



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERESINHA AP. BERNARDINELI DE OLIVEIRA MELO**

**INDUÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**São Carlos – SP  
2023**

**TERESINHA AP. BERNARDINELI DE OLIVEIRA MELO**

**INDUÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luana Costa Almeida

**São Carlos – SP**

**2023**

Bernardineli de Oliveira Melo, Teresinha Aparecida

Indução dos resultados da avaliação externa de larga escala na formação continuada de uma rede municipal de ensino / Teresinha Aparecida Bernardineli de Oliveira Melo -- 2023.  
105f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Luana Costa Almeida  
Banca Examinadora: Celso Luiz Aparecido Conti, Adilson Dalben  
Bibliografia

1. Avaliação externa. 2. Formação continuada. 3. Política educacional. I. Bernardineli de Oliveira Melo, Teresinha Aparecida. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Teresinha Aparecida Bernardineli de Oliveira Melo, realizada em 03/08/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

Prof. Dr. Adilson Dalben (UNICAMP)

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esse trabalho aos meus filhos, meus  
amores e minha razão de viver.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é a palavra que me define nesse momento. E não poderia ser diferente ao ter tanto a agradecer. Agradecimento especial a minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Luana Costa Almeida pela paciência, sabedoria, firmeza e principalmente pela generosidade com que me orientou durante esse percurso. Suas palavras de incentivo me ajudaram a prosseguir em momentos que pensei que não fosse possível continuar.

Sou infinitamente grata a todos os meus professores desde o ensino fundamental até aqueles do mestrado, que me influenciaram com seu amor pela educação e me inspiraram com sua sabedoria e dedicação. Grata ao Professor Dr. Celso Luiz Aparecido Conti e ao Professor Dr. Adilson Dalben, que em muito contribuíram para a minha formação acadêmica e gentilmente aceitaram participar da minha banca de dissertação e de defesa. A todos vocês mais do que agradecimento, meu respeito e admiração.

Minha gratidão aos amigos e aos colegas que estiveram ao meu lado, me apoiando nos momentos difíceis e que sempre torceram por mim.

Grata também aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, que me permitiram ter acesso aos materiais de formação e possibilitaram que esse estudo fosse realizado.

Gratidão eterna a minha família que sempre me apoiou e incentivou a continuar buscando formação e a nunca desistir dos meus sonhos. Gratidão especial aos meus filhos, que me incentivaram e acreditaram que eu poderia ter êxito nessa jornada.

E finalmente gratidão a Deus pela vida, pela saúde e por colocar pessoas tão especiais a minha volta que me deram a oportunidade de evoluir na vida e na formação acadêmica. Há um caminho a frente, bem como a certeza que outros sonhos virão e me sinto pronta para a caminhada.

*“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (ANTÔNIO NÓVOA, 1995, p.25).*

## RESUMO

Os resultados das avaliações externas de larga escala e os índices associados a eles têm influenciado tanto redes quanto localmente cada unidade escolar, na literatura tem-se observado a denúncia da adoção de ações com o propósito de elevação dos indicadores. Com intuito de aprofundar a investigação no interior dessa temática, a presente dissertação é resultado da pesquisa contextualizada no debate sobre as consequências das políticas da avaliação externa de larga escala na delimitação de propostas e atuação das redes de ensino, seu objetivo foi o de examinar como os resultados das avaliações externas de larga escala induzem ações de formação continuada de professores e gestores escolares realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira, cuja melhoria nos resultados foi observada no período de 2015 e 2019 e amplamente creditada pela gestão da rede a ações específicas, com destaque ao investimento, na prática de formação continuada dos profissionais da educação. Metodologicamente, assumimos a pesquisa documental para caracterizar, descrever e analisar as ações formativas da rede que se relacionam às políticas da avaliação externa de larga escala, assumindo como fonte de dados os arquivos da Secretaria Municipal de Educação referentes à formação continuada do período de 2013 a 2021. Nossos dados revelam, dentre outros aspectos, a adoção de ações vinculadas a lógica da busca por resultados, com indução por parte da equipe de formação da rede de atividades alinhadas ao melhor desempenho dos estudantes nos testes, aspecto que indica a utilização do espaço da formação continuada para auxílio na elevação dos resultados nas avaliações externas de larga escala.

**Palavras-chave:** Avaliações Externas. Formação Continuada. Política Educacional.

## **ABSTRACT**

The results of large-scale external evaluations and the indices associated with them have influenced both networks and individual schools, and the literature on the subject has denounced the adoption of actions aimed at raising indicators. This dissertation is the result of research contextualized in the debate on the consequences of external evaluation policies. on the consequences of large-scale external evaluation policies on the delimitation of proposals and the actions of education networks. examine how the results of large-scale external assessments induce continuing education for teachers and school managers carried out by the Municipal Department of Education of Limeira, whose improvement in results was observed between 2015 and 2019 and widely credited by the network's management specific actions, with emphasis on investment in the practice of continuing education training of education professionals. Methodologically, we used document research to characterize, describe and analyze the network's training actions related to large-scale external evaluation policies. as a source of data the archives of the Municipal Department of Education referring to training from 2013 to 2021. Our data reveals, among other aspects, the adoption of actions linked to the logic of the search for results, with the induction by the network's training team of activities aligned with the performance of the students in the tests, an aspect that indicates the use of the training to help improve results in large-scale external assessments.

**Keywords:** External Evaluations. Continuing Education. Educational Policy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Histórico de Aprendizado Adequado nas disciplinas de LP e Matemática nas escolas da rede municipal de ensino de Limeira (2017 a 2021)	47
Figura 2- Evolução nota SAEB da rede municipal de ensino de Limeira de 2007 a 2019	48
Figura 3 - Evolução Ideb no Município de Limeira 2007 a 2019	57
Figura 4 - Formulário de controle de visita formativa nas escolas	77
Figura 5 - Modelo acompanhamento e monitoramento da prática docente dos professores do 5º ano	78
Figura 6 - Modelo de roteiro para análise de semanários	79
Figura 7- Tela de apresentação de reunião de plano de trabalho 2019 – Desafios	80
Figura 8 - Tela de apresentação de reunião de plano de trabalho 2019 - Competências do Professor	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas nacionais do Ideb (Escolas públicas e particulares) de 2015 a 2021	28
Quadro 2 - Modelos e estratégias de formação continuada	35
Quadro 3 - Movimentação na Secretaria Municipal de Educação de Limeira de 1997 a 2021	54
Quadro 4 - Documentos que apresentam relação com a avaliação externa	60
Quadro 5 - Frequência da temática avaliação externa nas pautas analisadas	62
Quadro 6 - Movimentações da SME - “Formação continuada de professores de 1996 a 2021”	66
Quadro 7- A avaliação externa de larga escala nas pautas de formação da SME de Limeira	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Agente de Desenvolvimento Educacional
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEP	Centro Municipal de Estudos Pedagógicos
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CEPROSOM	Centro de Promoção Social Municipal
CF	Constituição Federal
CI	Centro Infantil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCEM	Conferência Conjunta da Educação Municipal
DOU	Diário Oficial da União
E I	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMES	Escola Municipal de Ensino Supletivo
FC	Formação Continuada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento de Educação no Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Educacional de Estudos Pedagógicos
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISCA	Instituto Superior de Ciências aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCLB	Nenhuma Criança Deixada para trás
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBC	Programa Bolsa Creche
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PQTE	Programa de Qualidade Total da Educação
PRC	Plano de Referência Curricular
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
QEDU	Portal de Dados Educacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAREM	Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal
SARESP	Sistema de avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
U.E	Unidade Escolar

UFSCar      Universidade Federal de São Carlos  
UNESCO    Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP    Universidade Estadual de Campinas  
UNIP        Universidade Paulista

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	<b>22</b>
2.1 Avaliação de larga escala no Brasil: aproximações	22
2.2. Formação continuada: breve contexto	32
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>43</b>
3.1 Lócus da Investigação	43
3.1.1 Caracterização do município	44
3.1.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino	45
3.1.3 O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino: breve retrospecto	48
3.2 A coleta dos dados	55
<b>4. AS INDUÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES COM UMA REDE DE ENSINO</b>	<b>64</b>
4.1 Em síntese	82
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 1 - Quadro síntese do levantamento bibliográfico</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 1 - Cronograma de formação continuada na Plataforma PerForme</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 definiu como responsabilidade do Estado a garantia de alguns direitos sociais. No seu bojo, especificamente na área da educação, vieram legislações mais específicas, que orientam e delimitam as ações estatais relacionadas à área educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE- Decenal).

Legalmente prevista, a avaliação das políticas sociais em todas as áreas, tem se consolidado desde a década de 1990, em um desenho bastante amplo e profundo de avaliação de sistemas de ensino. Realizado desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vem se aprimorando como produtor de indicadores para que as redes municipais e estaduais avaliem a educação oferecida aos estudantes. Oficialmente, o que se pretendia é que o Saeb se consolidasse como indicativo da qualidade do ensino brasileiro, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais.

De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Saeb passou por várias mudanças ao longo dos anos, a fim de alcançar os objetivos elencadas na gestão de diferentes governantes. A partir de 2019 passou a incluir também a educação infantil nesse desenho, contemplando, portanto, toda a educação básica. Abarcando desempenho e alguns fatores associados, o Saeb já consolidado no cenário educacional, tem seus resultados como fator disparador de ações para os atores envolvidos no processo, dentre eles, e especialmente, as equipes de gestão dos sistemas de ensino.

Responsável pela organização e aplicação do Saeb, o INEP (BRASIL, 2007) criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cuja pretensão é ser o indicador da qualidade do aprendizado das escolas públicas de todo o país, gerando resultados por escolas e redes e estabelecendo metas para a melhoria do ensino. Segundo informações do site do INEP, o “Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP” (INEP, s/d). Os dados são provindos do Saeb e do Censo Escolar.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2020).

Como um dos principais instrumentos utilizados hoje pelo Estado para a regulação dos processos de ensino, os resultados do Saeb e do Ideb, conforme já amplamente discutido pela literatura da área, tem feito com que, redes e escolas direcionem e alterem suas ações a fim de atingir ou superar as metas estabelecidas, trabalhando para a melhoria dos resultados obtidos. A divulgação e a análise dos resultados alcançados, realizadas junto aos professores e demais profissionais da escola, é um aspecto que não nos direciona a compreensão de que as avaliações externas de larga escala não sejam pertinentes, mas sim que seu uso deva ser dimensionado a fim de que possa colaborar efetivamente na melhoria dos processos.

Importante instrumento de gestão, os resultados da avaliação externa em larga escala e a divulgação dos índices podem tanto ser utilizados de forma positiva pelo poder público e profissionais da educação nas redes e escolas, quanto usadas negativamente. Os dados gerados pelas políticas de avaliação podem ser apropriados pelos sujeitos e servirem como disparadores de reflexões que permitam o aprimoramento do trabalho, mas também como meio de engessamento das ações em que se limita o trabalho ao que é elencado como foco pela matriz das avaliações (ALMEIDA, 2020, p. 6).

Na perspectiva de Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p. 39), “é importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores”. Os autores apontam que se forem utilizados de uma forma positiva, os indicadores podem ser subsídios para fomentar debates envolvendo as escolas, comunidade e poder público, bem como ser promotor do diálogo entre as avaliações internas, projeto político-pedagógico e as diretrizes da política educacional que abrange as secretarias de educação.

Segundo os autores, tal trabalho de apropriação dos resultados pode apontar questões para a problematização e ação tanto do professor na sala de aula, quanto da gestão da escola e das diretrizes e intervenções da secretaria de educação, delimitando as prioridades a partir da leitura dos dados.

Essa perspectiva é defendida também por Machado e Alavarse (2014, p.74), os quais afirmam que “[...] os professores precisam ser dotados de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos e o papel das avaliações externas, bem como sobre o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula”. Tomando o alerta dos autores, os professores podem não ter as condições necessárias para fazer um uso adequado desses resultados.

Todavia, e ao contrário do movimento defendido pelos referidos autores, tem se acumulado denúncias na literatura da área sobre os efeitos negativos das políticas de avaliação de larga escala sobre o trabalho das escolas e ações das redes. Seja pela utilização em si, das avaliações de larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015); pelo movimento de estreitamento curricular com focalização na matriz dos testes (RAVITCH, 2011), pelo equívoco de se passar a compreender a qualidade do ensino resumida à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos (CASASSUS, 2013) ou pela organização de estratégias articuladas em redes de ensino, cujo foco passa a ser a melhoria dos resultados em detrimento de um objetivo educacional mais amplo, tendo como atividades, dentre outras, a aquisição de material apostilado, orientação direcionada pelo resultado de proficiência às escolas e professores, intensificação da regulação do trabalho na escola e focalização nos testes via simulados. Segundo Almeida:

Nessa perspectiva é fato conhecido na literatura da área que as avaliações externas em larga escala induzem e conformam as prioridades que escolas e redes assumem como foco [...] o ciclo acaba por se iniciar e finalizar na avaliação, o que dá a essa dimensão uma centralidade perigosa dentro das opções adotadas pela rotina escolar e das redes (ALMEIDA, 2020, p. 3) (*sic*).

Dentre as referidas ações, a formação continuada de professores passa a ser também um âmbito importante neste processo de focalização de ações pautado pelos resultados nas avaliações externas de larga escala. A literatura tem explorado

vastamente esta relação e como se dá ênfase a busca por resultados e imposição dessa responsabilidade aos professores. Esses estudos mostram ainda a preocupação com o estreitamento curricular que pode resultar nessa linha de ação, e revelam que creditar a formação continuada apenas como uma ação para melhoria dos resultados, é reduzir o entendimento sobre todo o contexto pedagógico que envolve o cotidiano escolar.

Concordamos com os estudiosos da área quando afirmam que a cultura de avaliação externa de larga escala está associada ao modelo gerencial, o qual orienta as políticas governamentais que chegam às escolas. Conforme destacam Gomes e Vidal (2021, p.32), este modelo gerencial com centralidade na avaliação [...] “afeta de maneira marcante a gestão e os docentes, alterando a dinâmica em relação à formação continuada”.

Neste contexto, analisar a indução dessa lógica nas ações e proposições de redes de ensino nos parece fundamental. Entendendo a indução como a ação de dada rede de ensino em resposta aos resultados divulgados dentro da lógica gerencialista orientadora da política de avaliação de larga escala em vigor no país.

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), nos questionamos: Como os resultados nas avaliações externas de larga escala têm sido tomados e se manifestam nas ações e proposições de formação continuada de professores e gestores em determinada rede de ensino?

Para tanto, o presente estudo visa examinar como o delineamento e resultado do Saeb e do Ideb manifestam-se nas ações de formação continuada de professores e gestores escolares da rede municipal de ensino de Limeira, situada no interior do estado de São Paulo.

A intenção investigativa da pesquisa procurou: a) Caracterizar dentre as ações para formação continuada de professores da rede, quais se relacionam à lógica da avaliação e se atrelam aos resultados do Saeb e Ideb; b) Explicitar os contornos das ações relacionadas aos resultados, sua frequência, objetivo e metodologia; e c) Entender se o foco da formação continuada prioriza de forma ampla a formação dos estudantes ou tem como cerne a elevação dos resultados.

Metodologicamente, nosso estudo se pautou na abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da análise documental como estratégia investigativa. Decisão

justificada pela necessidade de identificação das ações empreendidas no âmbito da formação continuada que, segundo a gestão municipal, foi fundamental na superação das metas do Ideb pelas escolas da rede, no período de 2015 a 2019. Os dados analisados correspondem a documentos de formação, como pautas, relatórios, cronogramas e ementas de curso, no período de 2013 a 2021.

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 com a 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 reúne todas as partes e pode se chegar a uma “[...] interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (CELLARD, 2008, p. 303).

Como hipótese prévia levantada, as ações de formação continuada realizadas pela gestão da rede podem ter sido redimensionadas a partir dos delineamentos da política de avaliação externa de larga escala, constituindo-se como mais uma forma de estreitamento curricular em prol do aumento de índices. Entendemos que essa pesquisa se justifica, pois, no campo das políticas públicas, as avaliações externas de larga escala e sua relação com a formação continuada de professores, se configura em um importante campo de estudo, podendo contribuir para o debate sobre a lógica das avaliações e sua influência no modo como as redes de ensino se organizam.

O presente trabalho, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em três seções referidas a seguir:

- “Avaliação de larga escala no Brasil e suas consequências para a formação continuada de professores”, em que apresentamos a análise da literatura no contexto do surgimento do sistema de avaliação de larga escala, criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb e apresentamos um breve histórico da formação continuada de professores no Brasil. Buscamos, ainda, contemplar o debate dos autores sobre a relação entre os resultados das avaliações e o seu uso pelas redes de ensino e secretarias da educação na formação continuada dos professores.

- “Percurso metodológico”, em que apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, trazendo o panorama do município e rede, assim como o panorama dos documentos analisados, indicando as possibilidades e limitações encontradas.
- “As induções da avaliação externa na formação de professores: aproximações em uma rede de ensino”, em que apresentamos a análise dos documentos definidos para o estudo das ações referentes à formação continuada de professores da rede.

## **2 AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

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 país. Esses dados servem de base para as decisões sobre a educação no Brasil e como meio de analisar o rendimento dos alunos e a eficácia das redes, bem como a formação do professor (FERREIRA, 2011).

O desenvolvimento e aprimoramento dessa avaliação de escala nacional, possibilitou a criação do índice do Ideb, 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. 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).

Nessa perspectiva, a presente seção busca ancorar o debate retomando a discussão do contexto das avaliações externas de larga escala no Brasil e sua relação com a formação continuada de professores.

### **2.1 Avaliação de larga escala no Brasil: aproximações**

Na década de 1990, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, FHC (1995-2002), observa-se o crescimento do processo de avaliação externa das escolas. De acordo com Durham (2010), nesse período a educação no Brasil passava por um processo de descentralização fortemente influenciada pelo ideário neoliberal e, dessa forma, era necessária a criação de sistemas de avaliações externas que possibilitassem ao poder público estabelecer mecanismos de controle. Perpassada por diferentes governos, a lógica que vem orientando as políticas de avaliação de larga escala da educação básica no Brasil desde a década de 1990 permanece a mesma e se filia ao modelo de gestão pública do Estado gerencial<sup>1</sup>, fortemente influenciado pelo ideário neoliberal. Dentre as ações do governo do

---

<sup>1</sup> A Reforma Gerencial nasceu da pressão por maior eficiência ou menores custos que se seguiu à transformação do Estado Democrático Liberal em Estado Democrático Social (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.116).

presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) se destaca a criação dos sistemas de avaliação nos diferentes níveis de ensino, atrelados aos interesses e demandas das organizações internacionais.

Após mudança de governo, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) não houve alteração substancial na orientação geral dos processos de avaliação externa de larga escala. De tal modo que se efetivaram ações como a instituição da Prova Brasil e a criação do Ideb, lançado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e atrelado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007).

Movimento continuado, também, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), que ao sancionar o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) sem vetos, aprovou o pagamento de bônus às escolas que melhorassem no Ideb, medida cara aos processos de regulação via avaliação externa de larga escala. Sendo que, após processo de impedimento contra a presidenta Dilma, ocasionado pelo que muitos autores reconhecem como golpe (SOUZA, 2016), vários aspectos já em curso foram continuados pelo seu sucessor Michel Temer (2016-2018), como a aceleração da finalização e aprovação da Base Nacional Curricular Comum- BNCC (BRASIL, 2018), que se relaciona diretamente à orientação e produção dos materiais didáticos, assim como às avaliações externas de larga escala.

