doi: 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS04

ISSN 1518-3483
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista

The external evaluation of schools and the ongoing teacher education: the Paulista case

La evaluación externa de las escuelas y la formación continuada de profesores: el caso paulista

Andréia da Cunha Malheiros Santana[a], José Carlos Rothen[b]*

[a] Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, PR, Brasil

[b] Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o impacto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP) na formação continuada de professores. Este artigo

* ACMS: professora adjunta, e-mail: andreiacunha@uel.br
JCR: professor adjunto, e-mail: josecarlos@rothen.pro.br

é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado que investigou como os resultados da avaliação externa são trabalhados em duas escolas com desempenhos antagônicos no IDESP: uma com resultado crescente, e outra, decrescente. No estudo de caso, foram adotados como procedimentos metodológicos a análise documental, a observação das reuniões pedagógicas das escolas, um questionário destinado aos professores e diretores e entrevistas com os supervisores de ensino. Concluiu-se que o modelo de formação continuada realizado a partir dos resultados das provas visa ao treinamento dos professores. Esse tipo de formação é elaborado pela Secretaria de Educação, que reduz a formação continuada à preparação dos professores para treinarem os alunos a realizar as provas aplicadas pelo Estado; a escola não tem autonomia para trabalhar os resultados das avaliações externas, nem o hábito de indagar suas razões e causas. Os resultados nas avaliações são analisados e vistos como metas a serem atingidas sem que seja promovido o diálogo entre as avaliações externas e internas.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação da educação. SARESP.

Abstract

This article aims to discuss the impact of the Evaluation System of School Efficiency of the State of São Paulo (SARESP) and of the Development Rate of Education in the State of Estado de São Paulo (IDESP) in the ongoing teacher education. This article is the result of a post-doctorate research that investigated how the results of the external evaluation are dealt with in two schools with opposite performances in the IDESP: increasing and decreasing results. In the case study, the methodological procedures were documental analysis, observation of pedagogical meetings in the schools, a questionnaire for teachers and principals and interviews with teaching supervisors. The conclusion is that the model of ongoing teaching education developed from the results of the tests aims at the training of teachers. This kind of education is elaborated by the Department of Education, which reduces the ongoing teacher education to the preparation of teachers in order to train students on how to do the tests applied by the State; the school neither has autonomy to work on the results of external evaluations, nor the habit of questioning their reasons and causes. The results in the evaluations are analyzed and seen as goals to be reached, without any discussions about external and internal evaluations.

***Keywords**: Teacher education. Evaluation of education. SARESP.*

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de discutir el impacto del Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo (SARESP) y del Índice de Desarrollo de la Educación en el Estado de São Paulo (IDESP) en la formación continuada de profesores. Este trabajo es fruto de una investigación de post doctorado que buscó saber cómo se trabajan con los resultados de la evaluación externa en dos escuelas con desempeños antagónicos en el IDESP, es decir, una con resultado creciente y otra decreciente. En el estudio de caso, se adoptó como procedimiento metodológico el análisis documental, la observación de las reuniones pedagógicas de las escuelas, un cuestionario destinado a profesores y directores y entrevistas con los supervisores de enseñanza. Se concluyó que el modelo de formación continuada realizado a partir de los resultados de las pruebas visa el entrenamiento de los profesores. Este tipo de formación es elaborado por la Secretaría de Educación, que reduce la formación continuada a la preparación de los profesores para que preparen los alumnos para realizar las pruebas aplicadas por el Estado. La escuela no tiene autonomía para trabajar los resultados de las evaluaciones externas, tampoco el hábito de indagar su razón de ser y causas. Se analizan los resultados en las evaluaciones, los cuales son interpretados como objetivos a alcanzar, aunque no haya la preocupación con el diálogo entre evaluaciones externas e internas.

Palabras Clave*: Formación de profesores. Evaluación de la educación. SARESP.*

Introdução

Seguindo uma tendência mundial, a partir da década de 1990, a avaliação das instituições escolares consolidou-se como centro das políticas públicas para a educação brasileira. A avaliação em larga escala tem se apresentado como uma política educacional que visa reger e controlar a educação por meio de diretrizes políticas, instrumentos, medidas e ações prescritas a partir dos resultados obtidos nos testes (DIAS SOBRINHO, 2002; FREITAS D., 2007; FREITAS L., 2007). A maneira como esses testes estão sendo utilizados faz com que os aspectos negativos se sobreponham

aos possíveis ganhos; os testes se tornaram "senhores", e não instrumentos para a melhoria da educação. "Os testes podem se tornar o mestre feroz do processo educativo, e não um servo complacente que eles deveriam ser"[1] (MADAUS, 1988, p. 85, tradução livre).

