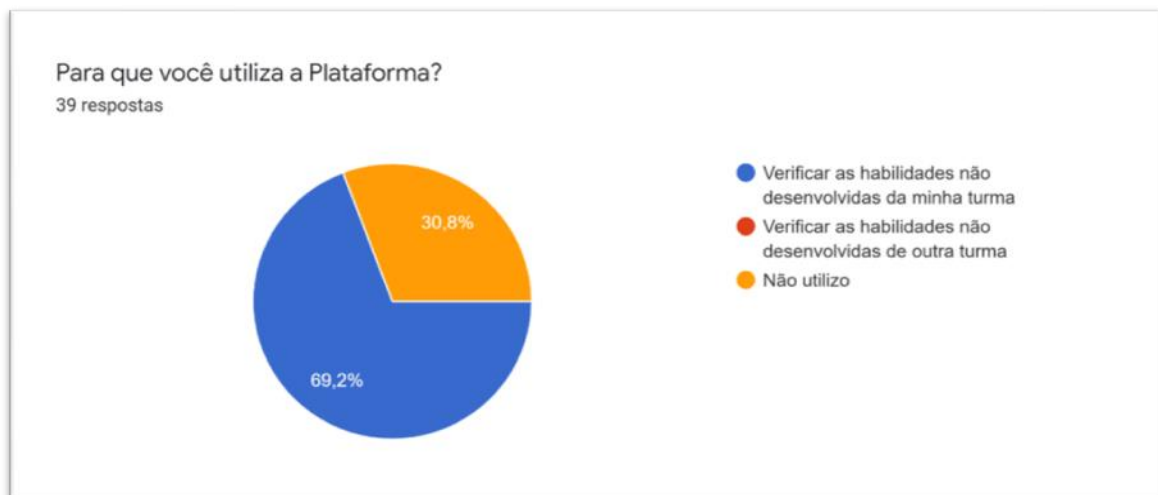


em vigor há mais de 4 anos – por outro lado, isto também indica que o professor coordenador executa sua função dentro do esperado.

Chama atenção o fato de 14% dizerem que conheceram a ferramenta via colegas de trabalho. Podemos inferir que o professor está chamando de colega de trabalho o próprio coordenador e o mesmo raciocínio vale para videoconferência, que é uma atividade realizada também em ATPC.

A terceira pergunta talvez seja a mais importante. Nesse item, a nossa preocupação se volta para o modo como o docente utiliza a plataforma.

Gráfico 3: Para que você utiliza a Plataforma?



Quando observamos no Gráfico 3 que 30,8% não utilizam a ferramenta, que é uma política pública que tem por objetivo melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes, não conseguimos entender o motivo de tal rejeição. A hipótese da falta de habilidade com ferramentas tecnológicas não cabe, pois, tais orientações são dadas em ATPC pelo coordenador e basta compreender os dados apresentados. Seria necessária uma pesquisa mais aprofundada para entender melhor as razões da resistência à utilização da PFA, e esse não é exatamente o objetivo desta pesquisa – assim, abre-se uma janela para que outros pesquisadores possam realizar tal tarefa.

Elides Assumpção (2014, p. 16), em sua pesquisa, considera que “os profissionais que atuam nas escolas públicas estão submetidos ao disposto nessas políticas e, no exercício de suas funções, precisam seguir suas diretrizes”. É evidente esclarecer que, assim como a referida autora, não estamos menosprezando às críticas e resistências, porém acreditamos que as políticas implementadas podem se tornar aliadas na busca pela qualidade, conforme a pesquisadora:

Em que pese toda a controvérsia em torno dos sistemas de avaliação externa, seus instrumentos e mecanismos complementares, tais como indicadores de qualidade, metas de desempenho e bonificação por resultados, há que se considerar que, além de serem amparados pela LDB, possuem potencial para, no mínimo, gerarem reflexões e mobilização acerca da aprendizagem dos alunos. (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 24)

Na mesma pesquisa com os professores, utilizamos duas perguntas abertas relacionadas ao uso da PFA. Mantendo o anonimato dos participantes, transcrevemos, a seguir, algumas das respostas:

**Pergunta 1 - Como você utiliza os dados da Plataforma?**

PROFESSOR A: “Elaborando atividades coletivamente”.

PROFESSOR B: “Para dar direções em quais habilidades devo seguir, retomar ou permanecer trabalhando”. (PROFESSOR B);

PROFESSOR C: “

1.1 dados eu posso fazer uma breve reflexão de quais habilidades foram alcançadas e quais foram e fazer uma intervenção e retomada de conteúdos não aprendidos”.