Por outro lado, e diferente do que vinha sendo sinalizado no governo Dilma, o governo Temer estabeleceu um novo regime fiscal, que prejudicou substancialmente diversos setores sociais e notadamente impossibilitou avanços na área educacional.

O vice-presidente Michel Temer (MDB) assumiu a condução da política no Brasil e dentre as suas primeiras medidas que atravessavam não apenas a educação, mas outros setores sociais foi a Emenda constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal em que congelou o orçamento para investimentos em educação, saúde, seguridade social por 20 anos, inviabilizando, portanto, qualquer possibilidade de avanço. Esse retorno à conservação dos ideais das elites brasileiras foi apresentado como “Uma ponte para o futuro”, um documento que não escondia as suas intenções de preservar a economia e o mercado financeiro, com Temer esse caminho foi privilegiado e garantido. (Morais et al., 2021, p. 12)

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), as ações relativas à política de avaliação externa de larga escala não apresentaram mudança de rumo. Todavia,

é importante destacar que durante esse governo tivemos o alinhamento ainda mais explícito da BNCC à formação de professores, inicial e continuada. Nesse cenário, as resoluções CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, BNC- Formação (BRASIL, 2019) e CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020), trazem como princípio formativo docente o desenvolvimento de competências e habilidades e, considerando o alinhamento da BNCC aos processos de avaliação, acabam corroborando para este fim.

Perpassada por diferentes governos, a lógica que vem orientando as políticas de avaliação de larga escala da Educação Básica no Brasil, conforme anteriormente exposto, permanece a mesma e tem se consolidado ao longo dos anos, sendo atrelada ao modelo gerencial e fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, que continua marcante na sociedade brasileira e notadamente no campo educacional.

Destarte, o neoliberalismo concebe a educação a partir da sua concepção de livre mercado, incorporando os valores do mundo empresarial como meritocracia, concorrência, terceirização e padronização, todos viabilizados por reformas e, atrelada ao 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”. 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) (*sic*).

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).

De acordo com Maués (2009) os 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 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.

Entretanto, a preocupação com os rumos da educação no Brasil já se revelava há tempos, e corrobora com essa afirmação a criação do Inep ainda durante o governo de Getúlio Vargas. Inicialmente denominado de Instituto Nacional de Pedagogia, nasceu com a função de realizar pesquisas sobre os problemas da educação no Brasil, tendo à sua frente, Manuel Bergström Lourenço Filho.

De acordo com Rubini (2017, p. 89):

Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Diretor-geral do INEP, em Conferências pronunciadas no final da década de 1938, difundiu as suas propostas para uma política científica de educação abordando a importância da estatística e argumentando em seu discurso que a educação sistemática resulta num rendimento que por sua vez pode ser observado e medido (*sic*).

O Inep é a entidade que organiza e dirige as avaliações de larga escala no país desde seu início. Tal política, como indica a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394), tinha sua universalização prevista:

Art. 87. § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

A política de avaliação externa de larga escala está presente de forma marcante, também, nos Planos Nacionais de Educação (PNE) mais recentes, tendo seu lugar reafirmado nas prioridades educacionais do país, de modo a orientar outras políticas públicas em educação. A Lei 13.005/14, que instituiu o PNE 2014, em seu art. 11 aponta que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

Mesmo tendo passado por mudanças durante o percurso, segundo Werle (2011)<sup>2</sup>, o Saeb nasceu tendo como objetivo principal gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional. Seu desenho se delinea de modo a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras, proporcionando subsídios para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, a partir de avaliações realizadas com alunos de escolas públicas e privadas.

Em sua primeira edição, o Saeb avaliou as escolas de maneira amostral nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação e, no decorrer dos anos, foram ocorrendo várias as mudanças. Merecendo destaque, em 2005, a

---

<sup>2</sup> É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter "posição subalterna", bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

diferenciação entre Aneb e Anresc<sup>3</sup>, sendo a última mais conhecida como Prova Brasil, a qual passou a avaliar de forma censitária todas as escolas públicas que atendessem o critério de, no mínimo, 30 alunos matriculados nas séries avaliadas.

Outro destaque importante ocorreu em 2007 com a criação do Ideb, um índice que combina as médias de desempenho dos estudantes com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas pelo Censo Escolar. Em 2017, a prova passou a ser censitária também para o 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas, e permitiu a adesão das escolas privadas, dessa forma não só o ensino fundamental, como também o ensino médio passou a ter resultados no Ideb referentes a cada escola.

Nova mudança ocorreu mais recentemente, em 2019, quando se deu a proposta do exame em alinhamento à BNCC. Além disso, para o 2º ano do Ensino Fundamental os testes passaram a ter caráter amostral e as siglas ANEB e ANRESC deixaram de existir, passando a serem identificadas apenas como Saeb. Por fim, houve a proposição da avaliação da educação infantil.

Interessa destacar que desde sua criação, o Saeb vem se aprimorando como produtor de indicadores para que as redes municipais e estaduais avaliem a educação oferecida aos estudantes. Segundo o Ministério da Educação - MEC, a proposta é de que as informações coletadas pelo Saeb e Ideb possam encaminhar as ações no que se refere a corrigir distorções, e favorecer o encaminhamento de recursos técnicos e financeiros, para o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil.

Nas palavras de Guidi (2013) na mesma esteira da criação do Saeb ocorreu a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), depois transformado em

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB<sup>4</sup>), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, recentemente com especificação a partir da Base Nacional Comum

---

3 Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, com foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebeu o nome da Prova Brasil em suas divulgações.

4 O Fundef (Lei 9.424/96) destinava 60% dos seus recursos para pagamento de salários de profissionais. O Fundeb, em sua fase provisória (Lei 11.494/07), manteve essa regra até o ano passado, quando entrou em vigor a regulamentação permanente do fundo (Lei 11.113/20), que ampliou o percentual para 70%. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

Curricular - BNCC<sup>5</sup> e da municipalização do ensino, o que revelava “um forte apelo da racionalidade técnica para equacionar os problemas educacionais”.

Conforme já citado anteriormente, ao longo dos anos o Saeb passou por várias mudanças na sua configuração e, a partir de 2019, com a inclusão da educação infantil, contempla toda a educação básica. Abarcando desempenho e alguns fatores associados, se consolidou dentro do cenário educacional como política de avaliação e seus resultados têm orientado ações de diversos atores envolvidos no processo, dentre eles, e especialmente, as equipes de gestão dos sistemas de ensino.

Parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6094/07), a criação do Ideb teve papel importante nesta consolidação da política de avaliação. Com a intencionalidade do alcance de metas bienais de qualidade, a criação do Ideb projetou que o país atingiria a média dos países integrantes da OCDE até 2021, conforme termo de adesão do referido plano (BRASIL, 2007).

Corroborando com isso o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no qual o Ideb se consolidou como medida e passou a ser o balizador das políticas educacionais no Brasil em todas as etapas e modalidades, tanto que em sua Meta 7 apresenta um quadro indicativo da evolução desse indicador até 2021.

Quadro 1: Metas nacionais do Ideb (Escolas públicas e particulares) de 2015 a 2021

<b>Ideb</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
<b>Anos iniciais do EF</b>	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Anos finais do EF</b>	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Ensino Médio</b>	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP, 2014 (BRASIL, 2014)

Dessa forma, creditado como o principal indicador da qualidade na educação, acaba gerando processos de adaptação do trabalho pedagógico e focalização nos

---

5 A BNCC é mais específica, determinando os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Diferente dos PCNs não obrigatórios, todos os currículos das redes públicas e privadas do país deverão se organizar a partir da Base. Aspecto essencial, como explicita Freitas (2018) na lógica dos reformadores empresariais: bases nacionais curriculares [...] fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem [...] e fornecem por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) (*sic*).

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, 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 custo aluno/qualidade e não é sensível às desigualdades sociais, que acabam por se refletir nesses resultados.

Para Chirinea e Brandão (2015) em diálogo com outros autores:

[...] o Ideb funciona como uma espécie de quase mercado educacional, na medida em que se insere hoje como parâmetro de qualidade na área educacional ao eleger e diferenciar escolas e sistemas de ensino, promovendo inclusive a competição entre as escolas (CHIRINEA, BRANDÃO, 2015, p. 470).

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

Concordamos com Guidi (2013), quando aponta que a partir da expansão dessas políticas educacionais o governo federal tem sob seu controle a educação em todos os seus níveis. A literatura nos apresenta uma ampla discussão sobre a temática (ALAVARSE; MACHADO; BRAVO, 2013; ALMEIDA, 2020; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CHIRINEA; BRANDÃO, 2015; FERREIRA, 2011; FREITAS, 2007; FREITAS et al., 2009; FREITAS, 2018; GUIDI, 2013; MAUÉS, 2016; RUBINI, 2017; SANTANA; ROTHEN, 2015; dentre outros), 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 conceito de qualidade na educação.

As políticas educacionais podem ser positivas ou negativas para o desenvolvimento educacional, aspecto que dependerá da orientação que lhe delineia. O que implica o entendimento de que elas precisam ser devidamente compreendidas e analisadas, no caso das políticas de avaliação externa de larga escala, desde sua proposição até a indução que causa nas ações das redes e escolas.

Freitas et al. (2009, p. 47) afirmam que a avaliação externa de larga escala pode ser:

[...] 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 (*sic*).

Tal trabalho de apropriação dos resultados pode apontar questões para a problematização e ação tanto do professor na sala de aula, quanto da gestão da escola e das diretrizes e intervenções da secretaria de educação, delimitando as prioridades a partir da leitura dos dados.

Como destacam Blasis e Guedes (2013, p. 39), “é importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores”. Na perspectiva desses autores, os resultados podem ser subsídios para disparar debates envolvendo as escolas, comunidade e poder público, bem como ser promotor do diálogo envolvendo as avaliações internas, projeto político pedagógico e as diretrizes da política educacional que abrangem as secretarias de educação. Essa integração entre resultados de desempenho e os fatores externos e internos da escola poderão contribuir para que os gestores redirecionem suas rotas de maneira autônoma e democrática em busca de uma educação de qualidade para todos.

De tal modo, acreditamos se configurar relevante que os resultados das avaliações sejam amplamente conhecidos e discutidos pela equipe escolar, para ser um dos instrumentos (entre outros) para redirecionar rotas e construir propostas de ação. Não, todavia, como meio de estreitamento curricular, responsabilização verticalizada ou restrição de objetivo. Nessa perspectiva, tendemos a concordar com Chirinéa e Brandão (2015) quando defendem que:

A avaliação externa é importante, na medida em que informa escolas e sistemas de ensino sobre uma dada realidade para a tomada de decisões; no entanto, é preciso repensar seu escopo e aliá-la a uma autoavaliação institucional e ao diagnóstico das fragilidades, com a perspectiva de articulação entre as esferas macro, meso e micro do processo de avaliação, e o replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 79) (*sic*).

Entretanto, efeito já amplamente discutido pela literatura da área, é conhecido que 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 pensar a qualidade de forma mais ampla. Nas palavras de Guidi:

[...] 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 (GUIDI, 2013, p. 27).

Como os estudos na área apontam, se ater 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 gerar 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.

Tendemos a concordar com Freitas (2007), quando afirma que medir qualidade estritamente a partir da medida de aprendizagem pelos testes, por natureza bastante restritiva, acaba por desconsiderar os demais aspectos importantes no momento de se avaliar e pensar sobre qualidade, como a realidade econômica, social e cultural do país, o financiamento da educação, bem como a infraestrutura das escolas e a valorização dos profissionais da educação.

Realidade já observada nos Estados Unidos da América (EUA) a partir da Lei No Child Left Behind <sup>6</sup>(NCLB), da década de 1990. Segundo Ravitch (2011), “o NCLB 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), o que, como também vemos na realidade brasileira, gerou diversas consequências e dentre elas a focalização das redes de ensino na melhoria dos resultados.

---

<sup>6</sup> 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.

Os aspectos apontados influenciam, também, o delineamento e propostas de formação continuada dos professores. Segundo Freitas (2018), essas políticas têm impacto direto no trabalho docente, com reflexos na sua prática e nos processos relacionados a sua formação.

Nesse sentido, torna-se relevante entender o contexto da formação continuada e de que forma ele se relaciona às políticas de avaliação de larga escala.

## **2.2. Formação continuada: breve contexto**

Nas últimas décadas ocorreram mudanças ocasionadas pela globalização que transformaram o modo de administração do Estado, passando da gestão burocrática para a empresarial. Mudança que impactou todas as áreas, incluindo a educação e, notadamente, a formação docente. Essa temática tem sido alvo de discussões que envolvem tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores.

Esse debate evidencia a preocupação com as reformas que vêm ocorrendo na política educacional brasileira desde a década de 1990. Momento em que a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, ocasionou a intensificação do processo de adoção do modelo gerencialista na educação, no qual a qualidade das escolas passa a ser avaliada / medida por testes em avaliações de larga escala.

No discurso dos reformadores empresariais (FREITAS, 2014) há ênfase na necessidade de mais agilidade e eficiência do Estado em seus serviços, e o Brasil acompanhou essa tendência, investindo na formação de capital humano, de maneira a atender a lógica imposta pelo mercado. 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” (MAUÉS, 2009, p. 474).

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).

Dessa forma, amplia-se a preocupação com a formação dos professores, considerados os principais agentes de mudança para essa nova escola. O discurso defendendo a necessidade das reformas, influenciado pelas políticas neoliberais, é o de que a formação inicial dos professores, não tem sido suficiente para que a educação no Brasil alcance os padrões de qualidade determinados, pois, não teriam condições de atender a diversidade presente nas escolas, notadamente referente àqueles alunos com origem nas camadas mais pobres da população (SOUZA, 2006, p. 484).

Desde a promulgação da LDB 9394/96 vêm sendo traçadas novas políticas educacionais para a formação de professores, tanto ao nível superior quanto em outros espaços (art. 62). Foram muitas as políticas voltadas para a formação de professores que, dentre outros espaços, figura como meta no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Meta 16. Dentre as mais recentes, a de maior impacto pode ser a que se refere as chamadas BNCC-Formação (BRASIL, 2019) e BNCC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), que relacionam diretamente a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 22 de dezembro de 2017. Essa ação, ainda em processo de implementação e disputa política, impacta diretamente a formação continuada de professores da Educação Básica (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p.189).

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE que historicamente se coloca no campo de luta pelas políticas públicas de formação de professores, há problemas com a política em si, mas também com o modo de elaboração, discussão e aprovação dessa política devido seu caráter impositivo e homogeneizador.

Esta BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNC além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferencias das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas. (ANFOPE, 2018)

Em contraste com as BNCC Formação inicial e continuada, a ANFOPE defende a ideia de uma política global de formação e valorização profissional envolvendo

formação inicial, continuada e, também, condições de trabalho e planos de cargos e salários. Em termos de concepção, a formação desejada não pode ser reduzida pelo atrelamento a BNCC.

Considerando a diversidade do debate sobre os conceitos que envolvem a formação continuada de professores, assumimos o conceito de que seja “o conjunto de ações formativas deliberadamente organizadas da qual participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES, J., 2001, p. 370, apud NUNES, A; NUNES, J., 2014, p. 168)., e com importante possibilidade de impacto na prática pedagógica docente. Isso porque potencialmente permite processos de mudança e melhoria nas escolas.

Nesse sentido, a formação continuada

[...] é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial. Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança. (NUNES, A.; NUNES, J., 2014, p. 168)

Nessa perspectiva, Ferreira (2011, p. 4) afirma que a formação continuada é a “parte viva e vivificante de um projeto educativo”.

Dentre diversos aspectos importantes de serem considerados sobre a formação continuada, o papel dos formadores de professores, os modelos e estratégias formativas merecem questionamentos e reflexões. De acordo com os autores entende-se como formadores de professores:

[...] todo aquele profissional que está dedicado à formação de professores, desenvolvendo seu papel no cenário das escolas, secretarias de educação, centros ou institutos de formação docente [...] (NUNES, A; NUNES, J., 2014, p. 169).

Importante ressaltar que embora esses autores usem a expressão “formador de professores” existem diferentes denominações para esse profissional, tais como instrutores, coordenadores ou multiplicadores. Devido ao caráter amplo dessa função e a falta de uma unidade de formação, faz com que existam perspectivas diferentes para entender o papel desse profissional (NUNES, A; NUNES, J., 2014, p. 170), sendo inegável que os formadores têm importante influência na formação continuada.

Na perspectiva dos autores e como destacamos no quadro 2, sua atuação se dá a partir de modelos e estratégias formativas determinadas e conforme as “intenções e os interesses das pessoas que os implementam e que dela participam” (Nunes, A; Nunes, J., 2014, p. 173).

Quadro 2: Modelos e estratégias de formação continuada

MODELOS	PRINCÍPIOS			ESTRATÉGIA
TRANSMISSIVO	Centrado na transmissão de saberes de cunho teórico.	Ênfase na figura do formador.	Professores passivos com reforço na dicotomia teoria e prática.	Cursos com ampla variedade de atividades; Presença de especialistas e com conteúdo determinado, ocorrendo geralmente fora da escola.
AUTÔNOMO	Professor dirige seu processo formativo.	Princípio de aprendizagem adulta e carreira docente.		Congressos, jornadas, simpósios, e especializações em mestrados, doutorados ou outros níveis de educação superior.
IMPLICATIVO/ REFLEXIVO	Professor analisa, questiona e avalia permanentemente sua prática.	Propicia a reflexão pessoal e interação com os pares.	Compromisso ético e político com a melhoria da educação.	Observação e análise do ensino; Análise da linguagem e do pensamento; Pesquisa-ação e apoio entre professores.
TRABALHO EM EQUIPE	Formação centrada na escola.	Participação dos docentes no desenho e planejamento da própria formação.	Cultura colaborativa no trabalho docente, onde se atém a processos de melhoria da escola.	Projetos de inovação educacional pensados em grupos de trabalho que envolvem a comunidade escolar.

Fonte: Organizado pela autora a partir de Nunes, A.; Nunes, J. (2014).

De acordo com Nunes, A.; Nunes, J. (2014, p. 181), os modelos e estratégias de formação continuada apresentados não são excludentes e podem se complementar, a depender do objetivo e meta que se quer alcançar, qual concepção de ensino, currículo, escola e ainda, sobre qual papel o professor irá desempenhar nesse contexto.

Reconhecendo os aspectos explorados pelos autores, entendemos que a formação continuada pode ser relevante e provocar mudanças, se contribuir para o

desenvolvimento de bases teóricas consistentes, se for ancorada numa cultura colaborativa entre os pares na escola e, ainda, se ampliar a capacidade do professor de refletir e de se conscientizar que a sua prática sempre sofrerá influência de aspectos externos a escola.

Essas percepções nos levam a compreender a importância de se pensar a formação continuada de professores em seus diferentes aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos e políticos, bem como o impacto que pode ter na prática pedagógica. Potencialmente os processos de formação continuada podem contribuir para a efetivação de determinado propósito, induzindo ações e efetivando a priorização de algumas questões em detrimento de outras. Aspectos que suscitam a reflexão sobre seu foco nos resultados da avaliação externa de larga escala, que podem induzir ações e promover processos de priorização das matrizes de referência dos testes padronizados em detrimento de 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. Dentre os aspectos analisados, há a preocupação sobre como essas políticas de avaliação têm influenciado a formação inicial e continuada de professores.

Como bem pontua Sacristán (1991), o professor é o agente pedagógico com intencionalidade na ação, o que requer uma formação consistente, teoricamente balizada na realidade da escola concreta, e preparado para assumir um processo dinâmico e flexível.

