

Efeitos da avaliação externa na formação continuada: evidências em uma rede

Effects of external evaluation on continuing education: evidence from a network

Efectos de la evaluación externa en la formación continua: evidencias una red

Teresinha Aparecida Bernardineli de Oliveira Melo¹

<https://orcid.org/0009-0003-5319-4590>

Luana Costa Almeida²

<https://orcid.org/0000-0003-0664-6796>

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: teresinhaoliveiramelo@gmail.com.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: luanaca@unicamp.br

Resumo

O artigo discute as evidências da indução das avaliações externas nas ações de formação continuada em uma rede municipal de ensino. Metodologicamente, utiliza-se a pesquisa documental como estratégia investigativa para caracterizar, descrever e analisar as ações formativas da rede que se relacionam às políticas da avaliação externa de larga escala entre os anos de 2013 e 2021. Como fonte documental, foram acessados arquivos da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, contendo registros das formações realizadas. Os dados revelam, entre outros aspectos, a adoção de ações formativas atreladas à lógica da busca por resultados, com a indução de atividades alinhadas ao melhor desempenho dos estudantes nos testes, aspecto que indica a utilização do espaço de formação continuada com cerne na melhoria dos índices da rede nas avaliações externas de larga escala.

Palavras-chave: Política da Educação. Formação continuada. Avaliação da Educação Básica.

Abstract

This paper discusses the evidence of the induction of external evaluations in continuing education actions in a municipal school system in Brazil. We used documentary research as a methodology to investigate strategies to characterize, describe, and analyze the network's training actions related to large-scale external assessment policies between 2013 and 2021. We used documentary source files from the municipal education department's training team, containing records of the training sessions. The data reveals, among other aspects, the adoption of training actions linked to a results-oriented logic, with the induction of activities aligned with the students' best performance in the tests, which indicates the continuing training space's focus on improving the network's indexes in large-scale external evaluations.

Keywords: Education Policy. Continuing education. Evaluation of Basic Education.



Resumen

El artículo discute las evidencias de la inducción de las evaluaciones en las acciones de formación continua en una red escolar municipal. Metodológicamente, se utilizó la investigación documental como estrategia investigativa para caracterizar, describir y analizar las acciones de formación de la red relacionadas con las políticas de evaluación externa a gran escala entre 2013 y 2021. Como fuente documental, se accedió a los archivos del equipo de formación de la Secretaría Municipal de Educação, que contienen registros de las sesiones de formación realizadas. Los datos revelan, entre otros aspectos, la adopción de acciones de formación vinculadas a la lógica de la búsqueda de resultados con la inducción de actividades alineadas con el mejor desempeño de los alumnos en las pruebas, aspecto que indica el uso del espacio de formación continua con foco en la mejora de los índices de la red en las evaluaciones externas a gran escala.

Palabras clave: Política educativa. Formación continua. Evaluación de la Educación Básica.

1 Introdução

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, se estabeleceu o provimento de dados referentes aos sistemas de educação no Brasil. Esses dados servem de base para as decisões sobre a educação no país e como um meio de analisar o rendimento dos alunos e a eficácia das redes.

O desenvolvimento e aprimoramento dessa avaliação de escala nacional possibilitou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), lançado em 2007, o qual se consolidou no cenário da política brasileira como termômetro da qualidade das redes de ensino, aspecto que induz ações para atingimento das metas e elevação de resultados pelas escolas e redes. A literatura nos mostra que a formação docente, notadamente a formação continuada, não se isolou desta perspectiva, sendo vista como “ pilar de sustentação ” da melhoria da qualidade da educação no Brasil que, atrelada ao aumento nos índices da avaliação externa, acaba por ser remodelada dentro desta lógica (Guidi, 2013).

Perpassada por diferentes governos, a perspectiva que vem orientando as políticas de avaliação de larga escala da Educação Básica no Brasil permanece a mesma e tem se consolidado ao longo dos anos. Atrelada ao modelo gerencial, é fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, que continua marcante na sociedade brasileira, em especial no campo educacional.

O neoliberalismo na educação incorpora os valores do mundo empresarial. Meritocracia, concorrência, terceirização, padronização e avaliação por resultados se consolidam a partir de uma abordagem gerencial que os autores costumam chamar de Nova Gestão Pública ou Reforma Empresarial da Educação.

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* –, de cima para baixo (Freitas, 2018, p. 38, grifos do autor).

De acordo com Freitas (2018), essa reforma propicia que a educação atenda aos objetivos de disputa ideológica e passe a ser vista como um serviço que se adquire, e não mais um direito social. O autor cita a crítica que Diane Ravitch faz ao termo “reforma”, redefinindo seu significado:

“Reforma” realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra “reforma” porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de “reforma” é na verdade um movimento de “reforma empresarial”, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos **hedge de Wall Street**, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores (Ravitch, 2013, p. 19 *apud* Freitas, 2018, p. 39, grifos do autor).

Tal lógica se inscreve de forma mais geral no movimento internacional. Nas palavras de Rubini (2017), a política de avaliação de larga escala no Brasil constituiu-se de forma progressiva e se firmou a partir da década de 1990, de forma que o Estado pudesse ter o controle da Educação Básica conforme as diretrizes emanadas de organismos internacionais.

[...] As reformas no Estado brasileiro refletem programas de reajustes empreendidos mundialmente nos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) orientados pelos princípios do gerencialismo que buscam maior eficiência nos serviços públicos (Rubini, 2017, p. 87).

Como esclareceu Maués (2009), organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), manifestam seu interesse pela educação pois entendem se tratar de um instrumento importante para promover o crescimento econômico, tendo como foco a formação de “capital humano” para servir aos interesses do mercado. Ainda nas palavras da autora, o Estado passa de executor a regulador e avaliador da educação.