PROFESSOR D: “Para ajudar na recuperação das habilidades”.

PROFESSOR E: “Para elaborar atividades coletivas de acordo com as habilidades que precisam ser desenvolvidas”.

Como podemos observar por essas falas, ainda falta aos professores uma apropriação definitiva da Plataforma Foco Aprendizagem. A exemplo do que vimos nas respostas das coordenadoras, esses usos são, muitas vezes, protocolares e burocraticamente realizados. Podemos observar pelo Gráfico 3 que muitos professores não fazem uso da ferramenta. Também na pergunta n. 05 da Professora Coordenadora, vê-se que os professores alegam ter dificuldades com tecnologia. Não percebem que, devido à sua simplicidade, não há necessidade de domínio da tecnologia para fazer uso da plataforma. Os professores que a utilizam, por outro lado, expressam sua importância na reorganização do trabalho em sala de aula, como veremos a seguir.

**Pergunta 2: Você acredita que a Plataforma possa ajudar a recuperar as habilidades não desenvolvidas? Se sim, como ela contribui?**

PROFESSOR A: “Sim, pois elaboramos atividades coletivas focando nas habilidades em defasagem”.

PROFESSOR B: “Sim, porque expõe de forma clara os índices de cada turma”.

PROFESSOR C: “Acredito que seja algo para melhoria na educação”.

PROFESSOR D: “Ela contribui para verificar as habilidades que posso desenvolver com os meus alunos”.

PROFESSOR E: “Sim. Ela contribui na verificação de dados necessários, para que possamos consultar, verificar se a classe ou o aluno atingiu determinada habilidade, possibilitando assim retomar e reforçar os conteúdos para atingir o objetivo”.

Observando a qualidade das observações, verifica-se que a resposta mais completa nesse item é a última. Percebe-se que o professor tem o domínio sobre a ferramenta e de suas possibilidades, tanto do ponto de vista coletivo como individual. Trata-se de uma ferramenta de orientação na busca pela melhora da proficiência dos alunos e pela adequação no nível de sua série/ano com as competências e habilidades necessárias para sua evolução. Sendo assim, é possível melhorar o nível de aprendizagem, criando um ambiente cultural satisfatório a coletividade. Os dados produzidos devem orientar no direcionamento de novas intervenções e, nesse sentido, como já dissemos, o trabalho dos gestores, diretor e coordenador, são imprescindíveis. O primeiro deve criar as condições para implementar tal dinâmica e o segundo na ação prática, colaborando com os professores na execução das atividades.

Em suma, ao examinar a relação docente com a PFA, no dia a dia da escola, percebemos que muitos ainda não conhecem a Plataforma e suas funcionalidades. Aqueles e aquelas que afirmaram conhecê-la, a ela foram apresentados, em sua grande maioria, pela PCP. Nas respostas abertas é possível perceber que os professores que utilizam os dados da PFA têm convicção de que esses dados servem para organizar e redirecionar o trabalho em sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou verificar o uso da Plataforma Foco Aprendizagem e as implicações desse uso no cotidiano de uma escola estadual.

Ao longo de minha carreira, tanto como professora quanto em outras funções que passei a ocupar, sempre me inquietou o fato de que todo o trabalho escolar estava voltado à preocupação com os resultados das avaliações externas que viriam a se tornar uma constante na rede nos últimos anos – sobretudo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No entanto, os resultados divulgados não traziam um diagnóstico visível, ou seja, as escolas não conseguiam se enxergar naqueles números. Dessa forma, ficava difícil compreender como os gestores poderiam planejar ações pedagógicas a partir de seu desempenho, utilizando esses resultados como subsídio para organização das atividades escolares, tendo em vista ser possível concluir, a partir dos estudos teóricos realizados para embasar o presente trabalho, que as discussões sobre a avaliação no âmbito do planejamento é uma necessidade essencial no sentido de contribuir para a qualificação da escola como um todo.