Para Tozetto (2010), os saberes docentes se transformam e se ampliam enquanto o professor busca a compreensão de seus atos, discute sobre suas ações e investiga sua própria atuação em sala de aula. Nisso, os dados de avaliação externa de larga escala podem ajudar, mas, não podem ser assumidos como os únicos condutores e balizadores desse processo.

Dentre outras razões para a utilização da formação docente como meio de melhoramento dos resultados, Santos (2004) aponta que a educação é considerada fator estratégico no desenvolvimento do capitalismo e por isso é objeto de programas organizados por órgão multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A autora destaca que dentre as diretrizes do Banco Mundial, há a centralidade na formação docente em serviço.

Nessa mesma direção, Maués (2009) indica que pela concepção utilitarista que os organismos internacionais possuem sobre a educação, a qual norteia as políticas educacionais no Brasil, a formação docente torna-se importante de modo a servir aos interesses do mercado. Os professores são considerados peças-chave nesse novo modelo de Estado regulador e avaliador.

As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente – protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização (MAUÉS, 2009, p. 477)

Corroborando com esse debate, Ferreira (2011) indica que há o desejo desses organismos internacionais que os professores atuem para a melhoria dos resultados. Isto implica ter um “novo tipo de professor com novos tipos de saberes”. De tal forma que o professor contribua para “[...] melhoria dos índices estatísticos educacionais brasileiros, pois são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola” ” (FERREIRA, 2011, p. 175).

Na legislação brasileira a formação continuada está prevista como um direito e é estabelecida como parte dos deveres dos entes federados. A LDB (BRASIL, 1996), enfatiza a importância da formação continuada e a partir da inclusão feita pela Lei n.º 12.056, de 2009, prevê em seu artigo 62, parágrafo 1º, que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Aspecto reforçado, conforme já citado, pelo PNE em sua META 16, quando destaca que a política educacional deve “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Aspecto esse, que toma formas e concepções bastante distintas em dependência da orientação política a que está submetida, como podemos observar a partir das políticas mais recentes, em que se busca atrelar a formação docente às delimitações da Base Nacional Comum Curricular.

É nesse contexto que se inserem a BNC-Formação (BRASIL, 2019), e a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020), diretrizes para a formação de professores que estão baseadas em três eixos norteadores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento.

De acordo com Nogueira e Borges (2021), a BNC-Formação representa um retrocesso por eliminar as diretrizes referentes à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério que havia na resolução 02/2015. Os autores conjecturam a existência de pressão de segmentos com interesses para tal. Afirmam:

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).

Portanto, segundo as referidas autoras, essa nova política de formação não valoriza o docente e alertam que devemos nos atentar para sua real intenção: É justamente esse o anseio da base capitalista: uma formação capaz de preparar os professores apenas para atender às necessidades do mercado e longe de promover uma visão crítica da realidade ou a possibilidade de construção de um modelo de sociedade emancipatória (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 43).

Como bem destaca Freitas (2018, p. 108-109), “vê-se então, que as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica”, o que segundo o autor possibilita que esse trabalhador seja “mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”.

Nesse sentido, as políticas educacionais de avaliação de larga escala tendem a influenciar a formação continuada quando responsabilizam os professores pelos resultados apresentados.

Guidi (2013) aponta a influência da política de avaliação no currículo e no objetivo educacional, o qual passa ser a melhoria dos indicadores da escola, gerando adaptações em várias ações e, dentre elas, na formação continuada das redes de ensino e escolas. De acordo com a autora:

[...] 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).

Essas adaptações refletem a indução da avaliação de larga escala na formação de professores no Brasil, especialmente para a formação continuada em serviço, quando esta é direcionada apenas para alavancar os índices e resultados.

Oliveira (2011) ressalta que, nos debates dos pesquisadores sobre a influência das políticas de avaliação no ensino, despontam duas linhas de análise: (i) considera que os resultados devam ser usados para a correção da rota e (ii) considera que por de trás do discurso o que impera é a responsabilização e desqualificação dos professores quando apontam a formação continuada como solução para todos os problemas.

Para a autora, a segunda linha de análise denuncia que os professores têm que adequar sua prática aos resultados da avaliação sem considerar as outras questões que interferem no processo educativo, “[...] como a desigualdade social, os diferentes contextos em que estão inseridas as escolas e a história da educação pública brasileira” (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Para tal há que se considerar diversos fatores, internos e externos à escola, os quais impactam diretamente os resultados e índices alcançados. Tais aspectos, portanto, vão além da formação docente, sendo necessária muita cautela, como explicita Oliveira (2011) com o discurso de que, a formação continuada seria simplesmente uma solução mágica para os “maus resultados/desempenhos”.

Bauer (2012) também se mostra preocupada ao perceber nos documentos dos programas, um atrelamento da melhoria da qualidade do ensino à formação docente, e ainda, a pouca consideração de outros fatores que também incidem sobre ela. A autora também afirma que há controvérsias, entre os diversos autores que se dedicam a esses estudos, sobre o real papel da formação continuada dos professores impactando o rendimento dos alunos.

De acordo com Santana e Rothen (2015), autores que realizaram um estudo com objetivo de discutir o impacto da avaliação externa estadual no estado de São Paulo na formação continuada de professores, o modelo de formação continuada

realizado a partir dos resultados das provas visa o treinamento dos professores, para que as metas estabelecidas sejam alcançadas e mesmo superadas.

A própria formação, sobretudo a continuada, creditado pelo processo de regulação do trabalho, de treinamento de algumas habilidades para que o desempenho nas avaliações externas melhore e, assim, os índices fiquem mais altos (SANTANA; ROTHEN, 2015, p. 107).

O estudo desses autores revela ainda que o currículo avaliado nas avaliações externas na rede paulista é imposto, bem como a temática da formação continuada. Segundo eles, embora o modelo de formação continuada realizado nas duas escolas estudadas, seguissem a mesma linha, devido à especificidade e característica de cada corpo docente, apresentavam diferentes repercussões na equipe escolar (SANTANA; ROTHEN, 2015, p. 98).

Eles destacam que uma das diferenças observadas entre as escolas foi que, em uma delas, houve uma tendência maior na responsabilização dos professores pelos resultados alcançados. Isso gerava desunião entre a equipe docente ao invés da busca de soluções para o problema. Segundo os autores,

As diferenças na formação continuada desenvolvida nas escolas acontecem por conta do contexto em que as escolas estão inseridas e pela postura dos professores, uma vez que o modelo de formação continuada é definido externamente e baseado na leitura de textos e no treino das questões cobradas no SARESP/IDESP (SANTANA; ROTHEN, 2015, p. 102).

Na perspectiva dos autores, consideram importante trabalhar a temática das avaliações externas na formação continuada, ou mesmo nas reuniões pedagógicas, pois estão presentes na vida do professor, mas com outro direcionamento. Eles defendem que esta ação pode ser o disparador para se refletir sobre diferentes questões “como o conhecimento teórico do professor, diferentes metodologias para trabalhar com os alunos, o papel das políticas públicas nas escolas, além da própria discussão sobre o que é uma escola de qualidade” (SANTANA; ROTHEN, 2015, p. 98), o que não significa o condicionamento da formação à melhoria dos índices.

Como bem destaca Guidi (2017), não apenas a formação, mas também o trabalho pedagógico tem sido norteados pelas avaliações de larga escala e nisso está claramente refletida a lógica capitalista, que se dirige à exclusão em detrimento de uma lógica voltada para a emancipação. Contexto em que a formação continuada

figura como importante, por contribuir com a ingerência na organização do trabalho pedagógico.

Perspectiva que, como destacam Carvalho e Varani (2018) a partir de estudo envolvendo professores de escolas públicas de São Paulo, acaba naturalizada pelos profissionais, ao relacionarem a relação política de avaliação e formação continuada como adequado, por favorecer a melhoria das ações nas áreas curriculares avaliadas pelos testes:

No campo da relação entre avaliação externa e formação continuada, há algumas sínteses provisórias dos sentidos produzidos para a relação formação continuada e avaliação externa. A primeira é o quanto pelo discurso apreendido, há uma visão de naturalização do processo desta relação, quando professores aceitam que o conteúdo será melhor trabalhado, uma vez que haverá formação e que na lógica, os alunos aprenderão melhor. Há uma aceitação do processo de avaliação externa como indicador de que há realmente aprendizagem. Além de não questionarem o fato de que estas formações colaboram com a restrição do que ensinam, uma vez que não estão voltadas para demais conteúdos importantes, mas que não são cobrados nos processos de avaliação. (CARVALHO; VARANI, 2018, p. 91).

Freitas (2018) destaca que essas discussões envolvendo a avaliação de larga escala têm apoio popular, baseado na retórica do sonho de uma escola “ideal”, onde os índices são vistos como os principais indicadores do que seja uma escola de qualidade. Segundo o autor, essa visão deprecia o serviço público e o magistério, isolando completamente a educação dos vínculos sociais existentes e da estrutura precária do sistema educacional brasileiro, responsabilizando exclusivamente o professor pelos baixos índices de aprendizagem.

Dessa forma tendemos a concordar com Borges e Richter (2021) quando afirmam que:

[...] a reação limitada dos professores diante do formato de avaliação externa que os responsabiliza pelo sucesso ou fracasso do processo educacional, está em consonância com essa postura de formação. Ao não preparar o professor para a análise da totalidade, das contradições e múltiplas determinações que estão em relação na constituição da realidade, acaba levando-o à aceitação da responsabilidade atribuída a ele. Mesmo que o professor recuse tal posição (de culpado), não tem elementos sólidos que o autorizem de forma crítica a reagir/resistir (BORGES; RICHTER, 2021, p. 9).

De acordo com Nogueira e Borges (2021), os professores deixaram de ser protagonistas de sua atuação e formação, notadamente a partir da promulgação da BNCC que passou a sustentar os princípios dessa formação. Quanto mais deficitária e mesmo alienante for, menos propriedade e condição os professores terão para refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre qual a intencionalidade que envolve a política de avaliação instaurada no país, estando a serviço do que orienta as políticas públicas educacionais, ou seja, entregar, em forma de (bons) resultados, as habilidades e competências requeridas pelo mercado, em detrimento de uma prática pedagógica voltada a uma formação humana emancipatória.

Nessa perspectiva corrobora a fala de Ferreira (2012, p. 14-15):

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 a 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.

Entendemos que o debate em torno da formação continuada de professores é necessário e possibilita reflexões, sobretudo quanto a quem e a que objetivo este profissional está a serviço. Sua ligação à lógica gerencialista, na qual a avaliação externa de larga escala é peça fundamental, fragiliza e (des) profissionaliza o professor, que passa a ser visto como mais uma engrenagem a perpetuar a lógica de mercado dentro da educação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos nossa investigação a partir do estudo das produções da área na base de dados da CAPES - Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos. Como descritores utilizamos “Avaliação externa *and* Formação continuada”, o que gerou 1.707 ocorrências. Para refinar a busca usamos dois filtros: (i) marco temporal de 2011 a 2021 e (ii) estudos revisados por pares, totalizando 856 resultados.

A partir daí analisamos o título e o resumo de cada trabalho e utilizamos como critérios de inclusão estudos da área da educação que tratavam da avaliação externa de larga escala relacionada à formação continuada de professores, focalizando trabalhos cuja análise se voltasse à educação básica, especificamente o Ensino Fundamental I (anos iniciais), considerando o foco de atuação da rede municipal de ensino investigada. Como critério de exclusão, utilizamos a modalidade de ensino e área de pesquisa dos trabalhos, excluindo aqueles que envolvem outras etapas da educação básica, assim como de outras áreas que não a Educação.

Desse levantamento resultaram dez textos, sendo duas dissertações, uma tese e sete artigos, apresentados no Apêndice 1. Pelos trabalhos encontrados, pudemos estabelecer diálogos que nos levam a entender que tanto algumas ações mais específicas na formação docente, em especial na formação continuada, quanto algumas práticas assumidas pelas redes e instituições de ensino podem ser compreendidas como indução da política de avaliação externa de larga escala.

A partir desse movimento, subsidiados pelo debate da literatura, confirmamos nosso recorte de pesquisa e efetivamos nosso percurso metodológico. Sendo que para examinar como o delineamento e resultado do Saeb e do Ideb manifestam-se nas ações de formação continuada de professores e gestores escolares do ensino fundamental I realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira, assumimos a pesquisa documental como estratégia investigativa.

#### 3.1. Lócus da Investigação

Como anunciado, a pesquisa se desenvolveu junto à Secretaria Municipal de Educação de Limeira, município do interior paulista, cujos resultados do Ideb apresentaram crescente evolução no período de 2015 a 2019.

### 3.1.1 Caracterização do município

Conforme exposto anteriormente, essa pesquisa foi realizada no município de Limeira, cidade do interior paulista e, portanto, torna-se relevante caracterizarmos o município bem como sua rede de ensino, especificamente o ensino fundamental anos iniciais.

Para traçarmos as características do município nos baseamos em dados coletados em documentos de órgãos oficiais, como o site oficial da prefeitura e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O município pertence à região metropolitana de Piracicaba e região administrativa de Campinas. Sua localização é privilegiada por estar no entroncamento de três das principais rodovias do país: Anhanguera, Bandeirantes e Washington Luís e ainda da SP- 147 que interliga Piracicaba, Limeira, Mogi Mirim e o sul de Minas Gerais.

No passado Limeira foi um grande centro cafeeiro, sendo conhecida por ter sido um dos primeiros municípios do país a receber imigrantes europeus. Mantém, atualmente, as fazendas históricas, entre elas a Citra, a Quilombo, a Ibicaba, a Santa Gertrudes, a Itapema e a Morro Azul, que resgatam esta época e figuram entre os principais pontos turísticos do município.

Atualmente, o município possui uma economia diversificada, sendo um importante polo industrial do interior paulista, notadamente no seguimento de joias folheadas, sendo conhecida como “A capital da joia folheada”.

Fundado nas primeiras décadas de 1800, sua emancipação se deu em 1863. A cidade possui uma área territorial de 580,711 km<sup>2</sup> e consoante o censo demográfico, a população estimada em 2021 foi de 310.783 pessoas, sendo considerada uma cidade de médio porte.

A taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos em 2010, segundo dados do IBGE (2019) era de 97,7%. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, em 2010 (último censo), alcançou a taxa de 0,775. A escolaridade da população de 25 anos ou mais era de 56,59% com o ensino fundamental completo e 38,66% com ensino médio concluído, mas com uma taxa de 4,79% de analfabetos.

### 3.1.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino

Com a promulgação da Constituição de 1988 deu-se um importante passo na descentralização da gestão da educação no país, com destaque para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Constituição propõe que “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola”. Nesse cenário, a Constituição Federal abriu o caminho para a criação da LDB 9394/96, que definiria o papel do município como ente federativo autônomo, quanto à formulação e a gestão de políticas educacionais e a criação de sistema de ensino. Essa lei, notadamente em seus artigos 12, § I e art. 15 (BRASIL, 1996), possibilitaram uma maior autonomia das escolas para gerir recursos financeiros. Tais medidas legais definiram a parceria entre União, Estados e Municípios como a mais adequada e efetiva na busca por uma educação eficiente e inclusiva.

Nesse sentido entendemos ser necessário conhecermos a rede municipal de ensino objeto desse estudo, realizando uma breve retomada de como ela se constituiu e como se deu a implementação de suas políticas educacionais.

O município conta com a rede estadual de ensino, a rede municipal de ensino e a rede privada. A oferta de ensino superior conta com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA), Faculdades Integradas Einstein de Limeira e a Universidade Estadual Paulista (UNIP).

Nessa pesquisa assumimos apenas a rede municipal de ensino, tendo como campo específico a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação junto aos profissionais da rede. Segundo os dados coletados no site da SME, em 2022 o município possuía 98 escolas de ensino fundamental e 41 escolas de ensino médio. A rede municipal conta com 69 escolas no total. Dentre elas: 25 creches, 4 escolas municipais de educação infantil, 33 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental, e 7 centros de educação infantil e ensino fundamental. Além disso, conta com 27 escolas infantis particulares, conveniadas do Programa Bolsa Creche, para atendimento de crianças de 0 a 3 anos. No total são 23.800 estudantes matriculados na rede municipal, sendo 13.179 alunos do ensino fundamental anos iniciais.

A rede estadual conta com 7 escolas de ensino fundamental (anos iniciais), e 27, de anos finais. O Ideb de 2019 dos anos iniciais ensino fundamental na rede pública (estadual e municipal) foi de 7,3 e dos anos finais 5,4.

Referente a Educação de Jovens e Adultos, ela ocorre nas escolas da rede municipal em alguns bairros da cidade no período noturno, os quais possuem uma maior demanda para essa modalidade, atendendo jovens a partir de 15 anos até 65 anos ou mais. A rede conta ainda com atendimento a alunos da educação especial por meio das salas de recursos nas escolas que atendem alunos laudados com algum tipo de deficiência intelectual ou física. Como depende de demanda, o número de salas sofre alterações a cada ano.

A rede municipal de educação oferece também atendimento domiciliar para os alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, através das professoras de Atendimento Educacional Especializado.

Importante ressaltar que as escolas da rede possuem seus órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares, com função deliberativa nas tomadas de decisões referentes à vida escolar, e as Associações de Pais e Mestres – APM, que atuam no gerenciamento dos recursos financeiros próprios e ligados aos programas federais ou municipais, respectivamente o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Termo de Colaboração.

Há ainda no município um Conselho Municipal de Educação que atua fortemente junto a SME. Os profissionais da rede municipal têm seu próprio estatuto do Magistério, promulgado em junho de 2009, sendo que os professores e diretores de escola tem cargos providos a partir de concurso público, sendo cargos efetivos, os professores coordenadores pedagógicos são eleitos por seus pares e os vice-diretores são indicados pelos diretores de escola, contando com a anuência do Conselho de Escola (LUCCHESI, 2023).

Segundo dados coletados no site da secretaria municipal de educação, em 2022 a rede municipal de ensino de Limeira contava com 1137 professores entre efetivos e contratados via CLT, que atendiam 23.806 crianças nas modalidades de ensino infantil, ensino fundamental e EJA, divididos entre 70 diretores de escolas (alguns respondem por unidades vinculadas), 77 vice-diretores (professores efetivos indicados pelos Diretores de escola), 93 professores coordenadores pedagógicos eleitos pelo Conselho de escola, 55 profissionais de apoio administrativo (secretário

de escola e oficial administrativo), 1.645 profissionais de apoio operacional (auxiliares gerais e monitores) e 12 ADEs (Agentes de Desenvolvimento Educacional).

Vale ressaltar que a Secretaria de Educação Municipal funciona em prédio próprio e sua estrutura é composta por Diretoria de Planejamento e Administração, Supervisão, Equipe de Formação que atua em processos formativos e na elaboração de instrumentos avaliativos (Diretoria Pedagógica), e Serviço Social Escolar que conta com 40 assistentes sociais que atuam nas unidades escolares em ações complementares à educação. Conta ainda com 65 professores especialistas, que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Há ainda as gerências de recursos humanos, financeira, projetos e infraestrutura, planejamento, tecnologias e departamento de alimentação escolar.