Em consonância com essa realidade, em 1996, a Secretaria do Estado de São Paulo criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), visando produzir informações periódicas e comparáveis sobre as escolas da rede pública paulista, de modo que, a partir dos resultados encontrados, novas ações fossem desenvolvidas para melhorar a educação pública. O SARESP consiste em uma prova aplicada anualmente aos estudantes, seguindo a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (ANDRADE; TAVARES; VALE, 2000), por meio da qual é possível comparar os resultados a cada edição da prova para averiguar se houve melhora nos resultados obtidos, o que indicaria melhor aprendizado dos alunos (SÃO PAULO, 2012).

Em maio de 2008, o Governo do Estado de São Paulo lançou o Programa Qualidade da Escola (PQE), visando principalmente promover o aumento na qualidade e na equidade do ensino no Estado. Nos mesmos moldes do programa federal "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE), foi criado um índice para monitorar a educação paulista: o Índice do Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP), que relaciona a taxa de aprovação com a "nota" do SARESP, atuando de modo semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, a nota do SARESP passou a ser utilizada para classificar as escolas paulistas e medir seu aproveitamento.

Essa classificação é realizada a partir das notas das escolas no IDESP. Cada escola apresenta uma meta, por isso as unidades de ensino são classificadas, pela Secretaria da Educação, entre aquelas que cumprem as metas e aquelas que não as cumprem.

[1] "The tests can become the ferocious master of the educational process, not the compliant servant they should be."

Na proposta, com o IDESP, a Secretaria de Educação pretende dialogar com a escola, apresentando um diagnóstico sobre o desempenho dela e apontando os pontos que precisam ser melhorados, por isso são traçadas metas ano a ano. Na prática, é imposta à escola uma meta a ser atingida, cujo cumprimento está atrelado ao pagamento de um bônus financeiro aos profissionais da escola que a atinge. Segundo a nota técnica emitida pela Secretária de Educação, "este ano incorpora a parcela cumprida da meta e o adicional por qualidade, que regem o pagamento da bonificação por resultado" (SÃO PAULO, 2013a, p. 1).

Ao atrelar o índice obtido pela escola ao pagamento de um bônus mérito, a avaliação do SARESP torna-se um instrumento de forte regulação, pois o atrela a uma punição (para quem não recebe o dinheiro) e uma premiação para quem o recebe, de acordo com a definição utilizada por Bonamino e Sousa (2012). A busca por uma melhor nota nesse índice se tornou o objetivo das escolas avaliadas e classificadas de acordo com suas notas.

Em busca de uma classificação melhor, a Secretaria da Educação orienta que as Diretorias de Ensino incentivem as escolas a promoverem a formação continuada dos professores. Nesse contexto de vinculação dos resultados da avaliação à premiação, o IDESP é utilizado como subsídio para a formação continuada de professores. Um dos espaços privilegiados na rede paulista para essa formação é a reunião semanal que ocorre nas escolas com o título de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A política de formação docente vinculada aos resultados do IDESP é objeto deste artigo. Esta reflexão é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado que investigou como os resultados da avaliação externa são trabalhados em duas escolas com desempenhos antagônicos no IDESP: uma com resultado crescente, e outra, decrescente.

Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, cuja característica básica é focalizar uma situação pelo que ela revela sobre certa temática,

de uma maneira completa e densa (ANDRÉ, 2008). Foram adotados como procedimentos metodológicos: análise documental, observação das reuniões pedagógicas das escolas, questionário destinado aos professores e diretores e entrevistas com os supervisores de ensino.

Para a realização da pesquisa, escolhemos duas escolas, com desempenhos opostos no IDESP (Gráfico 1).

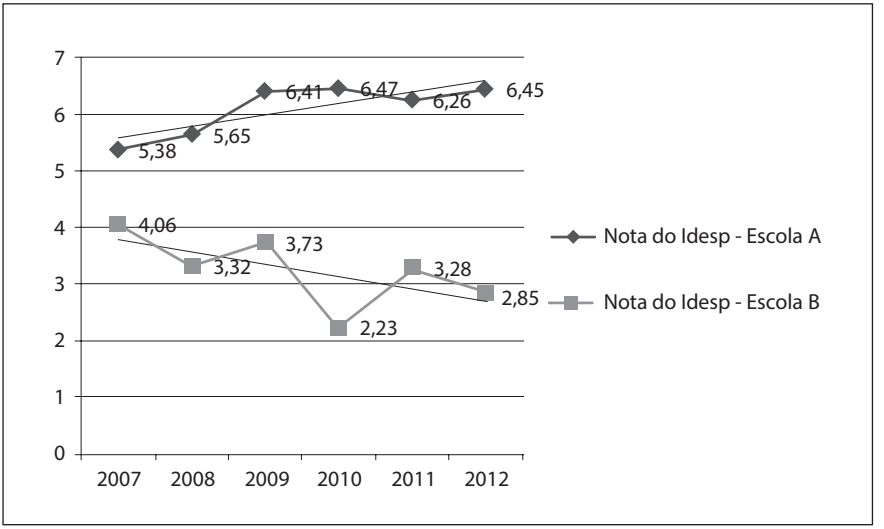

Gráfico 1 - Evolução do IDESP das escolas estudadas

Fonte: SÃO PAULO, 2013b (adaptado).