Com a criação do Saeb, a avaliação externa foi assumindo papel central nas políticas educacionais: os dados referentes aos sistemas de educação servem de base para decisões sobre a educação, a partir da análise do rendimento dos alunos e a eficácia das redes (Ferreira, 2011).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as informações disponíveis por meio do Saeb e do Ideb podem encaminhar as ações, no que se refere a corrigir distorções. No âmbito federal, possibilitam decisões para encaminhamento de recursos técnicos e financeiros para o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil.

Ao longo dos anos, o Saeb passou por várias mudanças na sua configuração e, a partir de 2019, com o anúncio da inclusão da Educação Infantil, passa a contemplar toda a Educação Básica. Abarcando desempenho e alguns fatores associados, seus resultados têm orientado ações de diversos atores envolvidos no processo, entre eles, e especialmente, as equipes de gestão das redes de ensino.

Parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/07, (Brasil, 2007), a criação do Ideb teve papel importante nesta consolidação da política de avaliação e orientação pelos resultados. Corrobora com isso o Plano Nacional de Educação, PNE, (Brasil, 2014), no qual o Ideb passou a ser o balizador das políticas educacionais no Brasil.

Assumido na política pública como o principal indicador da qualidade da educação, o Ideb produz processos de adaptação do trabalho pedagógico. O foco passa a ser nos resultados, em detrimento de outros elementos que poderiam e deveriam constituir os parâmetros de qualidade dessas instituições (Almeida, 2020).

De acordo com Freitas (2007), o Ideb insere-se em uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas ao mesmo tempo em que as estigmatiza como culpadas pelo mau desempenho. O autor refuta sua associação direta como referência de qualidade da educação, principalmente porque não reflete a relação de custo aluno/qualidade e não é sensível às desigualdades sociais, que acabam por se refletir nos resultados.

Neste cenário, fica claro que as avaliações externas de larga escala adquiriram força desde a década de 1990, com as políticas e reformas dentro de uma lógica gerencial envolvendo a área educacional. Maués (2016, p. 456) afirma que “a educação brasileira está vivendo sob a égide das avaliações”.

Concordamos com Guidi (2013) quando ela aponta que o governo federal tem sob seu controle a educação em todos os seus níveis a partir da expansão dessas políticas educacionais.

A literatura nos apresenta uma ampla discussão sobre essa temática (Almeida, 2020; Bauer, 2012; Ferreira, 2011; Freitas, 2007; Freitas *et al.*, 2009; Freitas, 2018; Guidi, 2013; Maués, 2016; Rubini, 2017), desvelando os caminhos percorridos pelas avaliações externas no Brasil e fomentando debates sobre a organização do trabalho nas escolas e redes públicas de educação, formação de professores e o conceito de qualidade na educação.

Seria essa, todavia, a única forma de se conceber e utilizar a avaliação externa de larga escala? Já no início dos anos 2000, Freitas *et al.* (2009) defendiam que não seria a única maneira, que poderiam ser utilizadas de forma a seus dados serem apropriados pelas próprias escolas, já que potencialmente revelam importantes informações de contexto e proficiência.

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [e que] quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (Freitas *et al.*, 2009, p. 47).

Tal trabalho de apropriação dos resultados pode apontar questões para a problematização e ação tanto dos professores em sala de aula quanto da gestão da escola, além de indicar pontos a serem assumidos nas diretrizes e intervenções da Secretaria de Educação, possibilitando pensar nas prioridades com a leitura dos dados, mas sem se restringir a eles como único horizonte a ser perseguido. A apropriação dos dados não deve, portanto, substituir o pensar da escola sobre ela mesma e a construção de horizontes formativos que possam produzir planos e acordos coletivos, os quais têm os resultados das avaliações como indicadores, mas não se limitam a eles e nem os tornam o objetivo do trabalho escolar.

Um efeito já amplamente discutido pela literatura da área, entretanto, é conhecido que não tem sido esse o caminho observado. As redes e escolas têm direcionado e alterado suas ações a fim de atingir ou superar as metas estabelecidas, tendo como foco do trabalho ações que colaborarão para alcançar a melhoria dos resultados em detrimento de se apropriar e refletir sobre eles, assumindo a qualidade de forma mais ampla. Nas palavras de Guidi (2013, p. 27):

[...] a divulgação dos dados do Ideb acaba por fazer com que muitas escolas, preocupadas em atingir resultados satisfatórios nos índices, desconsiderem os seus projetos político-pedagógicos, voltando suas práticas pedagógicas às demandas destas avaliações externas, as quais resultam na perpetuação da lógica excludente em detrimento de uma formação humana e emancipatória.

Ater-se apenas aos resultados do Ideb como parâmetro de qualidade da escola, desconsiderando todo um contexto escolar e direcionando o trabalho em prol do alcance das metas, poderá resultar em situações que não se configuram como melhoria ampla e coletiva da escola. Outrossim, essa lógica aumenta as possibilidades da valorização de ações individuais e competitivas em detrimento de práticas pedagógicas voltadas a uma educação emancipatória e inclusiva.

Como destacou Freitas (2007), medir a qualidade estritamente a partir da medida de aprendizagem pelos testes é bastante restritivo e acaba por desconsiderar os demais aspectos importantes no momento de se avaliar e pensar sobre qualidade. Fazem parte desses aspectos as realidades econômica, social e cultural, o financiamento da educação e a formação dos profissionais.

Esta realidade já é observada nos Estados Unidos da América (EUA): “o NCLB [*No Child Left Behind*]¹ mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar” (Ravitch, 2011, p. 31). Este fenômeno é similar ao observado no Brasil.