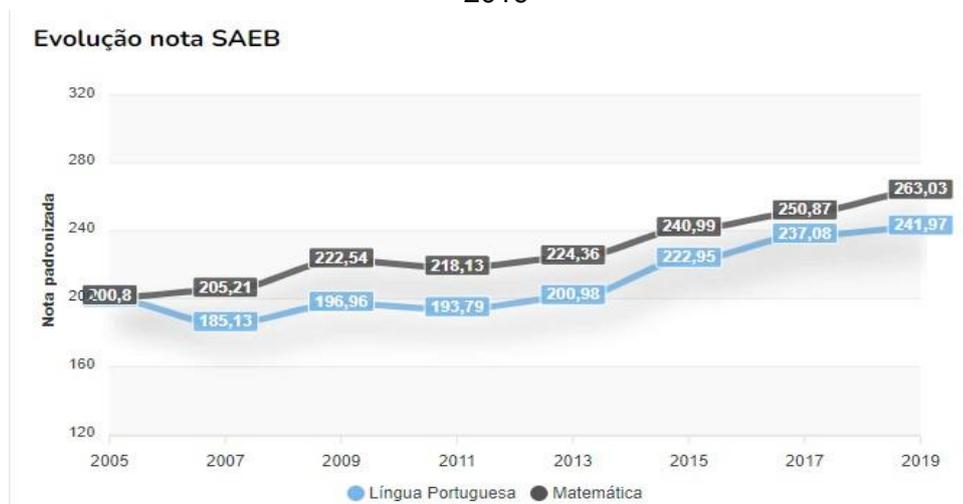
Quanto ao nível de proficiência, o percentual de alunos no nível considerado “Adequado” pelas avaliações externas de larga escala, também se apresentam de forma crescente desde 2017, bem como, o nível de proficiência dos alunos em LP e Matemática apresentaram evolução constante a partir de 2013.

Figura 1: Histórico de Aprendizado Adequado nas disciplinas de LP e Matemática nas escolas da rede municipal de ensino de Limeira (2017 a 2021)



Fonte: INEP, 2021.

Figura 2: Evolução nota SAEB da rede municipal de ensino de Limeira de 2007 a 2019



Fonte: INEP, Ideb, 2019.

### 3.1.3 O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino: breve retrospecto

Até o final da década de 1990 apenas a Educação Infantil era mantida pelo município de Limeira, sendo as demais etapas da Educação Básica mantidas pelo Estado. Segundo Rossini (2013) até então, as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos eram atendidas pelo Centro de Promoção Social (CEPROSOM)<sup>7</sup>, atuando sob a direção de assistentes sociais e tendo um caráter eminentemente assistencialista.

Com a implantação da nova LDB (1996), que demandava diversas ações dos municípios, associada ao início de uma nova gestão municipal, houve um maior investimento para estruturar a Secretaria de Educação e montar uma equipe de especialistas. Nesse contexto, a equipe foi formada com pessoal experiente advindo da rede estadual de educação (ROSSINI, 2013).

Um ano após a promulgação da LDB ocorreu à criação da Rede Municipal de Ensino de Limeira, em 22 de outubro de 1997, por meio da Lei Complementar n.º 183, a qual definiu as modalidades de ensino que seriam atendidas.

A Rede Municipal de Ensino é criada através da Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, constituindo as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) para atendimento de alunos da educação infantil em período parcial, Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) para atendimento de alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries em período parcial, Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) para atendimento em período parcial

<sup>7</sup> O CEPROSOM é uma autarquia com personalidade jurídica e atua junto às famílias. Seu foco central das ações é garantir o atendimento a comunidade em situação de vulnerabilidade e risco.

de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, Escolas Municipais de Ensino Supletivo (EMES) para atendimento de alunos maiores de 14 anos e Centros Infantis (CI) para atendimento de alunos da educação infantil em período integral (ROSSINI, 2013, p. 21).

A mesma lei determinou em seu artigo 2º que “todas as escolas e os centros infantis integrantes da Rede Municipal de Ensino ficassem subordinadas à Secretaria Municipal da Educação”. Dessa forma, os centros infantis deixaram de ser administrados pelo CEPROSOM.

Em 02 de julho de 1998 o poder executivo municipal realizou a celebração de um convênio entre Estado e Município, por meio do Programa de Parceria Educacional Estado-Município, o qual municipalizou as séries iniciais do ensino fundamental de forma gradativa, atendendo aos estudantes do 1º ao 5º ano (BENETTI, 2014, p. 21). De acordo com Silva (2017, p. 41), em 1998, devido à municipalização das escolas houve o primeiro concurso público para professores “que tomam posse para integrar o primeiro ano letivo do Sistema de Ensino Municipal com Educação Infantil e Ensino Fundamental”. A referida autora aponta que a municipalização das unidades escolares do município e a implantação do Programa de Qualidade Total da Educação (PQTE) exigiram a efetivação de política de formação continuada dos professores que:

[...] influenciaram na necessidade de se obter políticas de formação continuada para os docentes da rede, que vinham de diferentes perspectivas pedagógicas fragmentadas de acordo com a autarquia subordinada. Portanto, houve nesse período a implantação do Programa de Qualidade Total da Educação – PQTE e a criação do Centro Municipal de Estudos -CEMEP e concomitantemente a implantação dos programas de formação continuada (SILVA, 2017, p. 58-59).

Nas palavras de Silva (2017), na Secretaria Municipal realizou um convênio com a Fundação Limeira, visando a implantação do Programa Qualidade Total (PQTE) que foi regido pela ótica do neoliberalismo conforme o contexto da política educacional na época.

O Programa foi proposto a todas as Organizações Educacionais da jurisdição da antiga Delegacia de Ensino [...], visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem mediante a utilização da gestão pela qualidade, tanto na área administrativa como na pedagógica. (Fundação Limeira).

Rossini (2013) afirma que no ano 2000, ocorreu uma reorganização pedagógica envolvendo a análise dos planos de ensino das escolas, bem como a discussão com os docentes representantes das escolas e do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP)<sup>8</sup>. Para essa reorganização apoiaram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>9</sup> para o Ensino Fundamental e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>10</sup> sendo que, nas palavras da referida autora:

[...] o trabalho resultou em 2002 no Plano de Referência Curricular (PRC), que consistiu na unificação do plano de ensino das unidades escolares, contendo os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, as situações didáticas e as avaliações para cada etapa de escolaridade (ROSSINI, 2013, p. 25).

No entanto, segundo Lucchesi (2023, p. 139):

Antes que esse documento tivesse sido finalizado, a Secretaria de Educação implementou uma avaliação externa para as escolas de ensino fundamental em 2001. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM) foi aplicado pelo Instituto de Qualidade no Ensino, para avaliar as habilidades descritas no PCN. Era uma avaliação para todos os anos de escolaridade.

Nascia o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal – SAREM que era aplicado pelo Instituto de Qualidade no Ensino, para avaliar as habilidades descritas no PCN (LUCCHESI, 2023).

Segundo a autora, o SAREM seria remodelado pela nova equipe pedagógica, de modo a permitir que os resultados pudessem ser compartilhados e analisados pela equipe escolar, visando direcionar as ações formativas. Em 02 de junho de 2009 foi aprovada e publicada a Lei Complementar n.º 461, a qual dispõe sobre o novo Estatuto do Magistério Público Municipal, que revogava o estatuto anterior e que vigora até os dias atuais.

---

<sup>8</sup> O CEMEP era um setor da SME responsável pelas demandas pedagógicas, curriculares e formações docentes da Rede, compondo a atual diretoria de educação.

<sup>9</sup> Os PCNs são referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular que reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores (MEC, 1997).

<sup>10</sup> O RCNEI é um documento concebido para subsidiar a reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na educação infantil, apontando metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades (MEC, 1998).

Embora a municipalização do ensino no município tenha ocorrido em 1998, apenas em 2018 foi sancionada a Lei 6.089 de 02 de outubro de 2018, que vai dispor sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino. Esta Lei, em seu artigo 6º, determina que o órgão executivo das políticas de educação básica seria a Secretaria Municipal de Educação.

A concepção pedagógica adotada pela rede municipal desde 1997 era a construtivista de Jean Piaget e ancorada nos estudos de Emília Ferreiro, a qual permaneceu até 2013, quando houve mudança na administração municipal (LOMBARDI, 2015, p. 9). Nessa mudança, o novo secretário de educação inicia o “delineamento das principais diretrizes do Projeto Educacional para o município e das demais metas e focos de ação” e assume para a rede como orientação à Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido corroboram as palavras de Lombardi (2015)<sup>11</sup> de que até 2013 a SME não tinha um projeto próprio de educação e nesse sentido:

[...] adotou a concepção pedagógica que fundamenta a política educacional nacional e a política educacional no Estado de São Paulo (SEE), apesar das nuances e características próprias, ambas baseiam-se numa concepção pedagógica eclética, fundada no construtivismo e variantes das pedagogias do aprender-a-aprender (LOMBARDI, 2015) (*sic*).

Lucchesi (2023, p. 141), aponta que desde a municipalização do ensino até 2012 [...] “as ações, programas e políticas se destinavam quase exclusivamente ao ensino fundamental e, nesses 16 anos, a concepção construtivista fundamentou as práticas pedagógicas nas unidades escolares”.

Com a mudança da gestão pública municipal em 2013 inicia-se o processo de implementação de um projeto político-educacional contra hegemônico na Rede Pública Municipal, o qual seria fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (LOMBARDI, 2015). Esse projeto fundamentou as ações da rede até a nova mudança na gestão pública do município em 2017, ano que a rede iniciou a revisão de seu currículo, bem como a reestruturação do sistema de avaliação, porém manteve a concepção anterior.

---

<sup>11</sup> José Claudinei Lombardi, Palestra realizada no dia 08 de julho de 2015, no “Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano”, realizado na Unesp, Campus de Bauru, ocorrido entre os dias 06 a 08 de julho de 2015.

Nessa perspectiva, Lucchesi (2023) ressalta que:

O novo secretário de educação trouxe para Limeira a linha da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que subsidiou e fundamentou o Currículo Municipal de Limeira, publicado oficialmente em 2016 e republicado em 2019, após revisão para adequação à BNCC. A rede municipal, então, passou a seguir as diretrizes da Pedagogia Histórico Crítica expressas no currículo municipal. A secretaria de educação passou a discutir também os resultados das avaliações em larga escala, em especial o IDEB. (LUCCHESI, 2023, p. 141)

Segundo a autora, após dois anos da gestão desse secretário de educação, houve uma nova mudança na gestão e a implantação de uma avaliação que se daria bimestralmente na rede, cujos resultados eram discutidos junto a gestão escolar, e havia visita *in loco* naquelas escolas com maior necessidade, devido os resultados de desempenho dos estudantes. Cumpre ressaltar que essa avaliação de monitoramento (SAREM) se mantém atualmente onde os estudantes a acessam por meio dos laboratórios de informática das unidades escolares.

Observando os movimentos da rede municipal de ensino, podemos destacar que desde a municipalização do EF I anos iniciais e da educação Infantil em 1998, essa rede se preocupou em criar um departamento pedagógico visando cuidar da formação continuada de seus professores. Ressalta-se também a realização do primeiro concurso público para o ingresso desses docentes. A partir daí observa-se que houve um alinhamento com a legislação vigente, de modo que várias mudanças ocorreram, notadamente a partir de 2013 quando assume uma nova gestão municipal e a rede deixa de adotar a concepção construtivista e assume a concepção da Pedagogia Histórico crítica que permanece até hoje.

Em 2019, a secretaria de educação torna público o Currículo da Rede Municipal de Ensino, resultado de uma revisão curricular que teve seu início em 2018, cumprindo assim a determinação da Resolução CNE/CP n.º 2 de 22/12/2017 que institui e orienta a BNCC, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica (Currículo da Rede Municipal de Ensino, 2019, p. 13). Esse documento ainda expressa que o trabalho pedagógico da rede se ancora na psicologia histórico-cultural, a qual estuda o desenvolvimento humano sob a ótica da máxima potencialidade, se estruturando a partir de conteúdos e objetivos de ensino (Currículo da Rede Municipal de Ensino, 2019, p. 13).

O que rege atualmente a avaliação na rede municipal é a normativa aprovada conforme o Ato Normativo da Secretaria Municipal de Educação - Resolução SME n 07 de 16 de maio de 2017.

Essa resolução dispõe sobre a Avaliação dos Estudantes na Rede Municipal de Ensino, a qual ressalta que “a avaliação tem função diagnóstica, formativa e somativa” e, se baseando nas diversas resoluções, leis e deliberações existentes, resolver e organizar a avaliação dos estudantes na forma de avaliações de aprendizagem, avaliações institucionais e avaliações de larga escala.

Esse processo envolverá as dimensões internas realizadas nos eixos de ensino e componentes curriculares durante o ano letivo e externas com avaliações realizadas em esfera municipal, estadual e federal. Em seu artigo 5º, inciso § II, determina que a Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Limeira tem como finalidades, entre outras, a de subsidiar a SME quanto à política educacional do município, de reorientar a ação pedagógica para aprimorá-la e orientar a formação continuada de professores.

Destarte entendamos que as movimentações ocorridas na SME de Limeira sofreram a influência das mudanças de gestão ocorridas, que evidenciam um trabalho pautado na lógica da busca por resultados como demonstrado no quadro 3 a seguir, é interessante destacar que causa estranhamento, e merece reflexão, o fato de uma rede que se baseia na Pedagogia Histórico- crítica e na Teoria Histórico- cultural, expressos numa perspectiva de transformação social e contra hegemônica, se pautar em resultados de avaliações externas para direcionar ações quanto a formação continuada de professores.

Quadro 3: Movimentação na Secretaria Municipal de Educação de Limeira de 1997 a 2021

<b>Período</b>	<b>Evento</b>	<b>Ações</b>
1997	Criação da Rede Municipal de Ensino de Limeira Criação do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos CEMEP	Até 1997 apenas a Educação Infantil na faixa de 0 a 6 anos eram atendidas pelo Centro de Promoção Social (CEPROSOM); As escolas e centros infantis passaram a ser subordinados a Secretaria Municipal de Educação
1998	Municipalização do ensino	Celebração de um convênio entre Estado e Município, por meio do Programa de Parceria Educacional Estado-Município que abarcou as escolas do ensino fundamental anos iniciais da rede estadual e construiu outras; Realização do 1º concurso público para professores EF e EI; Adotada concepção construtivista, seguindo a rede estadual de ensino
2000	Organização do novo currículo e do trabalho pedagógico na rede	Análise dos planos de ensino das escolas, discussão com os docentes representantes das escolas e do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP). Para essa reorganização apoiaram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
2001	Implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM)	Aplicado para todos os alunos das escolas de EF da rede municipal e em todas as séries; Aplicação se dava pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), de modo a avaliar as habilidades postas no PCN.
2002	Criação do documento Plano de Referência Curricular PRC	Unificação do plano de ensino das unidades escolares, contendo os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, as situações didáticas e as avaliações para cada etapa de escolaridade.
2007	Escolas da rede municipal passam a realizar a Prova Brasil	Realizada a cada dois anos, seus resultados compõem o IDEB do município
2009	Publicada a Lei Complementar nº 461  Escolas municipais passam a realizar as avaliações SARESP	Dispõe sobre o novo Estatuto do Magistério Público Municipal especificando a criação de funções referentes ao magistério e entre elas criou a função de Coordenador pedagógico; Teste inclui as disciplinas de língua portuguesa e matemática inicialmente aplicados nos 2º e 4º anos do ensino fundamental e, após a implementação do ensino de nove anos, nos 3º e 5º anos de escolaridade.
2010	Início da educação de tempo integral no município.	Adesão ao Programa Mais Educação – Educação de Período Integral, com duas escolas que foram indicadas pelo MEC por apresentarem os mais baixos IDEB do município;
2012	Processo seletivo para formar equipe de professores replicadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Início das atividades do PNAIC ocorreu em 2013 e finalização em 2016.
2013	Início de um novo governo municipal	Criação de departamento pedagógico visando repensar a concepção da rede; Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica
2016	Publicação oficial do novo Currículo Municipal de Limeira	Subsidiado e fundamentado na linha Pedagógica Histórico-crítica

2017	Início de novo governo municipal Publicação do Ato Normativo da Secretaria Municipal de Educação - Resolução SME nº 07 de 16 de maio de 2017	Mantém a concepção pedagógica da gestão anterior; Dispõe sobre a Avaliação dos Estudantes na Rede Municipal de Ensino e tem como finalidade: subsidiar a SME quanto à política educacional do município, de reorientar a ação pedagógica de forma a aprimorá-la, e de orientar a formação continuada de professores.
2019	Atualização do Currículo Municipal de Limeira	Para alinhamento a Base Nacional Comum Curricular
2021	Criação da rede PerForme	Cursos de formação dos profissionais da rede municipal de educação passaram a ser realizados por meio da Plataforma de Formação Virtual da Secretaria de Educação com Percursos Formativos (Anexo 1)

Fonte: De 1996 a 2012 (cf. SILVA, 2017) de 2013 a 2021 organizado pela autora a partir dos documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação.

Importante ressaltar que o quadro apresenta um resumo das principais movimentações ocorridas, não abarcando, portanto, todos os anos nesse intervalo temporal. Merece destaque nessas movimentações a preocupação com os resultados apresentados pela rede de modo a direcionar ações para formação de professores, notadamente a partir de 2007, quando as escolas passam a realizar a Prova Brasil. Diante do exposto entendemos que conhecer essa rede de ensino, configura-se importante, de modo a refletir sobre seu percurso e as alterações ocorridas nas mudanças de gestão, o que impacta a formação continuada desenvolvida pela secretaria.

### 3.2 A coleta dos dados

Após o levantamento bibliográfico e tendo como foco a identificação e análise das ações empreendidas no âmbito da formação continuada pela rede municipal de ensino de Limeira e, ainda, considerando a possibilidade de acesso aos documentos referentes às ações da equipe responsável pela formação continuada na rede de 2013 a 2021, nosso estudo se pautou na abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da análise documental como estratégia investigativa.

Conforme pontua Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Torna-se, pois, relevante a definição do que é documento. Para Cellard (2008, p. 296) a definição de documento se configura num desafio e ainda aponta que “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve como testemunho é considerado como documento ou fonte”. Para o referido autor, o pesquisador precisa se atentar “à luz do questionamento inicial”, ou seja, à questão da pesquisa que se pretende responder, porém, poderá ser surpreendido durante a análise e precisar alterar ou mesmo expandir seus questionamentos.

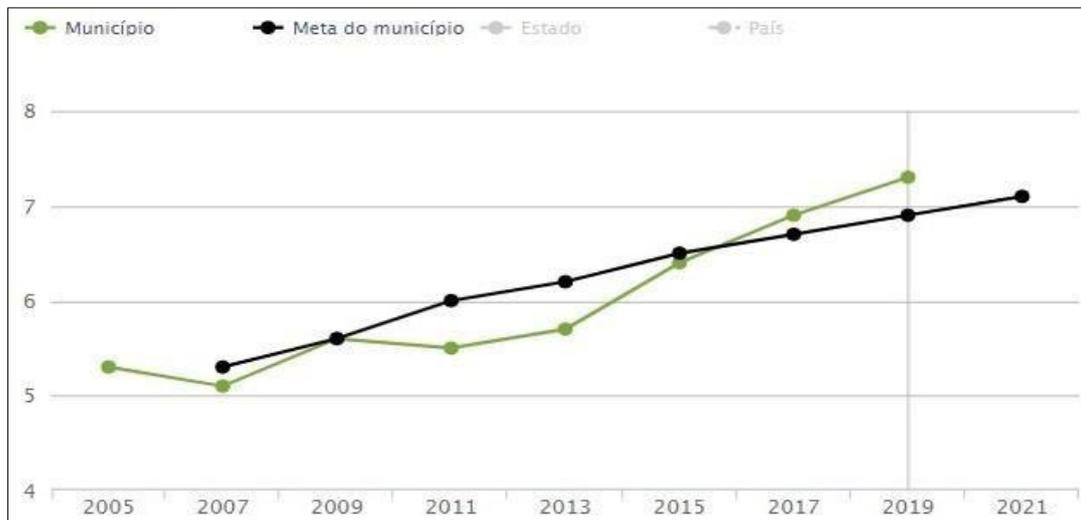
Segundo Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens: 1) documentos como importante fonte de dados; 2) baixo custo quando comparado com o de outras pesquisas; 3) não necessita de contato com os sujeitos envolvidos, facilitando a organização temporal do pesquisador após o acesso aos documentos. Esta estratégia investigativa se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e adota para tal cauteloso processo de seleção, análise e interpretação dos dados (LIMA JUNIOR et al., 2021).