Conheci a PFA no ano de seu lançamento, em 2015. Em 2016, essa ferramenta foi instituída na rede por meio da Resolução SE 40, de 3 de junho. Entre suas funcionalidades, a que mais me chamou atenção foi o Mapa de Habilidades, pois, pela primeira vez, tínhamos a possibilidade de analisar o desempenho da escola no Saresp por habilidade avaliada. Mesmo que ainda não fosse possível ter uma análise por aluno, passamos a ter o bastante para realizar um diagnóstico que ia além de números. É que, até então, o que chegava às escolas eram dados dispersos que pouco contribuía para orientar as ações de planejamento. Além disso, havia uma grande dificuldade de entendimento sobre os resultados e sobre o processo de composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Sem esse pleno entendimento, de que deriva um conjunto de ações, todo o planejamento pedagógico e curricular da escola ficaria sem uma direção segura.

Passados cinco anos desde o início do uso da Plataforma Foco Aprendizagem, considerando a experiência e leitura que pudemos realizar com esta pesquisa, concluímos que, embora ela represente um grande potencial tanto para a administração quanto para a ação pedagógica na escola, essa ferramenta é subutilizada. Alguns professores afirmam não a conhecer e outros, embora saibam de sua existência, ainda não a utilizam para orientar os seus trabalhos em sala de aula. Na realidade escolar pesquisada, verificamos que os gestores,

especialmente os coordenadores pedagógicos, fazem uso constante de seus dados nas ações de planejamento e formação. Para saber em que medida o uso desse recurso impacta no processo de aprendizagem e ensino no cotidiano escolar seria necessária outra pesquisa.

Ao nos situarmos na perspectiva de uma educação crítica, não podemos esquecer que, ao analisarmos a Plataforma Foco Aprendizagem ou qualquer instrumento análogo de gestão e orientação pedagógica, não podemos nos deixar seduzir pela falsa ideia de neutralidade da tecnologia. Desde tempos remotos, e ainda mais nos dias atuais, as tecnologias estão sempre marcadas por processos sociais. Seja pela modalidade de seu uso, seja por sua própria estrutura interna, a tecnologia faz parte de projetos político-pedagógicos, isto é, ideias e ações intencionalmente programadas. Em outros termos, ela integra o conjunto de princípios e diretrizes de uma ou mais políticas públicas. Nesse sentido, a perspectiva crítica de Paulo Freire e de outros autores nos conduz a algumas reflexões, as quais não de se colocar em estudos posteriores para que sejam investigadas:

a) Que concepções de educação, gestão e de trabalho estruturam a dimensão técnica da Plataforma Foco Aprendizagem (PFA)?

b) A implementação dessa ferramenta atende a que interesses nacionais e internacionais aos quais a educação se vincula?

c) Que outras ferramentas análogas são utilizadas para gestão e orientações pedagógicas em outros sistemas de ensino?

d) Quais os interesses das políticas públicas de estado e de governo ao estimular o uso dessas ferramentas?

e) A forma e o uso dessas ferramentas respondem a que tipo de processo avaliativo?

Embora não possamos, aqui, esboçar respostas para nenhuma das questões supracitadas, vale notar que ficou evidente, já no início desta investigação, que a Plataforma Foco Aprendizagem tem o potencial de exercer um rigoroso processo de controle sobre os trabalhos realizados pelas escolas, instituindo uma uniformidade concretizada a partir do que é avaliado nos instrumentos externos. Por outro lado, acreditamos, também, que ela pode tornar-se um importante instrumento formativo, de ação e reflexão, conduzindo à construção mais consciente do trabalho pedagógico docente e, conseqüentemente, à recuperação e melhoria progressiva da aprendizagem dos alunos.

Por essas e outras questões, é importante sempre estabelecer ações articuladas das discussões e análises das avaliações, tanto as internas quanto as externas, uma vez que elas podem contribuir para consolidar diretrizes mais transparentes para um planejamento eficaz, direcionando o trabalho nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com um diagnóstico mais exato, é necessário ainda, conforme constatamos na presente pesquisa, que esse movimento se dê de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar na análise dos problemas e no planejamento das ações para enfrentá-los.

Outra questão relevante sobre o uso da plataforma diz respeito às resistências históricas que os professores, em geral, apresentam em relação às políticas públicas, especialmente àquelas que interferem diretamente em seu trabalho cotidiano. Nesse aspecto, o desafio da gestão coloca-se em duas grandes frentes, ao menos. De um lado, deve realizar uma leitura crítica das políticas públicas junto à sua comunidade escolar, em especial junto ao corpo docente e administrativo; de outro, à medida que tais políticas se mostram condizentes com o processo de uma educação emancipadora, mesmo que em muitos momentos ela possa apresentar-se contraditoriamente nessa perspectiva, é imprescindível uma presença gestora democrática, que saiba mobilizar e envolver a todos, exercendo uma liderança embasada no compartilhamento de decisões, descartando práticas autoritárias de gestão e assumindo como meta, em primeiro lugar, a boa qualidade de ensino e, assim, a consequente elevação dos índices de aprendizagem de seus alunos.