As duas escolas que integraram esta pesquisa são estaduais, localizam-se no interior do Estado de São Paulo e oferecem o primeiro ciclo do ensino fundamental no período diurno (matutino e vespertino), sendo a escola A, aquela cujo IDESP é melhor, e a escola B, aquela cujo IDESP é pior. Investigar por que a mesma política tem impactos tão diferentes numa mesma rede de ensino foi um dos objetivos do trabalho. A partir disso, investigamos como a formação continuada acontece em ambas as escolas.

Análise e discussão dos resultados

A escola A está situada num bairro antigo e tradicional da cidade, muitos alunos não moram no bairro (cerca de 30%, de acordo com o Plano de Gestão), mas fazem questão de estudar lá por terem recebido boa referência da escola, ou por terem parentes (mães, pais, avós e tios) que lá estudaram. De acordo com o Plano de Gestão, apenas 8% dos alunos da escola são carentes e recebem algum tipo de auxílio social.

Na escola B, a situação é diferente: de acordo com o Plano de Gestão, 70% das famílias sobrevivem com menos de três salários mínimos mensais e recebem algum auxílio do governo federal, como o Bolsa Família. Os pais não têm uma boa relação com a escola, poucos a frequentam e não se sentem integrados a ela; vivem em constante mudança transferindo seus filhos de uma unidade escolar para outra, pois a maioria tem empregos informais e não fixa residência em nenhum lugar.

Além do contexto distinto, o corpo docente de cada escola tem características diferentes, o que já determinaria uma formação continuada diferente. Na escola A, 61% dos professores são efetivos, 66% estão lá há mais de cinco anos, o que indica baixa rotatividade dos docentes e conhecimento maior da realidade escolar. Por sua vez, na escola B, 36% são efetivos, 50% estão na escola há um ano e apenas 3% tem mais de cinco anos de atuação na mesma escola. Esses dados nos permitem concluir que os docentes da escola A estão há mais tempo na unidade de ensino e apresentam um vínculo maior com a escola, pois são efetivos. Outro dado importante é que, por serem efetivos, pode-se inferir que foram aprovados num concurso público e que dominam os conteúdos que lecionam.

Na escola B, a situação é diferente: a maioria não é efetiva (64%) e está na escola há menos de cinco anos (97%). Portanto, impor o mesmo modelo de formação continuada em ambas as escolas significa ignorar suas necessidades formativas, suas dificuldades e o contexto em que a escola está inserida.

As duas escolas apresentam cerca de 80% dos professores com mais de 26 horas semanais em sala de aula. Na escola A, cujo desempenho

no IDESP é melhor, 83% dos professores trabalham exclusivamente nela. Na escola B, cujo desempenho é menor, 75% lecionam apenas lá. Embora seja uma diferença pequena, ela existe.

Em relação à experiência profissional, há também uma diferença: na escola A, 95% dos professores têm mais de 15 anos de experiência, e na escola B, 46% têm menos de 15 anos de experiência. Tal dado permite inferir-se que, na escola B, muitos professores são novatos, enquanto na A, apenas 5% o são. Isso provavelmente se deve ao fato de a escola A estar numa região privilegiada socioeconomicamente e atrair muitos professores em final de carreira, enquanto a escola B, por se localizar na periferia, atrai os professores não concursados e com menor experiência no magistério.

A formação inicial dos professores nas duas escolas foi realizada no curso de Pedagogia: na escola A, 45% fizeram a graduação numa universidade pública conceituada, na escola B, esse número cai para 11%. Na escola A, 28% dos docentes realizaram algum curso de pós-graduação — entre eles há um mestrado e um doutorado —, e na escola B, 25% dos docentes realizaram algum curso de pós-graduação — entre eles há um professor com mestrado.

Essa diferença na formação inicial acarreta também diferenças na formação continuada que acontece na escola. As duas escolas seguem as mesmas políticas educacionais e estão sujeitas às mesmas avaliações externas e ao mesmo formato de formação continuada, mas na escola A, a postura dos professores é mais contestadora.