A formação continuada dos professores emerge como área de atenção para a análise dessas consequências, já que também tem seu delineamento revisto com o intuito de promover a melhoria dos resultados. Como explicita Freitas (2018), a política adotada tem impacto direto no trabalho docente, com reflexos na sua prática e nos processos relacionados à sua formação.

Em análise do cenário na década de 2000, Maués (2009, p. 474) destacou que as políticas educacionais foram se reestruturando em todos os níveis a “[...] fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, os professores, o currículo, se submetessem às novas orientações desse outro modelo”. Especificamente sobre a formação de professores, destaca:

¹ Nenhuma criança deixada para trás. Essa lei fixou o ano de 2014 como referência para que todas as crianças americanas, de todas as escolas, fossem proficientes em leitura e matemática.

Assinalam-se três grandes políticas educacionais que vão se constituir nas regulações da formação do professor: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação da Nova Capes (2007). Cada uma representa, na realidade, um conjunto variado de ações, sendo que as duas últimas são exclusivas para a formação inicial e continuada (Maués, 2009, p. 475).

Entre as mais recentes, a de maior impacto talvez seja a que se refere à BNC-Formação, Lei nº 9.394, (Brasil, 1996) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Relacionadas diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), baseiam-se em três eixos norteadores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento.

Ainda em processo de implementação e disputa política, caso implementada dentro do delineamento que apresentou, impactará diretamente a formação continuada de professores da Educação Básica (Nogueira; Borges, 2021, p. 189). De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018), entidade que historicamente atua no campo de luta pelas políticas públicas de formação de professores, há problemas com o modo de elaboração, discussão e aprovação dessa política devido ao seu caráter impositivo e homogeneizador.

Segundo a entidade, em termos de concepção, a formação docente não pode ser reduzida pelo atrelamento a BNCC. Como destacam Nogueira e Borges (2021):

A BNC-Formação está alinhada à busca pela eficácia e alcance de competências. Portanto, essas articulações impactam a formação continuada diretamente, pois acabam fazendo com que esta assuma o papel de espaço de preparação dos professores, de compensação da sua formação inicial, de separação teoria-prática, ou seja, torna a formação continuada algo supérfluo na formação docente (Nogueira; Borges, 2021, p. 200).

Nunes e Nunes (2014) advertem que, ao tomarmos a formação continuada como as ações formativas pós-formação inicial, organizadas para influenciar no processo de mudança e melhoria das escolas, faz-se essencial olharmos para ela com cuidado. Dentre outros aspectos que envolvem a formação continuada, é fundamental pensar sobre o papel dos formadores de professores, os modelos e estratégias formativas utilizadas.

Embora Nunes e Nunes (2014) usem a expressão “formador de professores”, existem diferentes denominações para esse profissional quando de sua atuação nas próprias redes de

ensino, como instrutores, coordenadores ou multiplicadores; isso ocorre pelo fato dessa função ter um caráter amplo. Corrobora com isso a falta de uma unidade de formação, favorecendo para que existam perspectivas diferentes para entender o papel desse profissional.

É inegável que esses formadores de professores tenham influência na formação continuada. De acordo com os referidos autores, os modelos e estratégias usadas para elaborar a formação continuada não são excludentes e podem ser complementares, a depender do objetivo e meta que se quer alcançar, da concepção de ensino, currículo, escola e, ainda, sobre qual papel o professor irá desempenhar neste contexto.

Os processos de formação continuada, nesta perspectiva, podem contribuir e favorecer determinado propósito em detrimento de outro, induzindo ações e efetivando a priorização de algumas questões. Entre diferentes aspectos, podem promover processos de priorização das matrizes de referência dos testes padronizados em oposição a outros conteúdos escolares, aspecto explorado na literatura da área educacional ao debater a relação entre as políticas públicas educacionais de forma geral e as políticas de avaliação externa de larga escala de forma mais específica. Segundo Ferreira (2012):

Percebe-se um atrelamento entre a política de avaliação e política de formação de professores implantada no Brasil. A política de avaliação tem determinado o que se deve trabalhar na formação dos professores, em especial na formação continuada, a formação em serviço, esta última considerada pelos gestores da política educacional brasileira como a que tem mais impacto direto nos resultados estatísticos educacionais (Ferreira, 2012, p. 14-15).

Corrobora essa análise o trabalho de Guidi (2013), no qual observa que a influência da política de avaliação no currículo e no objetivo educacional favorece adaptações em várias ações e, entre elas, na formação continuada das redes de ensino e escolas.

[...] as pesquisas atuais apontam que a formação docente, em especial a formação continuada, tem sido enfatizada como pilar de sustentação da melhoria da qualidade da educação, tendo em vista a melhoria dos índices avaliativos estatísticos dos sistemas escolares, principalmente no Estado do Paraná (Guidi, 2013, p. 18).

Como pontua Bauer (2012), é preocupante perceber nos documentos dos programas um atrelamento da melhoria da qualidade do ensino à formação docente desconsiderando outros fatores que também incidem sobre ela. A autora aponta que não há consenso nos estudos sobre

o real papel da formação continuada dos professores como impactante do rendimento dos alunos e, sendo assim, não se tem refrutado ações voltadas a utilizar o espaço da formação continuada como meio para a melhoria dos resultados.