Em suma, não vemos a ferramenta Plataforma Foco Aprendizagem como a solução de todo e qualquer problema educacional, mas a enxergamos como um grande avanço na gestão de resultados, que, se utilizados criticamente, podem ser bem aproveitados no planejamento redirecionando o trabalho para ações mais eficazes. Por fim, temos a certeza de que não esgotamos o assunto com este estudo. Como vimos, existem muitos aspectos relacionados ao tema que não foram aqui abordados devido à amplitude de questionamentos que suscitam. De toda forma, esperamos, com esse debate, ter contribuído para uma reflexão, não apenas sobre o uso da Plataforma Foco Aprendizagem, mas acerca de todo tipo de recursos e ferramentas que, resultantes de políticas educacionais, passam a fazer parte do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO, Elides. **Proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho (Uninove) São Paulo, 2014.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, 2003. p. 221-236.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª Ed. 1986
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Gestão em foco**. Acesso em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>>. Disponível em: 20 set. 2020.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- HOFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34 Ltda, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM. Disponível em: <<https://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva *In*: SPINK, M. J. (org.) (2000). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez. pp. 183-214

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-moderno**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria de Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em 4 set. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.º 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201610140056>. Acesso em 4 set. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.º 40, de 03 de junho de 2016**. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma “Foco Aprendizagem”, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/40\\_16.HTM?Time=04/09/2020%2017:43:14](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/40_16.HTM?Time=04/09/2020%2017:43:14). Acesso em 4 set. 2020.

SÃO PAULO. **Tutorial Plataforma Foco Aprendizagem**. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/Tutorial\\_Foco\\_Aprendizagem.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf) Acesso em 04/09/2020

SÃO PAULO. **Documento Orientador Observação de Sala de Aula**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/documento-orientador-protocolo-de-observao-em-sala-de-aula.pdf> Acesso em 04/09/2020

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Editora UNESP; Brasiliense, 1991.

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



VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação: Gestão da Sala de Aula**, São Paulo: Libertad, 2011.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICES****APÊNDICE A** – Questionário para os professores

1- Você conhece a Plataforma Foco Aprendizagem

( ) Sim

( ) Não

(se a resposta for Sim, vai para pergunta 2)

2- Como você conheceu a Plataforma?

( ) Com colegas de trabalho

( ) Orientação Técnica no Núcleo Pedagógico

( ) Videoconferência - SEDUC/EFAPE

( ) Coordenador Pedagógico

( ) Diretor da minha escola

3- Para que você utiliza a Plataforma

( ) verificar as habilidades não desenvolvidas das minhas turmas

( ) verificar as habilidades não desenvolvidas de outras turmas

( ) não utilizo

4- Como você utiliza os dados da Plataforma?

---

5- Você acredita que a Plataforma possa ajudar a recuperar habilidades não desenvolvidas? Se sim, como ela contribui?

---

**APÊNDICE B** – Entrevista com a professora coordenadora pedagógica do Anos Iniciais:

Entrevista com a professora coordenadora

**1. Pesquisadora:** Como você avalia a formação continuada na escola?

**PCP:** Avalio a formação continuada dentro da escola, como aperfeiçoamento dos saberes, processo de trocas, melhora da atuação do professor em sala de aula com o objetivo de assegurar melhor qualidade de ensino aos alunos.

**2. Pesquisadora:** Como você planeja as ATPC, em que documentos ou dados você se apoia?

**PCP:** A formação em ATPC é planejada com análise dos resultados do mapa classe, das AAP, das habilidades e competências do currículo, associadas ao saber fazer (práticas cognitivas e socioemocionais), além de formação para aplicação dos planos de melhoria do MMR.

**Pesquisadora:** Você considera importante os dados da Plataforma Foco Aprendizagem? Como você os utiliza?

**PCP:** Os dados obtidos pela Plataforma Foco Aprendizagem são importantes, é uma ferramenta que: - supervisão, gestão, professor coordenador e professores tem acesso a dados da sala de aula e do aluno individualmente. Na Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem aplicada bimestralmente fornece dados para estudos de habilidades a serem retomadas, muitas vezes utilizando-se de novas estratégias para trabalharem as competências e avançarem nas habilidades abaixo do básico. Além disso, os materiais disponibilizados são muito bons, dão um suporte para o trabalho, tanto de formação, quanto em sala de aula.