Após criterioso processo de seleção dos documentos, parte-se para a exploração e análise dos mesmos para ser possível interpretar o que os dados extraídos dos documentos revelam sobre a questão investigada.

Como anteriormente anunciado, a presente pesquisa foi desenvolvida junto a SME do município de Limeira, cidade do interior do estado de São Paulo, cuja melhoria do Ideb foi creditada pela gestão da rede, dentre outras ações, aos investimentos na formação continuada de professores. Com ampla divulgação na mídia local, a melhoria dos resultados com a superação das metas nas avaliações de 2015 a 2019 (Figura 3), foi justificada pelo secretário de educação como decorrência de “um trabalho de continuidade das políticas da pasta e os investimentos promovidos [...]

principalmente nas práticas de formação dos profissionais da educação” (Informação verbal)<sup>12</sup>.

Figura 3: Evolução Ideb no Município de Limeira 2007 a 2019



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

O *corpus* documental da investigação constitui-se do material arquivado pelo Centro de Formação de Professores, que se constitui como parte integrante da Secretaria de Educação do município, no qual encontramos os registros das ações desenvolvidas. Os documentos para análise estão armazenados em formato digital nos computadores da secretaria e foram disponibilizados por uma servidora a partir de cópias digitais das pastas relacionadas às ações do Centro de Formação de Professores.

Para acesso aos documentos, iniciamos o contato com o secretário de educação responsável pela SME em janeiro de 2022, via *WhatsApp*, e agendamos um encontro para o dia 2 de fevereiro, visando apresentar o projeto de pesquisa. Nesse encontro, esclarecemos o objetivo da investigação, sua natureza documental, bem como destacamos o cumprimento dos procedimentos éticos para a sua realização.

Como a análise se daria sobre documentos que não eram públicos e de livre acesso, em primeiro lugar solicitamos autorização para o acesso à documentação que envolvia a formação continuada de professores para submetermos a pesquisa ao

<sup>12</sup> Declaração fornecida pelo Secretário de Educação do município investigado ao CPP- Centro do Professorado Paulista – O portal do professor e noticiada em setembro de 2018.

Comitê de Ética. A autorização foi concedida e obtivemos o contato da responsável pela equipe de formação.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 57861822.6.0000.5504), entramos em contato via telefone com a secretária, e tivemos a informação de que a responsável pela equipe de formação estava em um curso fora da cidade e que depois entraria em férias, sendo seu retorno somente em abril. No início de abril retornamos o contato e ela se mostrou solícita, designando uma das funcionárias da secretária para nos disponibilizar os documentos.

Nesse mesmo contato ela enfatizou que a documentação referente às formações estava arquivada e que esse material seria disponibilizado. A partir daí se sucederam vários contatos telefônicos e por e-mail com a responsável designada, e foi onde observamos certo receio por parte dessa funcionária em disponibilizar os documentos da formação. Foram necessários vários telefonemas e explicações e para facilitar ficou acertado que esses documentos seriam disponibilizados em dispositivos de *pendrive* com as pastas completas, de modo a evitar a sobrecarga de trabalho da servidora que precisaria abrir pasta por pasta e verificar se seu conteúdo de fato se relacionava às formações.

Foram-nos disponibilizadas as pastas referentes ao intervalo temporal de 2013 a 2022, o que é bastante interessante ao nosso objeto de estudo por permitir a observação dos temas das formações realizadas, antes e após o início do período em que houve a melhoria no Ideb.

Para a organização do material coletado seguimos as indicações de Cellard (2008), as quais pontuam que antes de dar início a uma análise documental é necessário haver uma seleção dos documentos e para tal torna-se imprescindível realizar uma análise preliminar que implica em seguir algumas etapas, como a de levantar informações sobre o contexto em que o documento foi produzido, identificação do autor, a autenticidade de sua origem, confiabilidade e natureza do texto e ainda o conceito e lógica interna do documento.

Nesse sentido, como se trata de documentos elaborados por uma secretária de educação, entendemos que essas etapas de análise preliminar já se configuram realizadas. A coleta dos materiais se deu a partir do compartilhamento dos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para a formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de ensino.

Considerando o anteriormente exposto, na primeira fase dessa organização dividimos os documentos que eram compartilhados pela Secretaria Municipal de Educação, em pastas identificadas pelos anos em que foram elaborados. Todos os documentos eram arquivados nessas pastas, ao mesmo tempo, em que íamos recebendo mais materiais.

Iniciamos o estudo fazendo uma leitura flutuante (BARDIN, 1977) dos documentos compartilhados em cada um dos anos, para conhecermos o teor de cada um dos documentos coletados. Nessa leitura buscamos identificar aqueles que apresentavam relação com o tema da avaliação externa, pois esse foi o critério estabelecido para realizar a separação dos demais documentos de formação que tratavam de outros assuntos. Dessa forma, separamos os documentos que apresentavam em seu conteúdo pautas relacionadas a discussão e análise dos resultados alcançados nas avaliações de larga escala, avaliações externas aplicadas pela rede, análise dos descritores das provas ou ainda aqueles em que o assunto se relacionava a monitoramento da prática docente, especificamente no 5º ano e formação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa leitura foi fundamental nesse momento da pesquisa, pois a partir dela foi realizado um levantamento quantitativo e qualitativo dos documentos coletados, conforme demonstrado abaixo:

No total tivemos o compartilhamento de 121 documentos inclusos no período de 2013 a 2022, sendo que 31 eram pautas de reuniões de formação e dentre eles, 14 documentos se relacionavam ao tema “avaliação”. Nesse contexto, como pode ser observado no quadro 4, todos os documentos que continham as pautas e temáticas relacionadas com a avaliação sejam elas externas de larga escala (SAEB) ou externa realizada pela rede (SAREM) foram considerados, totalizando 46 documentos.

Quadro 4: Documentos que apresentam relação com a avaliação externa

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>COLETADOS</b>	<b>SELECIONADOS DEVIDO Á SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EXTERNA</b>
Pautas das formações	31	14
Relatórios das formações e reuniões de planejamento e	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
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>46</b>

Fonte: organizado pela autora a partir dos documentos coletados - 2023

Ressaltamos que a decisão por também incluir a análise dos documentos que tratavam sobre as avaliações externas elaboradas e aplicadas pela rede municipal (SAREM)<sup>13</sup> se deve ao fato de o considerarmos importantes para o entendimento dos fatos, haja vista que a elaboração das questões utiliza os mesmos descritores da Matriz de referência do Saeb/Prova Brasil e são aplicadas de forma online a todos os alunos da rede desde 2018, além de que seus resultados são continuamente analisados e comparados com aqueles alcançados no Ideb, para fins de tomada de decisão quanto às ações de formação.

A partir dessa identificação foi criada uma tabela no *Excel* contendo título do documento, assunto, conteúdos com transcrições de trechos que poderiam ser acessados posteriormente e uma coluna para observações de outras informações que poderiam ser adicionadas. Em um segundo momento, elaboramos um quadro onde identificamos os dados por anos, quantidade total de documentos coletados e quantidade de documentos que seriam utilizados propriamente na análise em si.

<sup>13</sup> O SAREM é uma avaliação externa, elaborada pela equipe pedagógica da SME e aplicada ao nível municipal anualmente desde 2001.

Nesse movimento elaboramos um segundo quadro contendo dados como o ano, tema e o conteúdo desses documentos. Esse foi o direcionamento para a realização da análise dos documentos que mantinham relação efetiva com o tema avaliação externa de larga escala envolvendo a formação continuada de professores desenvolvida pela rede municipal.

Importante destacar que foram necessários vários contatos telefônicos e conversas por mensagens para conseguirmos o acesso aos documentos de formação. Como se tratava de muitos documentos, a servidora modificou a forma do compartilhamento, a qual passou a ser o *GoogleDrive*.

Os documentos coletados incluíram pautas das formações; gráficos, planilhas e tabelas de resultados e de número de alunos atendidos; telas de apresentações utilizadas pela equipe da secretaria; relatórios das formações e reuniões de planejamento da equipe; ementas, cronogramas de formações e reuniões de equipe, modelos de termos de visita e monitoramento da prática docente; e manuais de normas e procedimentos. Na seleção dos documentos separamos para análise aqueles que mantinham relação com a avaliação externa de larga escala, seja por pautar a questão como tema de formação, por abordar especificamente os resultados alcançados pela rede ou, ainda, por relacionar os descritores do currículo da Rede Municipal de Ensino aos descritores do Saeb.

Além dos documentos fornecidos pela secretaria, buscamos informações no site da secretaria de educação do município e, para os relatórios e gráficos de rendimentos das avaliações do Saeb, o acesso foi através da página oficial do INEP. Cumpre ressaltar que a rede municipal investigada atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade regular e EJA.

Para a análise e buscando responder à questão da pesquisa, “como os resultados nas avaliações externas de larga escala têm sido tomados e se manifestam nas ações e proposições de formação continuada das redes de ensino?”, buscamos identificar: a) quais documentos apresentavam como temática a avaliação externa; b) quais e quantos desses temas de formação se relacionavam com o Saeb e/ou Ideb, mais especificamente; e c) quais marcas da avaliação externa de larga escala ficam evidentes na formação continuada entre os anos de 2013 e 2021.

Embora tenhamos coletado um número grande de documentos, observamos que muitos se tratavam de pautas, contendo objetivos e conteúdo das formações, o que revela parte importante do que tem sido tratado, mas em dependência de como

tenham sido construídas não evidenciam de forma mais efetiva sua natureza. Das 31 pautas, identificamos que quatorze (14), ou seja, 45,16% tinham relação com o tema investigado.

Quadro 5: Frequência da temática avaliação externa nas pautas analisadas

<b>Anos</b>	<b>Pautas coletadas</b>	<b>Pautas com temas relacionados as avaliações externas</b>
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
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>14 (45,03%)</b>

Fonte: organizado pela autora a partir dos documentos coletados – 2023

Importante ressaltar que fomos informados no decorrer dos contatos que embora a orientação fosse a de que todas as formações tivessem que ter seus registros/pautas arquivados nas pastas da secretaria municipal, as responsáveis pela formação mantêm em seus arquivos pessoais essa documentação e muitas dessas profissionais já não estão mais na rede, fato que tem por consequência a perda de registros e documentação das ações.

Diante disso, temos que reconhecer as limitações que esses dados nos impõem, visto que não tivemos acesso a todos os documentos das formações que foram realizadas pela SME no período investigado. Mesmo sob este fato, nos parece interessante notar que das pautas disponibilizadas observamos a presença do debate sobre a avaliação externa nelas todas a partir de 2014, estando a temática ausente apenas nos anos de 2021 e 2022, aspecto que pode estar relacionado aos anos de pandemia.

Nesses anos de pandemia, os documentos coletados tratavam da organização, elaboração e disponibilização dos materiais de estudo aos alunos e, também, tratavam do retorno dos alunos e como se daria o acolhimento nas aulas presenciais. Tivemos ainda o compartilhamento do cronograma de formação dos profissionais que integram a rede municipal de educação na plataforma PerForme, denominados de Percursos formativos, contendo os conteúdos, as áreas de concentração, público-alvo

e responsáveis pelas formações, e embora abarcassem todas as áreas, notamos a ênfase dada as formações envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

#### **4 AS INDUÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES COM UMA REDE DE ENSINO**

Com a promulgação da LDB (9694/96), a responsabilidade de avaliar o ensino nos seus diferentes níveis pelo Estado, originou a criação de um sistema nacional de avaliação, o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Trazendo em seu bojo uma proposta para a avaliação da qualidade da educação brasileira, o Saeb se consolidou e existe até os dias atuais, ainda que com um histórico de mudanças.

Parte deste processo, e intencionado como indicador da qualidade da educação brasileira, o governo federal instituiu em 2007, por meio do Decreto 6.094 de abril de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb, o qual se configura como indicador de qualidade das escolas e redes de educação do Brasil. Como índice sintético, o Ideb “é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e, médias de desempenho nos exames padronizados [...]” (MEC/INEP, 2014, p. 1).

Nesse contexto, as avaliações externas de larga escala no âmbito educacional se consolidam como orientadoras de políticas públicas, sendo tomadas como parâmetro para a avaliação das redes e escolas e, por consequência, influenciam as ações desenvolvidas. Como principal indicador de qualidade, a busca pela melhoria do Ideb acaba por se sobrepor às discussões pedagógicas aos objetivos educacionais, trazendo a melhoria dos resultados como o foco da ação (ALMEIDA, 2020).

Fato amplamente debatido pela literatura da área, as redes e escolas acabam alterando suas ações (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; 2014; 2016; SANTANA, ROTHEN, 2015; ALMEIDA, 2020), aspecto que demonstra a indução nessas instâncias da divulgação dos resultados. Dentro deste movimento, a formação continuada também é atingida, sofrendo mudanças focadas em melhorar seus resultados com vista às metas propostas pela política, causando nova indução ao induzir modificações no trabalho pedagógico desenvolvido.

De acordo com Rossini (2013), em 2013, motivada pela efetivação de uma nova administração municipal, a Secretaria Municipal de Educação – SME de Limeira passou por uma reestruturação na qual seu organograma funcional foi dividido em

duas áreas: a pedagógica, diretamente ligada às atividades fim das escolas; e a administrativa e de planejamento, atividades meio.

Essa reestruturação buscava, nas palavras da autora:

[...] elevar os índices da rede municipal nas avaliações externas, reestruturar o currículo. Retomando o trabalho com conteúdos, a equipe pedagógica, juntamente com o secretário de educação elaborou um Programa de Formação para os gestores escolares [...] (ROSSINI, 2013, p. 114) (*sic*).

Segundo a autora, esse programa de formação definia que os encontros seriam realizados dentro do horário de trabalho envolvendo os diretores e coordenadores pedagógicos. Cumpre ressaltar que até 2012 as formações eram todas direcionadas aos professores, que participavam dos cursos oferecidos pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conforme exposto no capítulo anterior. A Secretaria Municipal de Educação também oferecia algumas formações através da Oficina Pedagógica realizadas pelo CEMEP, procurando atender as demandas individuais das escolas.

Segundo Silva (2017, p. 92) os programas de formação até 2012 faziam parte de um sistema onde havia um:

[...] “verdadeiro” processo de busca por resultados que desembocavam na pedagogia baseada no corporativismo e na qualidade total da educação, promovido no município de Limeira através da implantação do PQTE, que esteve presente na trajetória educacional da cidade por 14 anos.

Em relação ao PQTE, Silva (2017, p. 92) ainda cita que Limeira foi um laboratório das políticas educacionais que estavam sendo implantadas nacionalmente, “[...] articulando ações à gestão pedagógica que envolve avaliação, currículo e formação docente”. Segundo a autora, nesse período, iniciaram-se as formações continuadas, houve a criação de um currículo municipal e do Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal (SAREM) denotando ações que buscavam regular, controlar e direcionar o trabalho docente visando a melhoria dos resultados.

Para apresentar as movimentações ocorridas na formação continuada de professores da rede a partir da municipalização do ensino no município, organizamos um resumo dos seus marcos principais conforme demonstrado abaixo no Quadro 6.

Quadro 6: Movimentações na SME -“Formação continuada de professores de 1996 a 2021”

<b>Período</b>	<b>Programas</b>	<b>Responsável</b>
1996	Programa da Qualidade Total na Educação - PQTE	Fundação Limeira
1997	I Seminário Internacional da Qualidade na Educação (ocorreu anualmente até 2010).	SME e Fundação Limeira
1998	1º concurso público para professores EF e EI Criação da Oficina pedagógica	SME
1999	Programa Parâmetros em Ação	MEC
2000	Programa Pró-Formador	Instituto da Qualidade na Educação – IQE / Ministério do Trabalho
2004	Programa Estudar pra Valer	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC / (iniciativa da Fundação Volkswagen)
2006	Programa Letra e Vida	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (PROFA)
2008	Programa Ler e Escrever	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	MEC
2013	Formação de Gestores escolares Início da formação PNAIC	Equipe de formação da SME MEC
2017	Formações voltadas para Diretores Escolares e Professores Coordenadores Pedagógicos	Equipe de formação da SME
2018	I Encontro Municipal de Formação Continuada (EMEC) Programa Parceria pela Valorização da Educação – PVE	Equipe de formação da SME Parceria da SME com o Instituto Votorantim
2019	Encontro formativo sobre o Novo Currículo de Ensino da rede municipal Prêmio - “Acompanhamento da aprendizagem –PVE”	Equipe de formação da SME Parceria da SME com o Instituto Votorantim (desenvolvido junto a professores e alunos do 5º ano em uma escola da rede municipal)
2021	Plataforma PerForme	Equipe de formação da SME

Fonte: De 1996 a 2012 (SILVA, 2017, p. 68). De 2013 a 2021 documentos da SME coletados pela autora – 2023.

Conforme já exposto anteriormente, até 2012 as formações eram voltadas prioritariamente aos professores e isso muda a partir de 2013, quando se volta para atender os gestores escolares, denotando uma nova visão da gestão que se iniciava. Rossini (2013) destaca que a justificativa da SME para essa mudança na formação, a qual ficou inicialmente a cargo dos Agente de Desenvolvimento Educacional, era a necessidade de elaboração de um plano estratégico, que conduzisse à superação dos resultados da rede, que apresentava à época queda nos índices do município, notadamente em 2011 e 2013, quando os resultados ficaram abaixo da meta projetada nas avaliações externas e também no SAREM. Nesse sentido, tornou-se imperativo a formação desses profissionais para qualificá-los frente a atualização do sistema de avaliação no município e 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 profissionais nessa rede municipal de ensino. 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 fez com que houvesse a paralisação das aulas presenciais, o que, como poderíamos esperar, também impactou as ações de formação continuada dos professores da rede. Ao analisarmos os documentos selecionados na pesquisa, notamos que a partir de 2013 houve a preocupação em se realizar formações cujos temas envolvessem os tipos de avaliação e a análise dos resultados apresentados pela rede, relacionando-os à temática da avaliação externa. Portanto, evidencia-se que a lógica da avaliação externa de larga escala perpassou diferentes gestões municipais e acabou por induzir, dentre outras, as ações de formação continuada.

De tal forma que toda a equipe escolar participava das formações que buscavam mobilizá-los para a nova concepção da rede, onde se destaca a importância da competência técnica do fazer docente impactando a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente os resultados, bem como se enfatiza a mobilização da equipe para conhecer quem é o aluno, como ele aprende e como avaliá-lo. Nesse processo a rede municipal conta ainda com as Agentes de Desenvolvimento Educacional (ADE) que atuam diretamente junto aos diretores e coordenadores nas escolas, que por sua vez,

realizam a formação continuada da equipe docente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Importante notar a ênfase que se dá à temática da avaliação externa pela rede municipal, de modo a direcionar suas ações formativas e que estão presentes no período investigado. Exemplos, conforme abarcados nas propostas de formação, podem ser observados nas pautas de reunião de equipe P1/2015 e P2/2015, em que na primeira se propõe o estabelecimento de metas do Ideb para cada unidade escolar e na segunda um dos módulos se refere a Leitura e Matemática com foco nos descritores do Saesp e Saeb.