2 Delineamento da investigação e visão geral dos dados analisados

Partindo do pressuposto já analisado pela literatura de que a cultura de avaliação externa de larga escala, alicerçada no modelo gerencial, orienta as políticas e ações propostas pelas redes de ensino (Freitas, 2009, 2018; Gomes; Vidal, 2021), assim como de que ações de formação continuada têm sido observadas como importantes para a melhoria dos índices, nos parece fundamental questionar como os resultados nas avaliações externas de larga escala têm sido tomados e como se manifestam nas ações e proposições de formação continuada nas redes de ensino.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo examinar como o delineamento e os resultados do Saeb e do Ideb influenciam as ações de formação continuada em uma rede de ensino. Para tanto, tomamos como campo de investigação uma rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual foi escolhida pelos crescentes resultados no Saeb e Ideb entre os anos de 2015 e 2019 e cuja melhoria foi amplamente creditada à gestão pela própria rede, por suas ações específicas, com destaque ao investimento na formação continuada dos profissionais da educação.

Observando os movimentos da instituição pesquisada, destaca-se a preocupação com os resultados apresentados, de modo a direcionar ações para a formação de professores, notadamente a partir de 2007, quando as escolas municipais passam a realizar a Prova Brasil. Segundo estudo anterior (Lucchesi, 2023), o currículo que entrou em vigor em 2016 levou em consideração durante sua elaboração a discussão dos resultados das avaliações externas de larga escala alcançados pela rede, em especial o Ideb, sendo revisto em 2019 para atender às normas da BNCC.

Entre as mudanças observadas na rede, merece destaque a implementação pela Secretaria Municipal de Educação (SME) (Secretaria Municipal de Limeira, 2017) de uma avaliação externa, com aplicação em todas as escolas de Ensino Fundamental, denominada de Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (Sarem) (Lucchesi, 2023). Tal medida se justificaria exatamente pela preocupação crescente com os resultados e, segundo a autora, o

Sarem foi sendo aprimorado de forma a possibilitar que os resultados pudessem ser compartilhados e analisados pela equipe escolar visando direcionar ações formativas.

Buscando compreender a influência da busca pela melhoria dos resultados, a pesquisa da qual se origina este artigo objetivou caracterizar, entre as ações para formação continuada de professores da rede, quais se relacionavam à lógica da avaliação e se atrelavam aos resultados do Saeb e Ideb.

Metodologicamente, adotou-se a pesquisa documental como estratégia investigativa. Os dados analisados correspondem aos arquivos da equipe de formação continuada da rede de ensino no período de 2013 a 2021, os quais se apresentam no formato de pautas, relatórios, materiais de formação, cronogramas e ementas de cursos. O acesso aos documentos não públicos analisados se deu a partir de contato e autorização da pesquisa pela SME.

A escolha da análise documental se justifica pois,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais [...], sendo que [...], muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

A análise dos dados coletados nos documentos de formação, seguindo as orientações gerais de Cellard (2008), se deu em etapas, iniciando a partir da análise preliminar do documento, envolvendo o exame do contexto, análise da autoria, autenticidade, natureza e lógica interna do texto, seguido da análise em si, onde se reúnem todas as partes e pode-se chegar a uma “[...] interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (Cellard, 2008, p. 303). A hipótese levantada foi a de que as ações de formação continuada realizadas pela gestão da rede poderiam ter sido redimensionadas a partir dos delineamentos da política de avaliação externa de larga escala, constituindo-se como uma ação adicional em prol do aumento dos índices.

Inspirados na análise de conteúdo de Bardin (1977), identificamos os documentos relacionados com o tema da avaliação externa, referência aos resultados ou conteúdos relacionados à discussão, como, por exemplo: análise dos resultados alcançados nas avaliações externas de larga escala; avaliações aplicadas pela rede; análise dos descritores das provas; ou, ainda, aqueles em que o assunto se relacionava ao monitoramento da prática docente nos anos

de aplicação dos testes padronizados. No Quadro 1, apresentamos os documentos constantes do arquivo da equipe de formação e destacamos quantos se relacionavam às avaliações externas de larga escala – sendo, por isso, assumidas para o *corpus* da investigação.

Quadro 1 - Documentos que apresentam relação com a avaliação externa

Documentos	Coletados	Selecionados devido à sua relação com a avaliação externa de larga escala
Pautas das formações	31	14
Relatórios das formações e reuniões de planejamento	6	1
Telas de apresentação das formações	22	13
Cronogramas de formações	27	7
Modelos de termos de monitoramento	9	3
Ementas de formações	5	0
Manual de normas e procedimentos	6	0
Gráficos e planilhas	15	8
Total	121	46

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

3 Efeitos da avaliação externa na formação de professores: evidências da rede de ensino

Até 2012, as ações de formação continuada na rede investigada voltavam-se prioritariamente para os professores. A partir de 2013 essa característica mudou; as ações passaram a focar nos gestores escolares, que seriam os responsáveis por efetivar a formação continuada de professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), denotando uma nova visão da gestão.

Rossini (2013) destaca que a justificativa da SME para essa mudança na formação, a qual ficou inicialmente a cargo dos Agentes de Desenvolvimento Educacional, era a necessidade de elaboração de um plano estratégico que conduzisse à superação dos resultados da rede, que apresentava queda nos índices do município, notadamente em 2011 e 2013, quando os resultados ficaram abaixo da meta projetada nas avaliações externas e no Sarem. Tornou-se

imperativo a formação desses profissionais para qualificá-los frente a atualização do sistema de avaliação no município, o Sarem, dar-lhes novo protagonismo e, ainda, “fortalecer sua liderança pedagógica na escola” (Rossini, 2013, p. 49).

Isso indicia que os resultados negativos alcançados pelas escolas da rede até aquele momento influenciaram significativamente a formação continuada dos professores. A partir de 2014, um ano após a reestruturação analisada por Rossini (2013), a temática da avaliação externa teve variação de frequência, mas se fez permanentemente presente em todos os anos até 2020, ano em que a pandemia da Covid-19 resultou na paralisação das aulas presenciais, o que, como poderíamos esperar, também impactou as ações de formação continuada dos professores da rede.