**Pesquisadora:** E os professores, qual a sua percepção de como recebem a formação na escola?

**PCP:** Existe alguma resistência, às vezes, mas acabam acatando. Sentem-se pressionados com tantas avaliações e sondagens, muitas vezes reclamam das ATPC que são utilizadas para análise de sondagens, quando poderiam ser mais de formação propriamente dita.

**Pesquisadora:** Costumam fazer uso da PFA?

**PCP:** Algumas sim, mas a maioria só quando analisamos na ATPC, pois muitas professoras têm dificuldade ainda com a tecnologia e só fazem o que é essencial. Uma ou outra que faz análise aluno por aluno, embora todas conheçam a PFA.

**APÊNDICE C** – Entrevista com a professora A

**Pesquisadora:** *Tempo de serviço na Rede Estadual?*

**Professora A:** 4 anos e 5 meses

**Pesquisadora:** *Há quanto tempo nessa escola?*

4 anos e 5 meses

**Pesquisadora:** *Como avalia a formação continuada na escola?*

**Professora A:** Muito boa, supre constantemente minhas dúvidas, colabora muito para minha prática pedagógica.

**Pesquisadora:** *Você costuma acessar os dados da PFA, para planejar suas aulas?*

**Professora A:** Sim

**Pesquisadora:** *Com que frequência isso acontece?*

**Professora A:** Uma vez por semana, na preparação da rotina e das sequencias didáticas.

**Pesquisadora:** *E como você vê o sistema de avaliação hoje?*

**Professora A:** Muita cobrança. Além das sondagens que são praxe, temos a AAP e o Saesp. Os alunos já se habituaram a fazer provas e mais provas e nós temos que nos adaptar a essa dinâmica.

**Pesquisadora:** *E os materiais de apoio são suficientes?*

**Professora A:** Sim, são bons e variados. Trabalhamos com o Emai e o Ler e Escrever que são disponíveis também para todos os alunos.

**Pesquisadora:** *Você teve alguma experiência, utilizando os dados da PFA?*

**Professora A:** Sim. Analisando as habilidades de Matemática avaliadas pude perceber que a dificuldade apresentada pelos alunos era com relação à interpretação dos enunciados. A partir disso, fiz um trabalho intensivo de leitura e pude perceber uma melhora nos próximos resultados.

**APÊNDICE D**– Entrevista com a professora B

*Pesquisadora:* Tempo de serviço na Rede Estadual?

**Professora B:** 24 anos

*Pesquisadora:* Há quanto tempo nessa escola?

**Professora B:** Mais de 10 anos.

*Pesquisadora:* Como avalia a formação continuada na escola?

**Professora B:** Entendo como um processo de aperfeiçoamento, tendo como objetivo assegurar um ensino de qualidade. E as formações na escola que atuo, me promove esse conhecimento.

*Pesquisadora:* Você costuma acessar os dados da PFA, para planejar suas aulas?

**Professora B:** Acesso toda vez que me solicitam, a fim de acompanhar a avaliação AAP, edições do SARESP

*Pesquisadora:* Com que frequência isso acontece?

**Professora B:** Nós períodos de avaliar os gráficos de desempenho dos alunos e sua evolução, para estabelecer um nivelamento de conteúdo dominados ou não, para que eu possa avaliar o que alcançaram e traçar novas metas e ações para que alcancem os objetivos.

*Pesquisadora:* E como você vê o sistema de avaliação hoje?

**Professora B:** Sinceramente? É muita cobrança de resultados. Parece que nosso trabalho se reduziu a preparar os alunos para as avaliações. Mal termina uma AAP vem outra. Depois prova Brasil, depois Saresp. A gente aplica a prova, depois analisa os resultados, trabalhamos as defasagens e quando se dá conta já vem outra.

*Pesquisadora:* E os materiais de apoio são suficientes?

**Professora B:** Suficientes e muito bons, diga-se de passagem. Trabalhamos com o EMai e o Ler e Escrever, além das orientações que vem da AAP.

*Pesquisadora:* Você teve alguma experiência, utilizando os dados da PFA?

**Professora B:** Sim, obtive êxito, e pude traçar ações como descrevi acima, e alcançarem uma boa aprendizagem, a partir de dados que foram levantados.