Essa política de responsabilização e de valorização dos índices, no entanto, não condiz com a política “contra hegemônica” adotada pela rede a partir de 2013, quando se deu a reestruturação da rede de ensino, pautando-se como horizonte a Pedagogia Histórico-Crítica. Aspecto que pode indiciar que mesmo um governo dito progressista se rende a racionalidade e a um modelo de formação que visa 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, em que estão os resultados por escola das avaliações internas da rede e, gráficos de resultados das avaliações externas federais das escolas da rede. 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 de avaliação diagnóstica a serem aplicadas pelos professores da rede, os quais, dentre outras, remetem às habilidades e competências avaliados nos testes padronizados aplicados pelas avaliações externas de larga escala 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. Porém, suas áreas de formação em Matemática e Língua Portuguesa indiciam a ênfase na formação pretendida. Corrobora 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.

Cumpram-se 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 e 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.

Todavia, e isso se faz importante destacar, fica claro que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa se sobressaem em frequência de menções, o que pode indicar o estreitamento curricular registrado na literatura.

Essas formações se mostraram frequentes até 2020, sendo que, a partir de 2021, auge da pandemia de Covid-19, esses cursos passaram a ser realizados por meio da Plataforma de Formação Virtual da Secretaria de Educação - Rede PerForme (Apêndice 1), 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 seja direcionada à Leitura e Matemática, seja para pautar as metas para debate, para induzir ações das/nas escolas ou ainda para elaborar e aplicar mecanismos de monitoramento e controle do trabalho pedagógico, as pautas de formação trazem a dimensão dos resultados como um aspecto recorrente.

No Quadro 7 podemos observar a abordagem da avaliação externa e os aspectos que induzem ações das/nas escolas.

Quadro 7- A avaliação externa de larga escala nas pautas de formação da SME de Limeira

Ano	Pauta/ Tema	Conteúdo
2014	P 1/ 2014 Organização do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Processo ensino/aprendizagem: quem é o professor- como se ensina/quem é o aluno- como se aprende;</li> <li>✓ Planejamento;</li> <li>✓ Rotina;</li> <li>✓ Avaliação: Caracterização das turmas de 5º ano, sendo 2 turmas de LP e 2 de Matemática: Quais conteúdos meus alunos dominam? Há grandes defasagens? Quais?;</li> <li>✓ Encaminhamentos metodológicos.</li> </ul>
2015	P 1/2015 Reunião de equipe da secretaria de educação com diretores de escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Metas do IDEB para cada unidade escolar;</li> <li>✓ Recuperação paralela;</li> <li>✓ Direcionamento das ações da secretaria.</li> </ul>
	P 2/2015 Formação docente	<p>Módulos de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1º ano – alfabetização;</li> <li>✓ 2º e 3º anos –consolidação da alfabetização;</li> <li>✓ 4º e 5º anos - Leitura e produção textual Matemática/ enfoque nos descritores SARESP – SAEB.</li> </ul>
2016	P1/2016 Processos da divisão de formação	<p>AVALIAÇÕES EXTERNAS (SAREM)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração da Matriz de Referência;</li> <li>✓ Elaboração das Questões;</li> <li>✓ Testagem das questões;</li> <li>✓ Orientação para aplicação;</li> <li>✓ Orientação para correção;</li> <li>✓ Visitas de Acompanhamento.</li> </ul>
	P 2/2016 Reunião de Planejamento	<p>Envolvendo quatro (4) grandes eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliação;</li> <li>✓ Formação e currículo (visitas nos períodos da avaliação para verificar descritores em defasagem nos seguintes anos de escolaridade – 2ª Etapa, 2º e 4º ano);</li> <li>✓ Oficinas;</li> <li>✓ Gestão eficiente.</li> </ul>
	P 3/2016 Reunião com diretores e professores coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação dos resultados gerais da Rede Municipal na escala de proficiência da Prova Brasil;</li> <li>✓ Análise dos descritores relacionados a cada nível da escala de LP e Matemática;</li> <li>✓ Analisar os níveis de proficiência da escala da Prova Brasil comparando-os com o currículo da rede municipal.</li> </ul>
2017	P 1/2017 Reunião com diretores e professores coordenadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise dos resultados da avaliação SAREM 2016;</li> <li>✓ Evolução do IDEB na rede de ensino municipal;</li> <li>✓ Planejamento de metas a serem alcançadas com prazos definidos;</li> <li>✓ Ata de HTPC no sistema;</li> <li>✓ Monitoramento do trabalho discente pelo professor coordenador</li> </ul>
	P 2/2017 Síntese e análise do processo de Avaliação do 2º trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise dos resultados das Avaliações On-line com vistas a conduzir reflexão junto às equipes gestoras sobre o aprendizado dos descritores em defasagem (ênfase nos 5º anos). As escolas serão divididas em quatro grupos de acordo com os níveis de proficiência aferidos;</li> <li>✓ Análise de planejamentos no sistema de Gestão. Critério de escolha: baixos índices no último IDEB (2015) ou resultados insatisfatórios na Avaliação on-line do 1º trimestre de 2017 em</li> </ul>

		Língua Portuguesa e Matemática EI e EF.
	P 3/2017 Resultados da prova Brasil: para além da análise quantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise do currículo em comparação com os descritores da escala da Prova Brasil;</li> <li>✓ Realizar em HTPC a análise da escala de proficiência com a equipe escolar;</li> <li>✓ Desenvolver monitoramento do trabalho com leitura e Matemática a partir de roteiro elaborado pela SME.</li> </ul>
2018	P 1/2018 Os resultados das avaliações: para além da análise quantitativa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise dos descritores;</li> <li>✓ Resultados na escala de proficiência - Prova Brasil/ 2017;</li> <li>✓ Resultados das avaliações online 2018 em LP.</li> </ul>
	P 2/2018 Reunião com diretores de escolas e secretário da educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Currículo Paulista e resultados alcançados pelas Escolas Municipais nas avaliações da Rede e externas.</li> </ul>
2019	P 1/2019 Plano de trabalho 2019.	<p>Desafios da rede:</p> <p>ENSINO FUNDAMENTAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Progressão de aprendizagem entre os anos de escolaridade;</li> <li>✓ Ampliação das práticas de letramento no 1º ano;</li> <li>✓ Aprofundamento dos conteúdos a partir do 3º ano;</li> <li>✓ Intervenções eficazes para ampliar o número de estudantes no nível adequado/avançado no 5º ano em LP e Mat.;</li> <li>✓ Acompanhamento dos resultados das avaliações (internas e externas).</li> </ul>
	P 2/2019 Planejamento de ações para equipe de formação	<p>Elaboração de Plano de Formação para o Professor-coordenador, envolvendo parcerias e conteúdos relacionados às áreas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ LP e MAT-foco Formação PROVA BRASIL/ IDEB;</li> <li>✓ Acompanhamento PVE (16 escolas municipais);</li> <li>✓ Elaborar e desenvolver reuniões intervalares ( 6 formações- foco Prova Brasil, monitoramento das escolas em estado de alerta)</li> </ul>
2020	P 1/2020 Orientações para encontro formativo com equipe escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise de indicadores e metas;</li> <li>✓ Apresentação dos resultados IDEB de 2019.</li> <li>✓ Análise dos descritores em defasagem por ano de escolaridade</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos documentos coletados (2023)

Merece destaque o fato observado nas pautas a partir de 2015, onde 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.

Das duas pautas disponibilizadas em 2015, ambas focam na avaliação externa. A pauta P1/2015 explicita as metas do Ideb propostas para cada escola e como encaminhar a recuperação paralela para os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem e a pauta P 2/2015 apresenta os módulos de formação para cada ano/série desde a educação infantil, cujo foco de formação dos docentes das turmas de 4º e 5º anos se dá em Matemática, Leitura e Produção textual com ênfase nos descritores do Saresp e Saeb.

Nessas pautas, a indução das ações a partir dos resultados da avaliação externa de larga escala fica bastante explícita. As ações da equipe de formação junto aos diretores e coordenadores se dão em 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 o papel dos docentes nos resultados das avaliações ganham destaque e se acentuam por parte da secretaria. O foco das pautas envolvendo temas como resultado e avaliação intensificam-se, notadamente na análise dos resultados das escolas com mapas de aprendizagem cujos descritores se apresentam iguais ou abaixo de 50% em Língua Portuguesa e Matemática. Aspecto que corrobora a focalização no que é medido pelos testes padronizados em busca da melhoria dos resultados conforme já citado anteriormente e, 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 a 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. Mais um aspecto, ao nosso ver, que demonstra a força indutora da política de avaliação, impactando e conformando a prática docente dos professores dessa rede. E ainda mostra a tendência debatida, dentre 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 (8) documentos coletados referentes às formações de 2017, três (3) se caracterizam por apresentarem como foco o tema avaliação, seja quanto à análise dos resultados da avaliação SAREM em LP e Matemática, aplicada pela rede comparando esses resultados com o resultado do Saeb de 2015 (P 01/2017) - sendo esse o critério apontado para separar as escolas em grupos diferentes de formação segundo o nível de proficiência alcançado por elas, seja pelo planejamento de metas para as escolas e monitoramento do trabalho docente (P 02/2017), ou, ainda, na formação dos professores coordenadores das escolas para analisar o currículo da rede e comparar com os descritores da escala do Saeb para posterior análise com a equipe docente nas HTPC.

Importante ressaltar ainda que 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 aplicadas pela rede municipal de educação (SAREM). Essas ferramentas, segundo a equipe de formação da secretaria destacado no documento R1/2017, possibilitariam maiores recursos para realizar comparações de dados das avaliações, fornecendo subsídios para a análise e reflexão dos resultados apresentados pelas escolas.

Merece destaque que a partir de 2017, entre os documentos coletados, encontramos ementas de formações nas diversas áreas de conhecimento, desde a educação infantil, para estagiários e monitores de creches municipais. Essas ementas traziam formações referentes às áreas de educação física, história, geografia, meio ambiente, temática afro-brasileira e indígena que continuaram até 2020.

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

deveria, conforme orientação, ser desenvolvido junto à equipe docente nos horários de HTPC. Aspectos que indiciam certa indução do currículo e da prática pedagógica, os atrelando ao delineamento da avaliação externa.

Ao contrário do que sugerem as referidas pautas, na apresentação inicial do currículo da rede há ênfase de que a sua organização ocorreu de maneira a contemplar os diferentes olhares dos educadores, para materializar ações que possibilitassem a máxima aprendizagem dos estudantes e clareza do que deve ser ensinado em cada ano de escolaridade. No entanto, a intenção expressa em pautas de formação parece priorizar ações que possibilitem a melhoria dos índices do Ideb pelas escolas da rede, focando na análise de resultados e proficiência em LP e Matemática, aproximando o currículo da matriz dos testes.

Essa tendência permaneceu, haja vista a pauta P 2/2018 de uma reunião com diretores de escola, equipe da SME e prefeito do município, em que a fala do secretário enfatizou 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 de Limeira 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<sup>(a)</sup> 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 explicitamente na fala do secretário que a melhoria da qualidade da educação estaria atrelada a melhoria dos índices do Ideb, o que pode fazer com 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 (2008):

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).

Nos documentos coletados do ano de 2018, observamos a elaboração pela equipe da SME de manuais técnicos de normas e procedimentos para as diversas áreas pedagógicas, de gestão e de educação especial, e cronogramas envolvendo as formações continuadas. Esses cronogramas apontam formações em todas as áreas de conhecimento, desde a educação infantil até o ensino fundamental, mas observamos que a carga horária das formações envolvendo LP e Matemática é maior que as demais. Creditamos a isso à chegada da nova gestão pública do município em 2017, que indicia em suas ações a continuidade de uma lógica orientada pelos resultados.

Em 2018, evidenciando a preocupação com os índices, se deu a parceria do município com a Votorantim Cimentos que foi 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<sup>14</sup>, realizado pelo Instituto Votorantim.

Segundo o site<sup>15</sup> do instituto, o PVE 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

---

<sup>14</sup> O PVE Parceria pela Valorização da Educação 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. A partir das três frentes de trabalho- 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.

<sup>15</sup> <https://pve.institutovotorantim.org.br/>

com 993 escolas atendidas, colocando como seu lema de apresentação “ninguém fica para trás”.

O foco das ações na melhoria dos resultados fica ainda mais visível com a premiação na categoria “Acompanhamento da Aprendizagem” recebida pela secretaria municipal de educação 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.

Cumprir destacar que a parceria com essa instituição continua existindo e, segundo a fala do secretário de educação divulgada nas mídias locais em 07/03/2019, o programa PVE veio para complementar a formação dos gestores. 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.

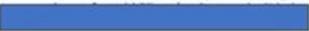
Adrião et al. (2016, s/n) afirmam que encontraram várias parcerias público privadas, com ações direcionadas à formação continuada de professores, as quais dão ênfase ao treinamento de professores e alunos, visando garantir a lógica privada na educação pública. Nas palavras dos referidos autores:

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., 2016, s/n)

Importante ressaltar que as pautas das reuniões de 2019 se direcionam ao Plano de trabalho de formação do ADE - Agente de Desenvolvimento Educacional a serem desenvolvidos nos cinco territórios onde estão distribuídas as escolas da rede por região da cidade. As ADEs têm sua atuação principal junto à direção, no que se refere a vida escolar e ao cumprimento da legislação vigente. Conforme as pautas desse ano, um dos focos do coordenador pedagógico nas formações com a equipe docente envolve a análise dos resultados da rede, especialmente em LP e Matemática, deixando claro sua relação com o teste do Saeb.

Merece destaque a existência de modelos de planilhas de análise e monitoramento que a equipe de formação da secretaria utiliza nas visitas formativas às escolas (Figura 4) e modelos de planilhas para o coordenador realizar o acompanhamento e monitoramento da prática docente dos professores do 5º ano (Figura 5), assim como de um roteiro para analisar o semanário dos professores (Figura 6). Destacamos desse material, o foco no monitoramento referente às turmas dos 5º anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, anos e áreas do conhecimento, foco das avaliações externas de larga escala. Prática que parece indiciar uma política baseada no monitoramento, controle e direcionamento da prática docente alinhados a critérios de eficiência conforme demonstrado nos formulários abaixo.

Figura 4: Formulário de controle de visita formativa nas escolas

 <b>Secretaria Municipal de EDUCAÇÃO</b>		 <b>Secretaria Municipal de EDUCAÇÃO</b>	
<b>Visita Formativa- Ensino Fundamental</b>			
Território: _____		Formadores Responsáveis: _____	
		Data: _____	
Escola: _____			
Objetivo: Analisar documentos e encaminhamentos produzidos pela equipe escolar em relação às intervenções pedagógicas e ao monitoramento da aprendizagem dos 5ºs anos em relação à LP e MAT.			
1- Plano de Trabalho dos Professores do 5º ano	- Os conteúdos em defasagem estão no plano de maneira clara e pontual em relação à LP e MAT?  - São defasagens relacionadas aos anos iniciais (1º e 2º anos)?  - As intervenções pedagógicas são coerentes com as defasagens apresentadas?		
2- Planejamentos de LP e Mat	- As situações didáticas são coerentes com as dificuldades de cada turma?  - As atividades de Recuperação Contínua estão descritas no planejamento?  - Os conteúdos em defasagem foram retomados?		
3- Caderno/ Atividades dos estudantes	- Em LP há uma diversidade de gêneros?  - As atividades de LP contemplam os eixos de leitura, análise linguística e produção?  - Há atividades diferenciadas para os estudantes com dificuldades?  - Em Mat há um trabalho com resolução de situação problema?  - Qual o maior enfoque das atividades?  - Os blocos de Mat são contemplados?  - Há atividades diferenciadas para os estudantes com dificuldades?		
4- Registro de Monitoramento	- Principais dificuldades apresentadas pelos docentes em relação ao ensino de LP:  - Principais dificuldades apresentadas pelos docentes em relação ao ensino de Mat:  - Orientações dadas aos docentes em relação à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• LP:</li> <li>• MAT:</li> </ul>		
5- Formações	- Os temas trabalhados em formação têm relação com as dificuldades dos 5ºs anos? Quais foram desenvolvidos?  - Está sendo possível cumprir o plano de formação? Justifique.		
Assinatura: Coordenador: _____  Formadores Responsáveis: _____		Assinatura: Coordenador: _____  Formadores Responsáveis: _____	
Secretaria Municipal de Educação 		Secretaria Municipal de Educação 	

Fonte: Documento coletado pela autora nos arquivos da SME

Figura 5 – Modelo acompanhamento e monitoramento da prática docente dos professores do 5º ano



**3- Análise do caderno/ atividades desenvolvidas pelos estudantes**

SF ano \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_

Tópicos para análise:	Considerações/observações:
<ul style="list-style-type: none"> <li>O caderno/atividades refletem os conteúdos propostos no planejamento</li> <li>A metodologia predominante no trabalho desenvolvido pelo professor tem como estratégia:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* apresentação de conceitos e exercícios de fixação;</li> <li>* a partir de situações significativas e contextualizadas, há retomada dos conhecimentos prévios dos estudantes, permeado de um movimento de análise e reflexão para chegar à sistematização de conceitos/conteúdos.</li> </ul> </li> </ul>	

**4- Devolutiva/orientação ao docente**

SF ano \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Aspectos a serem trabalhados/ ampliados	Orientação
LP:	
Mat:	

Assinatura dos presentes:

Secretaria Municipal de Educação



**Ações de Acompanhamento- salas dos 5ºs anos**

O professor coordenador do Ensino Fundamental deverá no período de 25/03 a 08/04 realizar ações com objetivo de acompanhar, avaliar e orientar o trabalho desenvolvido nas salas dos 5ºs anos. Para essa ação, caberá ao professor coordenador:

- Conversar com os docentes dos 5ºs anos para informar o objetivo desse trabalho e explicar as ações que serão desenvolvidas;
- Analisar o planejamento quinzenal dos docentes referente a esse período ( 25/03 a 08/04);
- Observar cada sala de aula de 5º ano, sendo no mínimo 2 horas-aula de leitura e 2 horas- matemática;
- A partir das análises e observações, realizar devolutiva e orientação à cada docente, apresentando os principais pontos observados e analisados, além das possibilidades de trabalho pedagógico. Essa ação deve ser registrada e constar a assinatura do docente e professor coordenador.

Segue modelo de aspectos a serem observados e analisados:

**1- Análise do Planejamento Docente**

SF ano \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_

Tópicos para análise:	Considerações/observações:
<b>Língua Portuguesa</b>	
- Todos os eixos de LP estão presentes no planejamento?	
- Há um maior enfoque em um dos eixos? Qual?	
- Os conteúdos de leitura têm relação com os descritores que os alunos apresentam defasagem?	
- Há coerência entre os conteúdos e a situação didática proposta?	
- Existe um movimento de progressão entre os conteúdos propostos?	
<b>Matemática</b>	
- Todos os eixos de Mat. estão presentes no planejamento?	
- Há um maior enfoque em um dos eixos? Qual?	
- Os conteúdos de matemática têm relação com os descritores que os alunos apresentam defasagem?	
- Há coerência entre os conteúdos e a situação didática proposta?	
- Existe um movimento de progressão entre os conteúdos propostos?	