Ao analisarmos os documentos, notamos que a partir de 2014 houve uma preocupação em realizar formações cujos temas envolvessem os tipos de avaliação e a análise dos resultados apresentados pela rede, relacionando-os à temática da avaliação externa. Exemplos de como essas temáticas são abarcadas nas propostas de formação foram observados nas pautas de reunião de equipe em 2015, nas quais há o estabelecimento de metas do Ideb para cada unidade escolar, bem como ênfase em leitura e matemática com foco nos descritores do Saresp e Saeb.

Especificamente em relação às pautas das reuniões de formação, conforme apresentado no Quadro 2, a avaliação externa de larga escala se faz presente de 2014 a 2020, sendo tema de todas as pautas nos anos de 2015, 2017 e 2019, nos quais houve aplicação do Saeb.

Quadro 2 - Frequência da temática avaliação externa nas pautas analisadas.

Anos	Pautas coletadas	Pautas com temas relacionados as avaliações externas
2013	5	0
2014	6	1 (14,2%)
2015	2	2 (100%)
2016	6	3 (50%)
2017	3	3 (100%)
2018	3	2 (75%)
2019	2	2 (100%)
2020	4	1 (25%)
2021	0	0
Total	31	14 (45,03%)

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2023).

Os dados por ano revelam, adicionalmente, que a lógica da avaliação externa de larga escala perpassou diferentes gestões municipais. Presentes nas pautas de formação continuada de 2014 a 2020, a temática foi foco de atenção durante diferentes mandatos: de 2013 a 2016, com o PSB, e de 2017 a 2024, com o PSD.

Todavia, essa política de valorização dos índices não condiz com a política “contra hegemônica” adotada pela rede a partir de 2013, quando se deu sua reestruturação, pautando como horizonte a Pedagogia Histórico-Crítica. Este aspecto pode indiciar que, apesar de se dizer progressista, um governo pode se render à racionalidade e a um modelo de formação que visa apenas resultados.

Além das pautas, tivemos acesso a outros documentos que remetem à temática dos resultados das avaliações externas como tema das formações, como uma planilha, por exemplo, na qual estão os resultados das avaliações internas da rede divididos por escola e gráficos de resultados das avaliações externas de larga escala. Observamos também telas de apresentação de cursos ministrados em diferentes áreas; manuais de procedimentos referentes às diversas áreas da SME; ementas de cursos; e modelos de atividades e avaliações diagnósticas a serem aplicadas pelos professores da rede. Esses documentos, entre outros, remetem às habilidades e competências analisadas nos testes padronizados de avaliações de tipo Saeb.

Interessa destacar que, dos documentos coletados, alguns impossibilitavam uma análise temática mais aprofundada, já que eram cronogramas de formação com datas, horários e formadores responsáveis, sem temas ou conteúdos discriminados. Suas áreas de formação em Matemática e Língua Portuguesa, porém, indiciam a ênfase na formação pretendida. Corroboram com essa percepção os documentos contendo as ementas dos cursos de formação em 2018, que visavam subsidiar o trabalho docente em diferentes áreas, com recorrência da educação matemática e seus recursos e da linguagem verbal.

Cumprе apontar que foram encontrados documentos referentes ao ano de 2019 contendo o cronograma anual de formação para o professor coordenador pedagógico, os quais abarcavam outros temas, como educação ambiental; indivíduo e sociedade; relações étnico-raciais; educação especial e EJA; diretrizes da educação infantil; arte; educação física; história e geografia; Língua Portuguesa; e linguagem matemática na Educação Infantil, demonstrando a preocupação com a formação de todos os seus profissionais. É importante destacar, no entanto, que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa se sobressaem em frequência de menções, o

que pode indicar o estreitamento curricular registrado na literatura (Freitas, 2011; Ravitch, 2011).

Essas formações se mostraram frequentes até 2020 sendo que, a partir de 2021, auge da pandemia da Covid-19, esses cursos passaram a ser realizados por meio da Plataforma de Formação Virtual da Secretaria de Educação, com percursos formativos direcionados aos profissionais da SME. Essas formações envolviam todas as áreas, inclusive arte, música, educação ambiental, educação especial e Educação Infantil, ainda que a ênfase maior fosse leitura e matemática.

É importante ressaltar pautas de reunião trazendo como um dos itens a importância do monitoramento, seja do trabalho discente ou docente nas áreas de leitura e matemática e, ainda, o monitoramento das escolas em estado de alerta devido aos resultados apresentados. Ao ser analisada a documentação disponível no arquivo da equipe de formação continuada, observamos que as ações incluíam a elaboração de modelos de planilhas de análise e monitoramento utilizados nas visitas às escolas por parte da equipe de formação. Nesse monitoramento, o foco se deu nas turmas dos 5º anos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ano e áreas abarcadas no Saeb.

Merece destaque o fato observado nas pautas a partir de 2015, quando há aumento de temas envolvendo os descritores da Prova Brasil e da análise do currículo da rede, comparando-o com a Matriz de referência do Saeb. Nessas pautas, observamos que os resultados alcançados pela rede serviam de direcionamento para estruturar as ações da Secretaria de Educação.

As ações da equipe de formação, junto aos diretores e coordenadores, passaram a elaborar e aplicar instrumentos de análise da prática pedagógica e de monitoramento e intervenção, denotando uma política de controle e com possíveis efeitos de responsabilização das equipes pelos resultados alcançados.