As iniciativas de formação continuada acontecem nos momentos de ATPC, de Planejamento e Replanejamento, dos quais participam todos os professores, como mostram os dados da Tabela 1.

Na escola A, 100% dos professores participam tanto das ATPCs como das reuniões de planejamento; já na escola B, esse índice é um pouco menor, mas ainda é possível afirmar que os professores ouvidos em ambas as escolas têm uma boa participação tanto nas ATPCs como no planejamento. As ATPCs e as atividades de planejamento, replanejamento e autoavaliação aconteceram de modo semelhante nas duas escolas e apresentaram a mesma estrutura.

Tabela 1 – Participação nas ATPCS

Você participa das ATPCs nesta unidade de ensino?				
	Escola A		Escola B	
	Casos	%	Casos	%
Sim	18	100	26	92,9
Não respondido			2	7,1
Total	18	100		

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos professores afirma que acontece a formação continuada (Tabela 2). Para Helena Freitas (2003), esta formação continuada voltada para o treinamento é adotada por ser rápida e de baixo custo, mas não resolve os problemas de formação dos professores.

Tabela 2 – Formação continuada

Você considera que sua escola trabalha a formação continuada dos professores?				
	Escola A		Escola B	
	Casos	%	Casos	%
Sim	13	72,2	22	78,6
Não	2	11,1	5	17,9
Às vezes	3	16,7		
Não respondido			1	3,6
Total	18	100		100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O modelo apresentado nas duas escolas visa ao treinamento dos docentes para que eles conheçam as questões cobradas nas avaliações externas e possam trabalhar com elas e treinar os alunos.

Entendemos que o trabalho com as avaliações externas é uma boa temática a ser desenvolvida durante as iniciativas de formação continuada, quer nas ATPCs ou nos momentos de planejamento e replanejamento. Tais avaliações estão presentes no cotidiano do professor e interferem em sua prática profissional. Essa avaliação pode servir de mote para que se reflita 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. No entanto, a maneira como essa formação é feita deve mudar; ela precisa perceber o professor como sujeito e buscar sanar as dificuldades que eles apresentam, uma vez que muitos explicitaram que não dominam o conteúdo proposto.

A realização da formação continuada segue a mesma linha em ambas as escolas, mas, graças às diferenças do corpo docente e do contexto, as discussões têm repercussões diferentes.

Nas duas escolas, há uma ATPC destinada à Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI); ela é extra, pois é paga aos professores efetivos ou aos da categoria F[2] — os professores temporários não têm direito a fazê-la. Na escola A, todos os docentes já fizeram o curso, mas, na escola B, a maioria não tem o direito a fazê-lo. Embora encontrem dúvidas quanto ao conteúdo de matemática ministrado (39% dos professores declararam não dominar os conteúdos que devem trabalhar com os alunos), a Secretaria da Educação entende que eles não podem fazer o curso, pois não apresentam um vínculo contínuo com o Estado, o que inviabiliza o investimento nesse profissional.

Nas escolas da periferia, onde a maioria dos professores não pertence à categoria "efetivo", tal medida tem um efeito muito negativo, pois, além de criar um clima de trabalho desigual, permite que um professor lecione um conteúdo que não sabe, como se isso fosse correto.

[2] Os professores classificados como categoria F são aqueles com vínculo no dia 1º de junho de 2007, data de extinção do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) estabelecida na Lei Complementar Estadual n. 1.010/2007. Tal Lei criou uma nova autarquia previdenciária, diminuindo os direitos dos servidores.

Na escola A, a participação no EMAI não era um problema, pois todos já o haviam feito. Mesmo assim, a coordenadora socializava os conteúdos destinados ao EMAI com todos os docentes como uma forma de revisão, uma vez que eles já tinham todo o material impresso. Na escola B, os professores que não podiam fazer o EMAI formalmente se recusavam a participar das discussões sobre o conteúdo do curso, pois não consideravam justo que alguns ganhassem para fazer o curso e a maioria o fizesse "de graça"; além disso, o material só vinha para os inscritos, os demais deveriam fotocopiar as apostilas por conta própria, pois a escola não tinha recursos. Como conclusão dessa situação, muitos não faziam o curso. O oferecimento dessa iniciativa de formação de modo desigual tornou-se mais um fator de desagregação entre os professores.

Na ATPC de "rotina" realizada na escola A, os professores se reuniam por grupos de acordo com a série que ministravam e trocavam experiências e materiais trabalhados a fim de que todas as turmas caminhassem de forma parecida, pois os pais cobravam isso deles, uma vez que comparavam o que era dado em uma sala com o que era dado em outra. Em tal ocasião, havia também o diálogo do professor do ano atual com o do ano anterior sobre a situação de aprendizagem de alguns alunos, a fim de saber o que já havia sido feito para que a criança aprendesse.