Secretaria Municipal de Educação



**2- Roteiro de observação da sala de aula**

SF ano \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Heterogeneidade de aprendizagens	SF ano				
Mesma atividade para todos os alunos sem intervenção específica					
Mesma atividade para todos os alunos com intervenção específica					
Trabalho individualizado ( atividades diferentes para cada aluno)					
Trabalho com agrupamentos homogêneos (atividade diferente para cada grupo)					
Trabalho com agrupamentos heterogêneos, considerando a interação entre alunos com níveis diferentes de aprendizagem					

Encaminhamentos do Professor	SF ano				
Aplica a tarefa a ser desenvolvida, dando exemplos					
Apergunta o que deve ser feito					
Apresenta o objetivo da tarefa					
Criação pela classe durante a realização das atividades para acompanhar os processos realizados pelos alunos					

Tratamento dado aos erros dos alunos	SF ano				
Corrige apenas com marcações gráficas sem explicar					
Retorna com o aluno o processo realizado, intervindo individualmente					
Não corrige					
Apresenta para toda a classe a resposta correta, com intervenções gerais					

Recursos Utilizados	SF ano				
Livro didático					
Livros de literatura infantil					
Jogos					
Textos de circulação social					
Materiais manipulativos da matemática					

Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Documento coletado pela autora nos arquivos da SME.

Figura 6: Modelo de Roteiro para análise de semanários

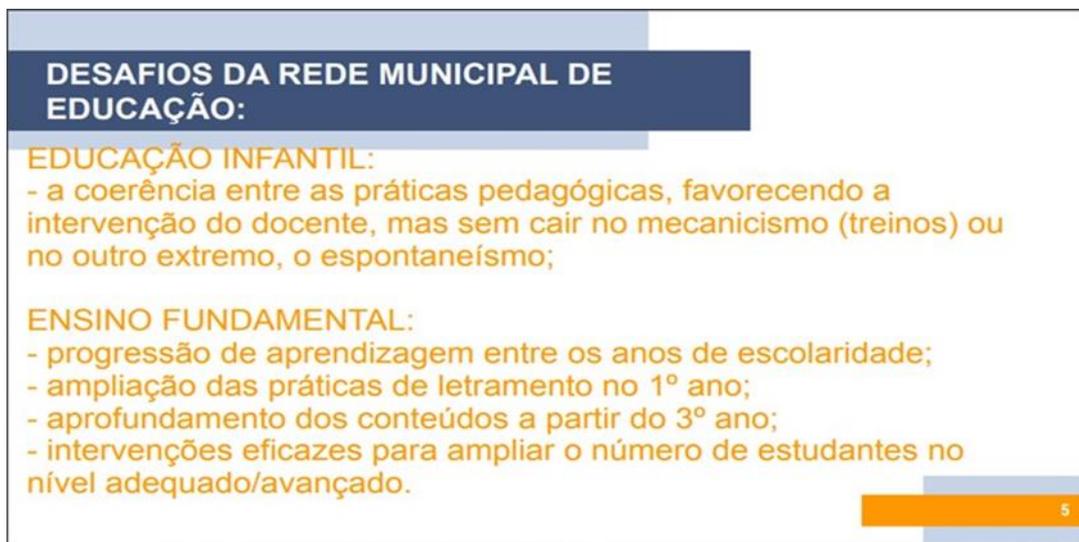
<b>ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS SEMANÁRIOS- A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO OBJETO DE ENSINO</b>			
Ano de escolaridade: _____			
TÓPICOS PARA ANÁLISE	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Os <b>cinco eixos</b> da matemática são trabalhados semanalmente:			
1) Números e operações?			
2) Álgebra e funções?			
3) Grandezas e Medidas?			
4) Geometria?			
5) Probabilidade e Estatística?			
Os conteúdos envolvendo as <b>ideias</b> das operações estão descritos para o ano de escolaridade no <b>currículo</b> ?			
Há no <b>planejamento</b> do professor a descrição de situações didáticas envolvendo <b>situações-problema</b> ?			
Há clareza em relação às <b>ideias que estão sendo desenvolvidas a partir dos problemas propostos</b> ?			
Há descrição de desenvolvimento de <b>linguagem específica</b> da matemática e seus <b>símbolos próprios</b> ?			
Os problemas são <b>disparadores de aprendizagem</b> (processos gerativos), que requerem envolvimento dos alunos na construção de conhecimento, despertando <b>interesse, curiosidade e atitude investigativa</b> ?			
É possível perceber a <b>contextualização</b> dos conceitos e conteúdos de modo significativo, que vise maior compreensão do mundo e das práticas sociais?			
Há articulação da matemática com outras áreas do saber ( <b>interdisciplinaridade</b> )?			
Os problemas são adequados, em termos de <b>progressão de conhecimento</b> , ao ano de escolaridade? São problemas de qualidade? Desafiadores?			
Professor conduz os alunos por meio de uma sequência de perguntas, com o objetivo de promover a apropriação de conteúdos matemáticos, estabelecendo <b>conexões entre os conhecimentos já construídos e os que precisam ser aprendidos</b> ?			
Há situações didáticas planejadas para <b>sistematizar e registrar</b> os conceitos trabalhados com a classe?			
As situações-problema são pensadas e desenvolvidas como um <b>gênero textual específico</b> , que necessitam para seu desenvolvimento de leitura, compreensão e produção textual?			
O <b>ambiente de aprendizagem</b> está pautado no diálogo/comunicação, na argumentação, nas interações, na negociação e na produção de significados?			
Como a capacidade de resolução de problemas e as ideias envolvidas são <b>avaliadas</b> ? Quais instrumentos? Registros?			

Fonte: Documento coletado pela autora nos arquivos da SME

Notadamente há nesses formulários de orientação e acompanhamento da prática docente, rotina estabelecida de ações para a busca de melhoria dos resultados. A indução da avaliação externa de larga escala pode ser observada na efetivação dessas ações focadas para a obtenção de melhores resultados.

Outro registro nas pautas de 2019 que chama a atenção se refere ao plano de trabalho anual do coordenador pedagógico, o qual aponta desafios que a rede municipal tem que enfrentar, sendo um deles a necessidade de haver “intervenções eficazes” por parte dos professores para ampliar o número de estudantes no nível Adequado e Avançado (Figura 7).

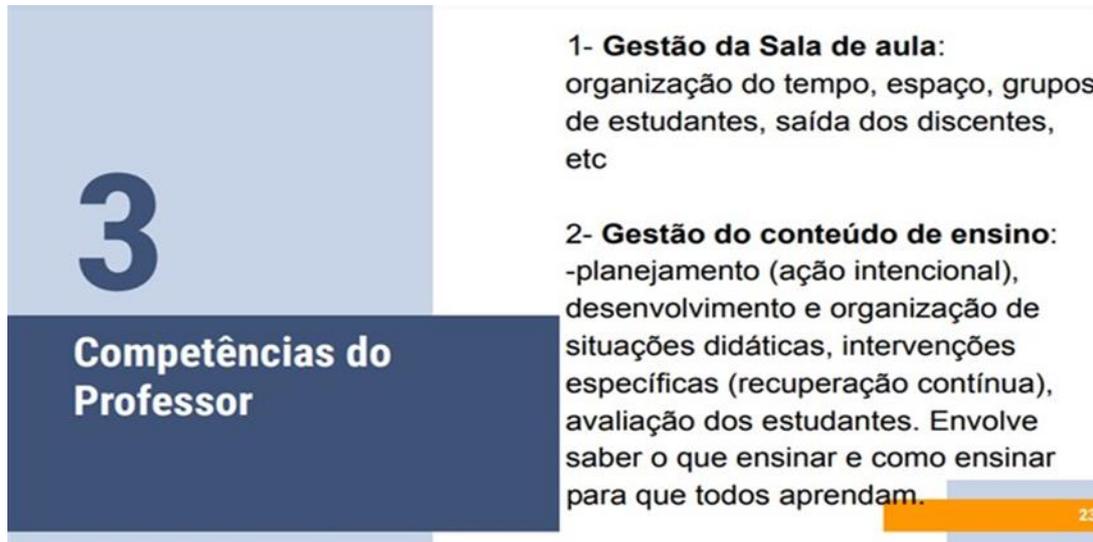
Figura 7: Tela de apresentação de reunião de plano de trabalho 2019 – Desafios



Fonte: documento da SME coletado pela autora (2023)

Há evidências nos documentos analisados de que essas intervenções devam ser realizadas consoante os objetivos delineados e/ou competências essenciais que devam ser atingidas por todos os alunos. Nessa perspectiva, o documento traz as competências do professor em relação à gestão de sala de aula e a gestão do conteúdo de ensino, o qual envolve “saber o que ensinar e como ensinar, para que todos aprendam”, como se pode observar na figura 8.

Figura 8: Tela de apresentação de reunião de plano de trabalho 2019 – Competências do Professor



Fonte: documento da SME coletado pela autora (2023)

Por esses recortes da pauta de reunião com diretores e coordenadores pedagógicos identificamos indícios de controle e monitoramento das práticas docentes, remetendo-nos a uma política de responsabilização das escolas e dos docentes pelos resultados alcançados.

Em relação a 2020, identificamos uma pauta que se referia a análise de indicadores e metas, bem como apresentava os resultados alcançados no ano anterior pela rede na avaliação externa (Pauta 1/2020 de 03/02/2020). O foco dessa reunião realizada com os diretores escolares e professores, coordenadores pedagógicos foi o de maior atenção aos alunos com defasagens de aprendizagem comprometidos pela pandemia da Covid-19, estudos para realizar a flexibilização curricular, bem como identificar quais seriam os principais desafios a serem enfrentados naquele ano.

Na documentação coletada referente ao ano de 2021, não identificamos pautas relacionadas com o tema investigado, talvez por ser um ano em que as aulas estavam voltando a ser presenciais. Encontramos apenas uma pauta em que o conteúdo se referia a apresentação das guias de acolhimento elaboradas pela equipe da SME e a organização de avaliações diagnósticas para aplicação em todas as escolas.

Quanto a 2022, os documentos coletados tinham como foco a organização e elaboração por parte da equipe da secretaria de avaliações externas para serem aplicados às escolas da rede, na educação infantil e em todas as séries do ensino

fundamental. Essas avaliações são realizadas nos laboratórios de informática das escolas.

Ao explorarmos os diversos aspectos contidos nos documentos envolvendo a formação continuada de professores, percebemos que desde 2014 há forte tendência de controle e monitoramento das práticas docentes, denotando uma política de ranqueamento e de responsabilização das escolas e de docentes. Esse controle fica nítido na pauta 1/2017, conforme já expusemos, quando as escolas da rede são divididas por grupos a partir dos resultados alcançados. Há que se considerar também o controle e monitoramento realizado por diretores escolares e coordenadores pedagógicos, prática que se mostra relevante para reformulação das ações dos docentes e que se revela nos formulários de observação da prática docente, anteriormente apresentados.

Os dados encontrados nesses documentos, resguardadas as suas limitações, indicam que os resultados das avaliações externas de larga escala, têm sido usados para direcionar as ações de formação continuada nessa rede municipal. Isso se revela em ações de acompanhamento e monitoramento focadas nas salas de 5º anos com ênfase em LP e Matemática, revelado na Pauta 02/2015 e pauta 1/2017, nas formações envolvendo a análise dos resultados e comparações com a escala de proficiência da avaliação de larga escala de acordo com as pautas 3/2016, 1 e 2/2017 e 1/2018. Isso se configura ainda nas proposições de formação continuada a partir de parceria público privada com a Votorantim Cimentos, por meio de seu programa PVE, cuja ênfase se dá no treinamento de diretores, coordenadores e professores, com isso nos parece claro o objetivo de aumentar os índices alcançados pela rede.

#### **4.1. Em síntese**

Embora tenhamos observado a existência de formações contemplando todas as áreas de conhecimento envolvendo os profissionais da rede, notadamente a partir de 2015 as formações que se destacam envolvem a leitura e a matemática, áreas cobradas nas avaliações externas de larga escala. De tal forma que mesmo 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 a formação continuada de seus profissionais.

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

A política de avaliação determina o que se deve trabalhar na formação dos professores, em especial a formação continuada. Também determinam 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 direcionar 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 considere outros fatores importantes, dentre eles, a realidade das escolas da rede envolvendo sua estrutura, condições de trabalho dos professores, nível socioeconômico dos alunos, entre outros. A literatura tem mostrado essa relação e como se dá as propostas na formação continuada de professores numa lógica atrelada ao neoliberalismo<sup>16</sup> de modo a atender aos interesses do mercado.

Nesse contexto, e como destaca Rubini (2021, p. 170), 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”. Embora os resultados das avaliações externas de larga escala devam ser considerados como importantes para a reflexão da equipe escolar, entendemos que o uso que se faz desses resultados acaba por se tornar limitador da prática docente, tornando-se insuficientes se forem usados como único parâmetro para determinar as ações de uma rede.

---

<sup>16</sup> Freitas (2018) aborda como o neoliberalismo concebe a educação a partir da sua concepção de livre mercado, trazendo valores do mundo empresarial como meritocracia, concorrência, terceirização, padronização, todos viabilizados por reformas e responsabilizando o professor pelos baixos índices alcançados.

## 5 Considerações finais

Desde a década de 1990, as políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, dentre elas e 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 induziram a formação continuada de uma rede municipal de educação, a presente investigação analisou documentos com os registros dessas formações elaborados pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, município do interior de São Paulo.

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 sua interferência na formação continuada delineada na rede. Pelo que pudemos compreender sobre o uso dos resultados das avaliações externas de larga escala nessa rede, elas induziram a formação continuada ao gerar as ações de formação com o propósito de elevar os indicadores da rede, aspecto evidenciado nos documentos analisados.

Em relação a outras pesquisas sobre o mesmo tema, a presente investigação avança ao desvelar as ações afetadas por tal política em uma rede de ensino, a qual foi escolhida pelos crescentes resultados no SAEB, expressos pelo IDEB, entre os anos de 2015 e 2019, e cuja melhoria foi amplamente creditada pela gestão da rede a 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 em alinhamento com o delimitado pela política de avaliação.

A rede municipal estudada teve sua implantação em 1998, sendo que até 2012 a formação continuada dos professores era realizada por meio de programas oferecidos pelo Estado ou conforme a necessidade particular de cada escola da rede, sendo a equipe pedagógica do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP) a responsável por realizá-la. De acordo com Silva (2017), nos anos de 2001 e 2002 essa equipe foi capacitada pelo Instituto de Qualidade no Ensino -IQE que, por sua vez, fazia a capacitação dos professores da rede.

Segundo a autora, o CEMEP foi criado para tornar realidade as orientações pedagógicas do neoescolanovismo <sup>17</sup> da década de 1990, o qual tinha como lema o “aprender a aprender” e, nesse sentido, apenas colocava em prática um treinamento docente indicado pelos programas governamentais. Nessa perspectiva, a concepção construtivista orientava a prática pedagógica nas escolas e a formação continuada dos professores.

Segundo Silva (2017), os programas de formação continuada coordenados pelo IQE, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de impactar a formação continuada dos professores, deram início à construção de um currículo único para a rede, baseado em competências e habilidades e atrelado a metas de aprendizagem para os alunos. Importante ressaltar que esse currículo era revisado a partir dos programas implantados na rede e esteve vigente até 2012, sendo substituído em 2013. Segundo a referida autora, sua pesquisa apontou que os programas de formação continuada oferecidos nesse período (1998-2012), condicionavam o trabalho docente à produção de atividades práticas alinhadas a metodologias “prontas” no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, embora também tenha identificado nos programas o estímulo ao estudo teórico e a reflexão sobre a prática, aspectos que não se consolidaram.

Nesse contexto observamos que o movimento nessa secretaria de educação iniciado com a municipalização de ensino passou por diversas mudanças, sendo que, em 2013, após a posse de nova gestão municipal, se dá a criação de um departamento pedagógico, que vai alterar a concepção da rede, passando da concepção Construtivista para a adoção da Pedagogia Histórico-crítica, momento em que tem início a revisão do currículo.

Percebemos nos documentos analisados que essa mudança impactou a formação continuada na rede, enquanto os diretores de escola e coordenadores pedagógicos é que passaram a ter as formações com a equipe da SME, e eles, por sua vez, eram os responsáveis pela formação de sua equipe docente, nos horários de HTPC.

Nesse contexto de mudanças, as temáticas relacionadas diretamente aos resultados das avaliações externas de larga escala nas propostas de formação

---

<sup>17</sup> Saviani (2007) emprega o termo neoescolanovismo com referência ao significado do lema aprender a aprender na última década do século XX.

continuada, se tornaram constantemente presentes a partir 2013, se estendendo até 2020, ano que iniciou a pandemia da Covid-19. Isso pode ser observado nos objetivos e conteúdo dos documentos analisados, onde os resultados 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. Observamos que das 31 pautas analisadas, 14 se referiam a temas de avaliação e seus resultados, abrangendo 45% do total.

Chama a atenção que apesar das mudanças de governo em 2013 e 2017 e da adoção de proposta de cunho progressista e crítico pela rede no período analisado, a temática da avaliação externa manteve-se presente. Independentemente do governo, pudemos encontrar dados que indicam a 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. Esse aspecto revela, com os anteriores, que o caminho tomado para a formação continuada na rede se deu no sentido de direcionar ações junto às equipes escolares alinhadas à lógica da avaliação externa, ou seja, foram sendo moldadas por ela na busca por resultados.

Como analisamos ao longo desse trabalho muitos autores têm apresentado discussões acerca da política de avaliação externa de larga escala na formação continuada de professores de forma positiva no que se refere ao uso dos resultados dialogando com as avaliações internas e Projeto político e pedagógico das escolas (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013), ou negativa quando a partir dos mesmos dados geram processo de responsabilização e desqualificação dos professores (OLIVEIRA, 2011; GUIDI, 2013).

Nesse sentido, entendemos que a SME de Limeira tem assumido um modelo de formação que se afasta do protagonismo docente, o qual poderia impactar positivamente na aprendizagem dos alunos, se pautado em uma perspectiva crítica e emancipatória, partindo de uma avaliação institucional que envolvesse o trabalho coletivo, se afastando de ações cujo foco principal é a melhoria dos índices.

Na contramão disso, o que indica os dados encontrados é que a formação na rede estudada foi naturalmente se conformando à realidade colocada pela política de avaliação. Análise já consolidada na literatura, o que acaba privilegiado é o que vai

ser avaliado e não necessariamente o que é objeto dos testes e o qual deveria ser o foco do trabalho docente nas escolas.

Há uma lógica externa que se coloca e não questionar essa lógica leva a priorizar o que é medido e a empreender ações que possam aumentar o rendimento nos testes padronizados, sem o questionamento sobre se o que é medido é o que deve ser priorizado. Especificamente em relação às ações de formação docente, o modelo produz uma ação de formação assumindo subliminarmente que o problema dos resultados das avaliações pode ser solucionado pela ação do professor e que para isso bastaria ele ser formado para tal.

Neste sentido, embora a avaliação externa de larga escala ocupe um lugar importante no contexto educacional e deva ser pauta de debate na formação de professores, a frequência e forma como tem sido abarcada na rede investigada afeta o protagonismo docente, agravando a sua dependência, a partir de mecanismos de controle e regulação. Aspecto que evidencia o atrelamento das ações de formação continuada à lógica de políticas públicas educacionais advindas do gerencialismo, que orientam as condutas de gestores e impactam na prática dos professores.

Os dados revelaram, portanto, que a influência da política educacional na formação continuada se dá na adoção de ações dentro da lógica da busca por resultados, com indução de atividades por parte da rede alinhadas ao melhor desempenho dos estudantes nos testes, aspectos que indicam a utilização do espaço de formação continuada para auxílio na elevação dos resultados.