Com a nova administração pública que assumiu a prefeitura em 2017, observamos que o foco nas ações quanto aos indicadores do Ideb e ao papel dos docentes nos resultados das avaliações ganharam destaque e se acentuaram por parte da Secretaria. O foco das pautas envolvendo temas como resultado e avaliação intensificaram-se, notadamente na análise dos resultados das escolas, com mapas de aprendizagem cujos descritores se apresentavam iguais ou abaixo de 50% em Língua Portuguesa e Matemática. Este aspecto corrobora a focalização no que é medido pelos testes padronizados em busca da melhoria dos resultados, como podemos

observar pelo registro na pauta de reunião de diretores escolares e professores coordenadores pedagógicos:

Ao confrontarmos a condição em que os alunos de terceiro e quinto ano terminaram os anos letivos de 2015 e 2016, é possível inferir que, se há persistência de alguns descritores com taxas abaixo de 50% na rede em dois anos de monitoramento há, então, uma dificuldade de ensino que não se efetiva por vários motivos que podem ser especulados. Ressaltando aqui que a dificuldade de ensino se refere à tarefa própria do professor (P1, 2017).

Por esse recorte pode-se perceber certa tendência de relacionar diretamente os resultados ao trabalho do professor e a sua adequação ao trabalho com foco na avaliação. Ao nosso ver, esse é mais um aspecto que demonstra o efeito da política de avaliação impactando e conformando a prática docente dos professores dessa rede. Mostra, ainda, a tendência debatida, entre outros autores, por Ferreira (2012), Guidi (2013) e Freitas (2018), quanto aos processos de responsabilização do professor e das equipes escolares pelos resultados na avaliação externa.

Dos oito documentos coletados referentes às formações de 2017, três se caracterizam por apresentarem como foco o tema avaliação, a análise dos resultados do Sarem em Língua Portuguesa e Matemática, aplicada pela rede, comparando esses resultados com o do Saeb de 2015. Interessa destacar que esse foi o critério apontado para separar as escolas em grupos diferentes de formação, de acordo com o nível de proficiência alcançado. Os temas eram o planejamento de metas para as escolas e monitoramento do trabalho docente; a formação dos professores coordenadores das escolas para análise do currículo da rede e comparação com os descritores da escala do Saeb; e análise dos temas anteriores com a equipe docente nos HTPC.

Observamos nos documentos analisados de 2017 reuniões de equipe cujo foco era a padronização de documentos e a criação de ferramentas para o sistema de gestão escolar, visando maior controle e organização da avaliação externa aplicada pela rede municipal de educação (Sarem). Essas ferramentas, planilhas de análise e monitoramento dos resultados e da prática docente, segundo a equipe de formação da Secretaria, possibilitariam maiores recursos para realizar comparações de dados das avaliações, fornecendo subsídios para a análise e reflexão dos resultados apresentados pelas escolas.

Outro aspecto observado na documentação de 2017 é quanto à atualização do currículo da rede, cuja análise teve como objetivo seu alinhamento à BNCC, mas incluiu estudos e comparações com os descritores da escala do Saeb, tema que deveria, conforme orientação

constante na pauta analisada, ser desenvolvido junto à equipe docente nos horários de HTPC, com a análise da proficiência alcançada pelos estudantes nas avaliações. Tais aspectos reforçam a percepção de certa indução do currículo e da prática pedagógica, atrelando-os ao delineamento da avaliação externa.

Numa das pautas coletadas de 2018, observamos a citação de uma reunião com diretores de escola, equipe da SME, e prefeito do município, onde encontramos o registro da fala do secretário, que enfatiza a importância do Ideb como principal indicador de qualidade da educação no Brasil, parabenizando os diretores escolares que superaram as metas estabelecidas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e hoje é o principal indicador de qualidade da educação do Brasil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como meta que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. A rede municipal [...] atingiu em 2017 o índice de 6,9, superando a meta para o ano de 2021. Desde o início do Governo, assumimos o compromisso de avaliarmos as práticas e ações realizadas que são exitosas, dando continuidade e qualificando tais procedimentos. Também estruturamos encaminhamentos que têm por finalidade conduzir a rede municipal em um processo de alinhamento de ações, saindo de perspectivas subjetivas para enfoques mais objetivos. Verificamos que as ações da Secretaria de Educação e as que se processam no interior da escola estão ligadas pelo mesmo fim, que é a garantia da equidade e qualidade da educação pública municipal. Agora, cabe-nos parabenizar a atuação:

- Da equipe gestora, Diretor(a), Vice e Prof^a Coordenador(a), que monitora e subsidia o processo de ensino e aprendizagem;
- Dos profissionais de suporte, que garantem as condições para que os docentes possam ensinar e os estudantes, aprenderem;
- E dos professores e professoras que diretamente incidem por meio do seu trabalho no processo de aquisição de conhecimentos dos estudantes, impactando e mudando realidades tão áridas (Secretário de Educação, P 02/2018).

Percebe-se na fala do secretário que a melhoria da qualidade da educação estaria atrelada à melhoria no Ideb, o que pode fazer que as escolas se empenhem em aumentar os seus índices, adequando suas práticas pedagógicas ao que as levasse rumo a este objetivo. De acordo com Saviani (2007):

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2007, p. 439).

Neste processo, e evidenciando a preocupação com os índices, em 2018 se deu a parceria do município com a Votorantim Cimentos, estabelecida pela administração municipal e organizada pela Secretaria de Educação, envolvendo três eixos: gestão educacional, gestão escolar e mobilização social. A parceria inclui o programa Parceria pela Valorização da Educação (PVE)², que é realizado pelo Instituto Votorantim.

Segundo o site³ do instituto, o programa é uma iniciativa que visa a melhoria da educação pública, desenvolvendo ações junto às Secretarias Municipais na busca por resultados eficazes. Até 2021 esse instituto atuava em 67 municípios de 15 estados, com 993 escolas atendidas, colocando como seu lema de apresentação “ninguém fica para trás” (aparentemente uma referência à política americana NCLB. Segundo Ravitch (2011, p. 31), “o NCLB mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar”).