Nas ATPCs coletivas da escola A, no planejamento e no replanejamento havia sempre uma pauta predefinida. Foi possível perceber que a coordenadora já conhecia os materiais trabalhados, pois destacava apenas alguns trechos para a leitura. Outro ponto bastante interessante era que, após a leitura, os professores se agrupavam em duplas, analisavam e discutiam as atividades produzidas pelos alunos, confrontando-as com a leitura do dia. Havia sempre uma parte prática da ATPC, embora os professores se manifestassem mesmo durante a leitura, fazendo observações sobre a pertinência (ou não) de determinada atividade. No final da atividade, eles se posicionavam justificando se determinada teoria era ou não pertinente aos alunos da escola.

A participação dos professores era sempre maciça. Eles questionavam a falta de conhecimento prático dos elaboradores das políticas

públicas, questionavam o método construtivista e defendiam a liberdade de cátedra dos professores, por serem efetivos e conhecerem a realidade da escola. Além disso, citavam exemplos de alunos que não conseguiam aprender a partir das novas técnicas de alfabetização.

Na escola B, o público de professores era sempre maior do que na A e era mais comum que muitos chegassem atrasados, pois a escola era longe do centro urbano da cidade e com poucas linhas de ônibus disponíveis. Outro fator importante era o grau de dispersão dos professores, muitos comumente faziam outras atividades simultaneamente (alguns lanchavam, outros corrigiam trabalhos, outros preenchiam o diário de classe). Mais uma diferença reside no fato de os professores não gostarem de participar da leitura: quando a coordenadora solicitava que alguém lesse, dificilmente alguém se oferecia e a leitura ficava a cargo da mesma professora constantemente.

Um fator de distinção era que, na escola B, a coordenadora propunha a leitura dos textos na íntegra, o que impossibilitava a realização de alguma atividade prática e da discussão do texto, pois o tempo não permitia. A "formação continuada" realizada nesse horário se restringia à leitura de alguns textos. A temática dos textos lidos era semelhante nas duas escolas e sem a participação dos professores no processo de escolha.

Outro inconveniente acontecia por conta do horário. Na escola B, eram realizadas duas ATPCs na sequência e, por não haver espaço específico para a reunião, ao final do primeiro período, era necessário que os professores mudassem de sala. Com isso, a ATPC de 50 minutos ficava, na prática, com 30, pois os 10 minutos iniciais eram perdidos para a acomodação e a chegada do pessoal, e os 10 finais para a mudança de sala e reacomodação do pessoal. Muitas vezes, não era possível discutir tudo o que havia sido programado nem finalizar a leitura. Na escola A, acontecia apenas um ATPC por dia.

Outro fator de destaque e diferenciação entre a escola A e B foi uma maior tendência à culpabilização dos professores pelos resultados da avaliação externa (SARESP/IDESP) na escola B. Durante o planejamento realizado no início do ano letivo e mesmo em reuniões de ATPC, as

discussões sobre a importância de se trabalhar o currículo eram constantes e seguidas da afirmação de que o professor do outro ano não havia feito sua parte, por isso a escola tinha tido um baixo desempenho. Eis algumas falas que evidenciam esse posicionamento:

> *Muita gente não dá o conteúdo no ano previsto e sobrecarrega o colega do outro ano. Não pode existir o "não dá tempo"* (Professora 1).

> *Dar por dar também não é certo!* (Professora 2)

> *Não adianta só passar na lousa e o aluno não aprender. É preciso olhar a realidade da criança da escola* (Professor 4).

> *Estamos debatendo o EMAI... Por que seguir o planejamento se percebemos que a clientela é diferenciada? Por que no dia 15/03 não pensamos em fazer um planejamento fora do EMAI? O EMAI não é utópico... Ele não pode ser a base. Precisamos adequar o EMAI* (Professora 7).

Essas falam — presenciadas somente na escola B — evidenciam que o processo de culpabilização e de responsabilização da escola pelos resultados do SARESP geram desunião entre o corpo docente, que insiste em apontar um culpado e não caminha para a busca de soluções. Mesmo quando aparece uma fala que propõe algo, como a última, ela esbarra na falta de autonomia da escola, pois tanto o replanejamento como o chamado dia "D"[3] destinado à autoavaliação da escola vieram com a pauta predefinida pela Secretaria Estadual de Educação, e não foi possível alterá-la, mesmo porque o posicionamento expresso pela coordenadora — que reflete a orientação da Diretoria de Ensino — reforçou a importância de se trabalhar todo o EMAI.