Entretanto, seria mesmo esse modelo de formação continuada pautado nos resultados eficazes para a melhoria da proficiência dos alunos da rede nos testes padronizados? Responsabilizar os professores e fomentar ações a serem implementadas por eles promove a melhoria dos resultados a longo prazo? Esta melhoria se mantém ou estagna com o tempo?

Apesar da pesquisa ter permitido conhecermos melhor a rede e as suas ações de formação continuada, essas são questões as quais os limites de nossa investigação não nos permitem responder. Sugere-se que futuras investigações possam ter um olhar longitudinal dos dados para buscar elementos que permitam observar a efetividade das ações para a melhoria dos resultados - o que não significaria necessariamente melhoria da qualidade, se a tomarmos de forma mais ampla.

Sugere-se, ainda, que metodologicamente as investigações aliem a análise documental ao desenvolvimento de entrevistas com a equipe de formação da secretaria, a qual pode dar elementos e percepções de quem vivencia o processo de proposição das ações formativas. Outra opção interessante seria ampliar ainda mais a análise, assumindo o olhar dos profissionais que atuam nas escolas e participam das formações oferecidas.

Por fim, faz-se importante frisar que acreditar na potencialidade dos resultados da avaliação externa de larga escala para alimentar o debate e a construção de boas práticas nas escolas e redes não precisa necessariamente conflitar com o desejo de uma ampliação do entendimento quanto a sua forma e o seu uso na formação continuada de professores. Todavia, implica na necessidade de considerar outros fatores internos e externos à escola que colaboram para a construção de tais resultados. O que vai de encontro a ação observada na rede estudada, a qual 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, mas não o único.

## 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

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3627>. Acesso em 21 de junho de 2022.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educ.**; Curitiba, v. 17, n.54, p. 1353-1375, julho/setembro 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2017000401353&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000401353&lng=en&nrm=iso) Acesso em 23 de junho de 2022

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, 233713, 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 de março de 2023.

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

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890>Acesso em 4 de agosto de 2022.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte | v.28 | n.02 | p.61-82 | jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TPPxVXCHHdMW6MG96twZJyG/?format=pdf&lang=pt>Acesso em 15 de agosto de 2022.

BENETTI, A. R. N. **A Gestão e a Política de Apoio Financeiro Escolar da rede Municipal de Limeira Na Perspectiva dos Diretores Escolares**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora 134 f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/688> Acesso em 24 de novembro de 2022.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/811/1/1703.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2022.

BLASIS, E.; GUEDES, P. M. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação.** São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/811> Acesso em 19 de janeiro de 2022.

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A Formação de professores: Epistemologia e práxis criadora. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, nº 59, p. 1-16 out/dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 15 de setembro de 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 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em 02 de julho de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal nº LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao#conteudo>. Acesso em 8 de agosto de 2022.

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

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, pp. 46-49. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951rcp002-19/file>. Acesso em 04 de julho de 2022.

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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020.** Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Saeb/2020/legislacao/portaria\\_n\\_458\\_05052020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Saeb/2020/legislacao/portaria_n_458_05052020.pdf) . Acesso em 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Histórico de avaliações e Exames educacionais SAEB.** Ministério da Educação, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Saeb/historico>. Acesso em 29 de junho de 2022.

CARVALHO, A. C. M. G. V.; VARANI, A. Complexa relação entre formação continuada e avaliação externa na rede pública de ensino. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 79-94, set. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36306/26481> Acesso em: 07 jul. 2022.

CASASSUS, J. Política y metáforas: um análisis de La evaluación estandarizada em el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013. p 21-46.

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

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. da. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127275>. Acesso em 9 de março de 2022.

DURHAM, E. R. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso. **NOVOS ESTUDOS**, 88, 2010. Disponível em [https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf/?format=pdf&lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf/?format=pdf&lang=pt_) Acesso em 9 de agosto de 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 de março de 2022.

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) Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em:[http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/teses/tese\\_diana.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/teses/tese_diana.pdf) Acesso em 8 de março de 2022.

FILIPI, F. A.; BERTAGNA, R. H. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan/abr. 2015 Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5551/2953> Acesso em 8 de março de 2022

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, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 de junho de 2022.

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

FREITAS, L. C. A avaliação e o uso da avaliação. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Campinas 12 de novembro de 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao/>. Acesso em 7 de julho de 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. . Acesso em 9 de janeiro de 2023.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 7 de julho de 2022.

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

GUIDI, J. A. **A Influência do IDEB na formação continuada de professores**. (164f.). 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](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini_maos_me_prud.pdf?sequ) Acesso em: 22 de junho de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Atlas S/A, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em 20 de março de 2022.

GOMES, F.; VIDAL, E. 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, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/56501/751375152305> Acesso em 8 de março de 2022.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021, p. [36]-51. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso em: 9 de março de 2022.

LIMEIRA. **Lei nº 183 de 22 de outubro de 1997**. Constitui a Rede Municipal de Ensino, para atendimento às disposições legais contidas na Lei Federal 9394/96 e para da política educacional do Município. Disponível em: <http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/5211> Acesso em 15 de setembro de 2022.

LIMEIRA. **LEI ORDINÁRIA Nº 6089, DE 2 DE OUTUBRO DE 2018**. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/172435> Acesso em 15 de setembro de 2022.

LOMBARDI, J. C. “**Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**”, UNESP, Campus de Bauru, 2015.

LUCCHESI, M. E. L. **Avaliações em larga escala: macro e microrregulações na escola**. 2023, 257 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/browse>

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **RBPAE**- v. 30, n. 1, p. 63- 78, jan/abr. 2014.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n.44, p. 473-492, 2009. Disponível: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040> Acesso em 02 de julho de 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 09 de agosto de 2022.

MORAIS, E. M.; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **INTER-LEGERE** Vol. 4, n. 31/2021: c25900.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900/14408> Acesso em: 15 de agosto de 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 de agosto de 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

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/junho 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n36/1414-5138-sest-36-00091.pdf> Acesso em 12 de junho de 2023.

Observatório de Educação. **Educação no Congresso**, 6, 2021- Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, L, D. de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: Uma análise na rede de ensino de Florianópolis (2005- 2010)** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, 181 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95241/298319.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 7 de julho de 2022.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 294. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002429828> Acesso em 11 de agosto de 2022.

PEREIRA, B. L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./mar. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/gfRLmWnLrxgkj6ChFJrZ53s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 de janeiro de 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**. 2013. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1053> Acesso em 14 de setembro de 2022.

RUBINI, M. Â. O. 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 184 f.** Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini\\_maos\\_me\\_prud.pdf?sequ](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini_maos_me_prud.pdf?sequ) Acesso em 11 de agosto de 2022.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão do professor**. Porto: Porto Codex, 1991, p. 61-92.

SANTANA, A. da C., M.; ROTHEN, J. C. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 15, nº 44, p. 89-110 jan/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5056>. Acesso em: 8 mar. 2022 <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v15n44/1981-416X-de-15-44-00089.pdf>

SANTOS. L. L. de C. Formação de Professores na Cultura do desempenho. **Educação & Sociedade.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213004> Acesso em 03 de março de 2022.

São Paulo, **Decreto nº 40.673 de 16/02/1996** Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=10646> Acesso em 12 de setembro de 2022.

São Paulo, **Decreto 41.054 de 29/07/1996** Fica a Secretária da Educação autorizada a transferir unidades estaduais de ensino fundamental para as redes escolares municipais em cumprimento dos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo Decreto n.º 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 (DOE-I 30/07/1996, p.1). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/10172> Acesso em 12 de setembro de 2022.

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

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](https://www.smelimeira.com.br/leis/avaliacao_alunos_municipal.pdf) Acesso em: 9 de fevereiro de 2022.

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](https://www.smelimeira.com.br/leis/curriculo_2019_isbn.pdf) Acesso em 15 de setembro de 2022.

SILVA, J. B. da. **Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9344?show=full> Acesso em 14 de setembro de 2022.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa**. vol. 32 n.3. São Paulo Set/Dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 de abril de 2023.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe**: entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: LeYa, 2016.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** 2011, v. 19, n. 73, pp. 769-792. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v19n73/v19n73a03> Acessado em 15 de Agosto de 2022.

## APÊNDICE

### Apêndice 1 - Quadro síntese do levantamento bibliográfico

Art.	Tese/ Dissertação.	TÍTULO	AUTORIA	ORIGEM	ANO
	X	A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil	Diana Lemes Ferreira	Tese apresentada Universidade Federal do Pará	2011
X		Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas	Ocimar Munhóz Alavarse, Cristiane Machado e Maria Helena Bravo	EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago.2013.	2013
	X	A influência do Ideb na formação continuada de professores	Janete Aparecida Guidi	Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Maringá	2013
X		A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista	Andréia da Cunha Malheiros Santana; José Carlos Rothen	Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, jan./abr.2015	2015
X		Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos?	Fabiana Alvarenga Filipe, Regiane Helena Bertagna	EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 36, p.49-66, jan./abr.2015.	2015
X		O Ideb como política de regulação do estado e legitimação da qualidade: em busca de significados	Andréia Melanda Chirinéa, Carlos da Fonseca Brandão	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun.2015	2015
X		Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	Adriana Bauer, Ocimar Munhoz Alavarse, Romualdo Portela de Oliveira	Educação. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015	2015
X		Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão	Ocimar Munhóz Alavarse, Cristiane Machado, Paulo Henrique Arcas	Revista Diálogo Educ.; Curitiba, v. 17, n.54, p. 1353-1375, julho/setembro 2017	2017

	X	Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades	Maria Angela de Oliveira de Sá Rubini	Dissertação apresentada a Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP de Presidente Prudente	2017
X		Complexa relação entre formação continuada e avaliação externa na rede pública de ensino	Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho Adriana Varani	Revista Teias v. 19 • n. 54 • Jul./Set. 2018 Cotidianos Políticas e Avaliação	2018

Fonte: Organização da autora.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Cronograma de formação continuada na Plataforma PerForme



Secretaria Municipal de

## EDUCAÇÃO

### PERFORME / MARÇO -2021 - FORMAÇÕES

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percursos formativos):

PERÍODO – MARÇO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
Avaliação: o que é e como se faz? As diferentes facetas da avaliação na educação escolar	Professores/Coordenadores/ Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
Desenvolvimento da fala e Linguagem oral	Professores/Coordenadores/ Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.	
A didática de Malba Tahan e suas contribuições para o ensino da Matemática nos anos iniciais.	Professores/Coordenadores/ Gestores e demais educadores interessados.	Ensino Fundamental e Educação Infantil	
“Indivíduo e Sociedade: Ciências Naturais – Ecossistemas e a relação entre fatores bióticos e abióticos”	Professores/Coordenadores/ Gestores e demais educadores interessados.	Educação Infantil	



Secretaria Municipal de  
**EDUCAÇÃO**

**PERFORME / ABRIL 2021 - FORMAÇÕES**

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percurso formativo):

PERÍODO – ABRIL			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
Ideias da multiplicação	Professores e coordenadores	Linguagem matemática	
Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética Módulo -1	Professores e coordenadores	Linguagem Verbal	
Jogos e Brincadeiras Musicais – módulo 2	Monitores, Professores e Professores Coordenadores.	CCM/Educação Física	
As ideias das 4 operações	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Matemática	
O ensino de Geografia e o eixo 2: Mundo do trabalho.	Professores/Coordenadores/ Diretores	Fundamental	
Comunidades de Aprendizagem e Formação Pedagógica Dialógica (Módulo I)	Professores/Coordenadores/ Gestores e demais educadores interessados.	Processos de Ensino na Educação Básica	
Educação Ambiental-módulo 2	Diretores, Coordenadores, Professores e demais funcionários da U.E (Infantil e Fundamental)	Educação Ambiental	



Secretaria Municipal de

# EDUCAÇÃO

## PERFORME / MAIO 2021 - FORMAÇÕES

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percurso formativo):

PERÍODO – MAIO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
A leitura compartilhada como instrumento para o ensino da leitura literária	Professores/Coordenadores/Diretores	Linguagem Verbal/ Língua Portuguesa	
A Matemática de Malba Tahan por meio da contação de histórias	Professores/Coordenadores/Gestores e demais educadores interessados.	Ensino Fundamental e Educação Infantil	
“Indivíduo e Sociedade: Ciências Naturais – Módulo I: ÁGUA”	Professores/Coordenadores/Gestores e demais educadores interessados.	Educação Infantil	
Transversalidade: Trabalho com gênero textual em LP e estudo das relações Étnico-raciais	Professores/coordenadores/gestores	Língua Portuguesa	
Comunidades de Aprendizagem e Atuações Educativas de Êxito: potencialidades e desafios. (Módulo II)	Professores/Coordenadores/Gestores e demais educadores interessados.	Processos de Ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.	
A Música como ferramenta de intervenção e desenvolvimento aplicada ao TEA 1ª Parte-A Música e seus elementos formais	Professores/Coordenadores/Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
Desenvolvimento da fala e Linguagem oral	Professores/Coordenadores/Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.	

## PERFORME / JUNHO 2021 - FORMAÇÕES

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percurso formativo):

## PERÍODO – JUNHO



Secretaria Municipal de

# EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
Ideias da divisão	Prof./Coord./Diretores	Linguagem matemática	
A importância da Arte na Educação Infantil Fundamental – Contribuições para o Desenvolvimento. Módulo I	Professores e coordenadores	Arte	
Jogos e Brincadeiras Musicais – módulo 3	Monitores, Professores e Professores Coordenadores.	CCM/Educação Física	
Desenvolvimento Inicial de Conceitos numéricos e do Senso numérico	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Matemática	
O ensino de Geografia e o eixo 4- (parte 1)-Conexões e escalas.	Professores/Coordenadores/Diretores	Fundamental	
Educação Antirracista e formação docente: desafios e possibilidades na prática	Professores, Coordenadores, Gestores e demais educadores interessados.	Relações Étnicas e Raciais – EI, EF e EJA.	
Ortografia, como trabalhar?	Diretores, coordenadores, professores do ensino Fundamental.	Língua Portuguesa	
O Ensino de Ciências	Diretores, Coordenadores, Professores e demais funcionários da UE	Ciências	
A Música como ferramenta de intervenção e desenvolvimento aplicada ao TEA 2ª Parte-A Música e o Autismo	Professores/Coordenadores/ Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
Metodologia do Ensino da Literatura Infantil	Professores/Coordenadores/ Diretores	Língua Portuguesa	

## PERFORME / AGOSTO 2021 - FORMAÇÕES

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percursos formativos):



Secretaria Municipal de  
**EDUCAÇÃO**

PERÍODO – AGOSTO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR (A)
Conhecimento Corporal	Monitores, Professores e Professores Coordenadores	CCM/Educação Física	
Leitura Compartilhada e atividade de Reconto Literário – Parte 1	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Linguagem Verbal e Língua Portuguesa	
“Indivíduo e Sociedade: Ciências Naturais – Módulo II: SOLO”	Professores/Coordenadores/ Gestores e demais educadores interessados.	Educação Infantil	
A Música como ferramenta de intervenção e desenvolvimento aplicada ao TEA 3ª Parte-Referência Teórica em Educação Musical	Professores/Coordenadores/ Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
Sistema de Escrita Alfabética: Estratégias e recursos didáticos para ensino na Ed. Infantil Módulo -2	Professores e coordenadores	Linguagem Verbal	
O uso do geoplano como recurso didático nas aulas de Matemática.	Professores, Coordenadores, Gestores e demais educadores interessados.	Matemática	
A importância da Arte na Educação Infantil e Fundamental – Módulo II “Gêneros musicais na escola”	Professores, coordenadores e gestores.	Arte Educação Infantil e Ensino Fundamental	
Poemas entre rimas e brincadeiras	Professores, coordenadores, monitores e gestores	Arte Educação Infantil e Ensino Fundamental	

**PERFORME /SETEMBRO 2021 - FORMAÇÕES**



Secretaria Municipal de

# EDUCAÇÃO

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percurso formativo):

PERÍODO – SETEMBRO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR (A)
Técnicas Operatórias – Parte I	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Matemática	
Leitura Compartilhada e atividade de Reconto Literário – Parte 2	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Linguagem Verbal e Língua Portuguesa	
O ensino de Geografia e o eixo 4- (parte 2)- Natureza, ambientes e qualidade de vida.	Professores/Coordenadores/ Diretores	Fundamental	
Recuperação de aprendizagem – anos finais - Módulo I	Professores/coordenadores/ Diretores	Língua portuguesa	
Esquema de trabalho da Educação Especial	Professores/coordenadores/ Diretores (somente para os novos)	Educação Especial	
Educação Ambiental- módulo 3	Diretores, Coordenadores, Professores e demais funcionários da U.E (Infantil e Fundamental)	Educação Ambiental	

**PERFORME / OUTUBRO 2021 - FORMAÇÕES**



Secretaria Municipal de

# EDUCAÇÃO

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percurso formativo):

PERÍODO – OUTUBRO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
África e Ed. Física: um encontro por meio das danças, jogos, brincadeiras e lutas.	Monitores, Professores e Professores Coordenadores	Educação Física	
Tertúlias Literárias Dialógicas e contribuições para uma Educação Antirracista.	Professores/Coord. Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
A geometria e suas implicações no mundo que nos cerca.	Professores/Coord. Gestores e demais educadores.	Matemática	
Recuperação de aprendizagem – anos finais - Módulo II	Professores/Coord. Diretores	Língua Portuguesa	
Linguagem Matemática: comparando na Educação	Professores/Coord. Diretores	Linguagem matemática	
TEA-Entenda o que é o Transtorno do espectro Autista	Professores/Coord. Diretores e demais interessados.	Educação Especial	
A Música como ferramenta de intervenção e desenvolvimento aplicada ao TEA 4ª Parte-Prática Musical-Sugestão de Atividade	Professores/Coord. Diretores e demais interessados.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	
“Indivíduo e Sociedade: Ciências Naturais – Módulo III: AR”	Professores/Coord. Gestores e demais educadores.	Educação Infantil	

**PERFORME / NOVEMBRO 2021 - FORMAÇÕES**



Secretaria Municipal de

# EDUCAÇÃO

Relação de Formações que serão oferecidas aos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação, por meio da plataforma **PERFORME** (Percursos formativos):

PERÍODO – NOVEMBRO			
FORMAÇÃO	PÚBLICO ALVO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	FORMADOR(A)
Linguagem Matemática: Classificando na Educação Infantil	Professoras (es)/ coordenadoras (es)/ diretoras (es)	Linguagem matemática	
Leituras de obras literárias: reflexões sobre critérios de seleção e necessidade de diversificação das escolhas	Professores e coordenadores	Linguagem Verbal	
Arte e Cultura Africana	Professores/ Coordenadores/ Diretor	Arte	
Técnicas Operatórias – Parte II	Professores/ Coordenadores/ Diretores	Matemática	
O ensino de geografia e o eixo 3- Formas de representação e pensamento espacial.	Professores/Coordenadores/ Diretores	Fundamental	
A história da álgebra e o pensamento algébrico	Professores/Coordenadores/ Gestores e demais educadores interessados.	Ensino Fundamental e Educação Infantil	
O ensino de Ciências	Diretores, Coordenadores, Professores e demais funcionários da U.E(Fundamental)	Ciências	
Exploração das propriedades do som a partir de história infantil	Professores, monitores e demais funcionários da U.E. (Educação Infantil)	Música	
TEA-Entenda o que é o Transtorno do espectro Autista	Professores/Coord. Diretores e demais interessados.	Educação Especial	