O foco das ações na melhoria dos resultados fica ainda mais visível com a premiação na categoria “Acompanhamento da Aprendizagem”, recebida pela SME no Prêmio PVE 2019. Desenvolvido em uma das escolas da rede municipal, com supervisão da Secretaria de Educação e do coordenador da unidade escolar, consistiu no acompanhamento de cerca de 40 alunos e de professores dos 5º anos das áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Esse acompanhamento se deu a partir da realização de simulados mensais e do monitoramento dos resultados das avaliações externas.

Segundo a fala do secretário de educação, divulgada nas mídias locais em 07/03/2019, o PVE veio para complementar a formação dos gestores, com impacto direto na formação dos professores. Esse é mais um fator que nos parece confirmar a existência de um plano de formação continuada voltada à lógica das avaliações externas de larga escala desenvolvido pela SME.

Como destacam Adrião *et al.* (2022, s/n), várias redes consolidam parcerias público-privado com ações direcionadas à formação continuada de professores, as quais dão ênfase ao

² O PVE é uma iniciativa do Instituto Votorantim para a melhoria da educação pública. Para atingir o objetivo de melhorar a educação, é preciso elaborar estratégias eficientes: a partir da definição de focos de atuação e competências profissionais a serem desenvolvidas, o PVE realiza momentos de formação presencial e ações nos intervalos ao longo de quatro ciclos no ano. Com três frentes – gestão educacional, gestão escolar e mobilização social – planos de ação são traçados e orientam o foco do trabalho de PVE, na busca de resultados eficazes.

³ <https://pve.institutovotorantim.org.br/>.

treinamento de professores e alunos, visando garantir a lógica privada na educação pública. Nas palavras das autoras:

Também é esse processo de padronização que passa a fundamentar as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação (Adrião *et al.*, 2022, s/n).

Merece destaque o fato de que um dos focos nas pautas das reuniões de formação de 2019 está na atuação do coordenador pedagógico, o qual tem sob sua responsabilidade as formações com a equipe docente, procedendo à análise dos resultados da rede, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, realizando as intervenções necessárias e deixando claro sua relação com o Saeb.

Há evidências nos documentos analisados de que essas intervenções deveriam ser realizadas de acordo com os objetivos delineados e/ou competências essenciais que devam ser atingidas por todos os alunos. Nessa perspectiva, o documento destaca as competências do professor em relação à gestão de sala de aula e a gestão do conteúdo de ensino, as quais envolvem “saber o que ensinar e como ensinar, para que todos aprendam”.

Há de se considerar, também, o controle e monitoramento realizado por diretores escolares, prática esta que se mostra relevante para a reformulação das ações dos docentes e que se revelaram nos formulários de observação da prática docente presentes entre os documentos analisados. Resguardadas suas limitações, a análise empreendida indica que os resultados das avaliações externas de larga escala têm sido usados para direcionar ações de formação continuada na rede municipal investigada. De tal forma que, mesmo com um governo que professava uma orientação educacional mais progressistas e com a troca de governo no decorrer do período pesquisado, a lógica da busca pelo resultado foi o fio condutor que embasou as ações da SME quanto à formação continuada de seus profissionais.

Nossos dados, portanto, corroboram as considerações de Guidi (2013) quando afirma:

A política de avaliação determina o que se deve trabalhar na formação dos professores, em especial a formação continuada. Também determina a responsabilidade do professor em cumprir um currículo que vise à melhoria dos índices de avaliação da escola, a exemplo do Ideb, e para dar conta deste novo modelo de trabalho docente, exige-se uma adequação na sua formação (Guidi, 2013, p. 64).

Nessa perspectiva, nos parece que as ações e proposições de formação dessa rede têm seu delineamento afetado pelos resultados do Saeb e do Ideb. Se por um lado conhecer e discutir os resultados da avaliação externa de larga escala deve ser foco de trabalho da equipe escolar para entender, analisar e, se necessário, redirecionar rotas com a construção de novas propostas de ação, por outro, esses resultados não deveriam representar o foco principal das ações formativas ou induzir de forma direta práticas pedagógicas direcionadas às áreas avaliadas, pois seu uso não parece contribuir para a melhoria da qualidade entendida de forma mais ampla, que considera outros fatores importantes, entre eles, a realidade das escolas da rede e a busca por uma formação humana ampliada.

Os resultados das avaliações externas de larga escala devem ser considerados importantes para a reflexão, mas não como limitadores da ação, pois configuram-se insuficientes se forem usados como único parâmetro para determinar as ações de uma rede.

4 Considerações finais

Desde a década de 1990, as políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, entre elas, com grande influência, as políticas de avaliação externa de larga escala, têm impactado diretamente a gestão das redes de ensino e as escolas. Na busca por compreender como os resultados das avaliações externas de larga escala influenciam a formação continuada de uma rede municipal de educação, esta investigação analisou documentos de formação continuada elaborados pela equipe de formação da SME de um município do interior paulista.

A partir do reconhecimento da importância dessa política de avaliação e suas consequências para a educação, em especial sobre a formação continuada de professores, buscamos compreender seus efeitos na formação continuada delineada na rede. Pelo que pudemos apreender sobre o uso dos resultados das avaliações externas de larga escala, elas trazem mudanças para a formação continuada ao resultarem nas ações de formação com o propósito de elevar os indicadores da rede, aspecto evidenciado nos documentos analisados.