O currículo avaliado na avaliação externa também é imposto, tal como a formação continuada que acontece nas escolas. Teoricamente,

[3] O dia "D" é destinado à autoavaliação da escola pela equipe gestora, por professores, funcionários, comunidade e alunos. Para maiores informações, consultar: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-da-rede-estadual-promovem-dia-de-autoavaliacao>. Acesso em: 29 jul. 2013.

é possível fazer adaptações ao currículo, mas, na prática, elas não acontecem porque o currículo não é discutido; é, normalmente, ensinado e os questionamentos são apaziguados, sobretudo na escola B. Nela, os professores passam a maior parte do tempo procurando os culpados pelo mau desempenho dos alunos e não discutem as razões das avaliações externas nem a imposição curricular.

Outro problema encontrado na escola B é a alta rotatividade dos professores (e da Direção). Tanto nas ATPCs como em outros momentos, muitos professores não tinham como dialogar com os do ano anterior para saber em que ponto da matéria a turma havia parado e quais eram as dificuldades dos alunos. O maior problema dessa situação é que a escola está sempre com professores que não conhecem o aluno; em virtude disso, muitos docentes tinham dificuldade para realizar a avaliação de sondagem[4], pois não tinham certeza das habilidades dos alunos e se o mau desempenho de alguns deles se devia ao nervosismo momentâneo ou à falta de habilidades básicas.

As diferenças entre as ATPCs decorreram muito mais dos diferentes contextos do que da temática. Em ambas as escolas, elas eram destinadas à formação (às vezes, à conformação), pois havia poucos espaços para uma reflexão crítica: horário curto; pauta extensa; falta de interesse da Secretaria Estadual da Educação em proporcionar uma reflexão crítica sobre as políticas de Estado.

Os temas das ATPCs são impostos e, por isso, semelhantes nas duas escolas (Gráficos 2 e 3):

As duas escolas realizam um trabalho semelhante tanto nas ATPCs como no planejamento; ambas enfatizam os resultados obtidos no SARESP/IDESP e trabalham com os conteúdos selecionados nessa prova para que o professor desenvolva posteriormente em sala de aula, fato que pode ser evidenciado pelas semelhanças nos temas.

[4] Trata-se de uma avaliação realizada no primeiro mês de aula para identificar em que etapa da alfabetização a criança está e, assim, poder fazer com que ela progrida.

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

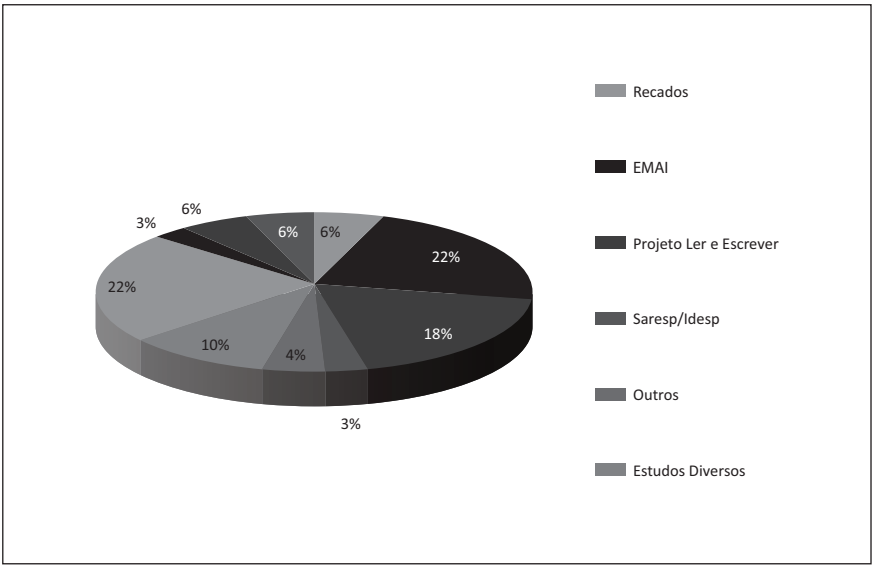

Gráfico 2 - Principais temas das ATPCs (Escola A)

Fonte: Dados da pesquisa.

é definido externamente e baseado na leitura de textos e no treino das questões cobradas no SARESP/IDESP.

Embora seja importante que a escola esteja ligada à sua Diretoria de Ensino e às normas que regem um sistema de ensino, uma escola democrática deve ter a liberdade de escolher os temas das ATPCs, de acordo com as necessidades de seus professores — mas não é isso que acontece. Toda a programação já vem previamente definida e há pouco (ou nenhum espaço) para que o professor exerça sua autonomia e proponha novos projetos e novas abordagens.