Tema de outras pesquisas, esta investigação avança ao desvelar as ações afetadas por tal política em uma rede de ensino, a qual foi escolhida pelos crescentes resultados no Saeb e Ideb, entre os anos de 2015 e 2019, e cuja melhoria foi amplamente creditada pela gestão da rede por suas ações específicas, com destaque ao investimento na formação continuada dos profissionais da educação. A partir dos documentos analisados, identificamos diversas ações orientando a gestão nas escolas e direcionando a prática docente.

As temáticas relacionadas diretamente aos resultados das avaliações externas de larga escala se tornaram constantemente presentes nas reuniões de formação a partir de 2013, se estendendo até 2020, ano que teve início a pandemia de Covid-19, um aspecto observado nos objetivos e conteúdo dos documentos analisados, onde os resultados das escolas na avaliação externa de larga escala são debatidos e ações para sua melhoria consolidadas, além da ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como público-alvo das ações, recorrentemente, os professores dos 5º anos.

Chama a atenção que, apesar das mudanças de governo em 2013 e 2017, e da adoção de uma proposta de cunho progressista e crítico pela rede no período analisado, a temática da avaliação externa manteve-se presente. Independentemente do governo, pudemos perceber indícios da manutenção de ações de formação continuada voltadas à lógica das avaliações em todas as gestões.

Merece destaque a percepção de ações de monitoramento junto aos professores, denotando controle da prática pedagógica e ações voltadas para o aumento dos índices na avaliação externa de larga escala. Nesse sentido, entendemos que a SME tem assumido um modelo de formação que se afasta do protagonismo docente, o qual poderia impactar positivamente na aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva de qualidade que fizesse uma análise mais ampla da realidade e não apenas buscasse adequar as ações para a melhoria dos índices. Nessa perspectiva, concordamos com Rubini (2021, p. 170) quando aponta que a política de avaliação de larga escala tem se configurado como limitadora de “práticas que contribuam para o pleno desenvolvimento da qualidade educacional e da cidadania”.

É importante destacar que esse estudo apresenta limitações, em especial quanto a documentos que não continham clareza de temas ou conteúdo das formações e, dessa forma, acabaram por limitar a possibilidade de um maior aprofundamento da compreensão da natureza das ações. Outra limitação se deu quanto à abrangência dessa documentação, em razão de formadores que não estão mais atuando na rede e que mantinham sua documentação em pastas

peçoais, impossibilitando o acesso a todos os documentos que serviriam como memória das ações da equipe de formação.

De forma geral, embora a avaliação externa de larga escala ocupe um lugar importante no contexto educacional e deva ser pauta de debate e formação de professores, a frequência e forma como tem sido abarcada na rede investigada acaba revelando mecanismo de controle e regulação que tomam como parâmetro de qualidade um cenário bastante limitado, o que evidencia uma rendição à lógica de políticas públicas educacionais advindas do gerencialismo, que orientam as condutas de gestores e impactam na prática dos professores.

Acreditar na potencialidade dos resultados para alimentar o debate e a construção de boas práticas nas escolas e redes não conflita com o desejo de uma ampliação do entendimento de qualidade e, portanto, da necessidade de considerar outros indicadores para se chegar à qualidade almejada na educação. Isto vai de encontro à ação observada na rede, que acaba por se limitar, em muito, à busca pela melhoria dos resultados ao invés de ampliar essa perspectiva, de modo a considerar as avaliações externas como um dos fatores para o diálogo e reflexão sobre a prática docente, mas não o único, de tal forma que possa contribuir para que a educação seja de qualidade para todos.

Referências

ADRIÃO *et al.* **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira:** consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166 p.

ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: Evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e233713, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/?lang=pt>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022

ANFOPE, Documento Final XIX **Encontro Nacional da ANFOPE**. 2018 Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em 18 mar. 2023.

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

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p.61-82, jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TPPxVXCHHdMW6MG96twZJyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

FERREIRA, D. L. **A Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação de professores no Brasil**, 2011, 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/teses/tese_diana.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERREIRA, D. L. Avaliações externas e formação de professores no Brasil: relações e aproximações. **5º Encontro Internacional da SBEC**, 2012. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab13.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? **Caderno Cedes**, Campinas, p. 1-35, fev. 2011.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 87 p.

GOMES, F. P.; VIDAL, E. M. Formação Continuada e Resultados no Ideb: O que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do Saeb/2017. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 23-41, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/56501/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GUIDI, J. A. **A Influência do Ideb na formação continuada de professores**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini_maos_me_prud.pdf?sequ. Acesso em: 22 jun. 2022.

LUCCHESI, M. E. L. **Avaliações em larga escala: macro e microrregulações na escola**. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/7478e480-bd0d-4d89-8883-9ef61e6dd8b5>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MAUÉS, O. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 442-461, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4918/4475>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040>. Acesso em: 2 jul. 2022.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNCC Formação e a Formação Continuada de professores. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série Estudos - Periódico do programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 7, p. 167-185, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n36/1414-5138-sest-36-00091.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

ROSSINI, S. C. I. **Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Administração Pública) - Universidade

Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1053>. Acesso em: 14 set. 2022.

RUBINI, M. Â. O. DE S. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola:** limites e possibilidades Presidente Prudente: [s.n.], 2017.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas SP: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira**, 2019. Disponível em:
https://www.smelimeira.com.br/leis/curriculo_2019_isbn.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. **Resolução SME nº 07 de 16 de maio de 2017.** Dispõe sobre a Avaliação dos Estudantes na Rede Municipal de Ensino de Limeira. Disponível em:
https://www.smelimeira.com.br/leis/avaliacao_alunos_municipal.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

Enviado em: 28/08/2024
Revisado em: 16/12/2024
Aprovado em: 17/12/2024