Para Fonseca (2001), essa situação ocorre porque a formação de professores foi influenciada pela lógica dos organismos internacionais. Os professores são ignorados como sujeitos pelo discurso do Banco

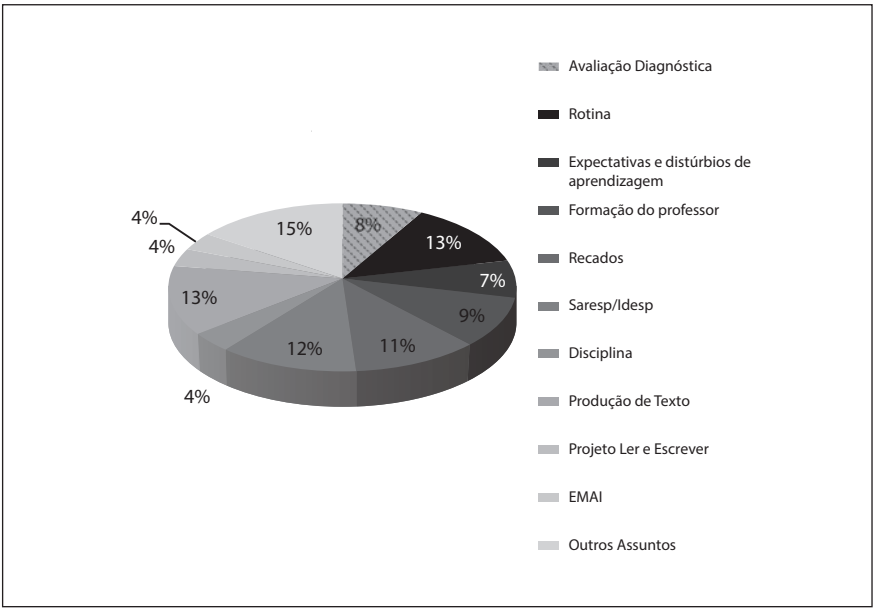

Gráfico 3 - Principais temas das ATPCs (Escola B)

Fonte: Dados da pesquisa.

Mundial, não são vistos como produtores de saberes; por isso, eles não têm autonomia para escolher suas formações. Trata-se de uma linha de formação que visa à redução de custos. A partir dessa concepção, procura-se investir mais em bens palpáveis, como livros, recursos tecnológicos e outros materiais didáticos, em detrimento de fatores humanos, como a formação inicial dos professores.

Dentro dessa visão mercantilista e competitiva, o professor faz parte dos insumos escolares, por isso seu desempenho é avaliado por critérios quantitativos. A partir dessa lógica, o ranqueamento tornou-se

comum e premiar os professores de modo desigual é aceito pela sociedade. Uma prova disso é que os próprios professores almejam uma melhor classificação da escola para que, assim, obtenham um prêmio. Tal lógica não é objeto de reflexão nas formações continuadas. Predomina o desejo de estarem nas primeiras posições, sem que se perceba que não é possível que todos estejam em primeiro e que sempre haverá um excluído, alguma escola que ficará em último lugar.

Barreto et al. (2001) afirmam que falta formação (supomos que tanto inicial como continuada) ao professor para compreender a avaliação como uma etapa do processo de aprendizagem, por isso os autores afirmam que a preocupação com a avaliação (tanto interna como externa) não deve ficar restrita simplesmente ao aluno, mas deve englobar a formação do professor e das suas condições de trabalho.

Corroborando com Fonseca (2001) e Oliveira e Fonseca (2001), Helena Freitas (2003) enfatiza que há diminuição e descomprometimento com o financiamento da educação por parte do Estado, o que subordinou os países do terceiro mundo (como o Brasil) à lógica do Banco Mundial e do mercado, proporcionando uma formação (tanto inicial como continuada) voltada ao trabalho e à melhoria de índices.

A formação continuada realizada como um treinamento está presente nas duas escolas. A Diretoria de Ensino treina os gestores, que treinam os professores, que devem treinar os alunos, sem que haja um questionamento dessa lógica. Será que não pagar um bônus mérito para os professores cujos alunos não obtiveram uma nota melhor no IDESP contribui para a melhoria da qualidade da educação? Provavelmente, não. Dar menos à escola e aos professores que já estão em defasagem não aumentará a qualidade da educação. A lógica excludente da classificação das escolas e esse modelo de formação continuada são pouco questionados, pois, para que tal questionamento existisse, esses professores precisariam ter tido uma formação inicial e continuada de qualidade.

Tanto a coordenação pedagógica como a direção da escola B ressaltam que a formação continuada é importante, mas que ela não substitui a formação inicial. Além disso, uma boa formação inicial permite uma

diferente percepção da própria formação continuada. Basta lembrarmos que muitos da escola A (28%) declararam não haver formação continuada na escola, pois eles não são ouvidos e se sentem "falando sozinhos". A fala do diretor e da supervisora de ensino da escola B ilustra bem como faz falta uma boa formação inicial:

> *O problema maior é de formação do professor. Não de formação contínua, mas da formação inicial. Tem professor que não gosta de ler em voz alta* (Entrevista 2).

> *As PCOPs* [Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica] *frequentaram as ATPCs, deram formação boa, mas não foi o suficiente. Nossa escola está no pior lugar da Diretoria de Ensino, seremos muito pressionados* (Diretor, durante uma ATPC, Escola B).

> *Há um problema de formação de professores muito maior do que a gente imagina. Há quem faz um curso sério e o confronta com a sua experiência. A questão da formação é de cada um, tem gente que fez nessas faculdades aligeiradas, em final de semana... Cada um precisa melhorar* (Diretor, durante uma ATPC, Escola B).

A escola com mais problemas é a mais prejudicada com esse modelo de formação, pois têm os professores que mais precisam de uma formação continuada de qualidade. De acordo com a observação realizada, é possível afirmar que existe uma formação continuada, entretanto, essa formação segue um modelo de treinamento, com vistas à obtenção de melhores índices nas avaliações externas, como se a Secretaria Estadual de Educação treinasse os professores — por isso as discussões são superficiais. Mesmo quando se trabalha com as diferentes hipóteses de escrita, o intuito é treinar o professor para reconhecê-las e classificá-las, focando o que é exigido nas avaliações externas. Nesse modelo de formação, não convém analisar a base da implantação dos sistemas avaliativos nem questionar o tipo de currículo adotado como oficial: basta simplesmente obedecer. Para isso, uma formação universitária deficiente é bastante conveniente.

Considerações finais

Conclui-se que o modelo de formação continuada realizado nas escolas estaduais de São Paulo tem como tema central os resultados das avaliações externas (SARESP) e a necessidade de melhoria do IDESP. Trata-se de um treinamento dos professores, elaborado pela Secretaria de Educação, que reduz a formação continuada à preparação dos professores para treinarem os alunos a realizarem as provas aplicadas pelo Estado.

Esse modelo de formação cria uma situação perversa, reforçando o individualismo, a desigualdade entre as escolas e a competitividade, e fazendo com que os professores passem a culpar uns aos outros pelo mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, uma vez que também são avaliados por ela. A própria formação, sobretudo a continuada, passa a ser influenciada 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.

Na investigação, observou-se que os resultados nas avaliações são analisados e vistos como metas a serem atingidas sem que seja promovido o diálogo entre as avaliações externas e as internas. Além disso, constatou-se que a escola não tem autonomia para trabalhar os resultados das avaliações externas como quiserem, tampouco o hábito de indagar suas razões e causas.

Contrapõe-se a essa prática a proposição de que a melhora do resultado dos alunos é a melhora da formação continuada dos professores, que devem ser vistos como sujeitos de suas ações. Por isso, é importante pensar na avaliação externa como uma fonte de diálogo com o trabalho dos professores, buscando novos métodos pedagógicos e revendo as escolhas curriculares.

Acreditamos que a formação continuada deve trabalhar com os resultados das avaliações externas, pois essa avaliação pode servir de mote para que se reflita sobre diferentes questões, como o conhecimento

teórico do professor, as 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 atualmente. No entanto, a maneira como essa formação é feita deve mudar; ela precisa perceber os professores como sujeitos e buscar sanar as dificuldades que eles apresentam, e não ser reduzida a um treinamento.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento, e às escolas, por terem aberto suas portas para esta pesquisa.

Referências

ANDRADE, D. F., TAVARES, H. R., VALE, R. C. *Teoria de resposta ao item*: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

BARRETO, E. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 49-88, 2001.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883/51613>. Acesso em: 15 out. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil*: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. *Critical issues in curriculum: eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: NSSE, 1988.

OLIVEIRA, D. A.; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. et al. (Org.). *Educação e estado*: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n. 1.010, de 1 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 9 set. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Matrizes de referência para a avaliação*: Documento Básico – Saresp. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/Saresp2012_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Programa de Qualidade da Escola*: nota técnica. São Paulo: SEE, 2013a. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf>. Acesso em: 1º out. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Boletim da Escola*: 2013. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 1º jun. 2013.

Recebido: 01/07/2014
Received: 07/01/2014

Aprovado: 26/07/2014
Approved: 07/26/2014