

## Crítica e diálogo em face da relação escola versus avaliações externas

*Osmar Hélio Alves Araújo\**

*Luís Távora Furtado Ribeiro\**

*Jose Anderson Santos Cruz\*\*\**

### Resumo

Este ensaio destaca que as avaliações externas incidem sobre a autonomia das escolas e dos professores em relação à organização do trabalho pedagógico, embora a LDB 9394/96 assegure sua autonomia pedagógica no tocante à organização das suas práticas a partir das suas necessidades e realidade local. Nesse sentido, procura-se neste trabalho apoiar-se em estudos e pesquisas que evidenciam a avaliação como contra regulação da escola pública; avaliação versus padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade; conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação, assim como escolas que associam prêmio ou punição versus os resultados das avaliações externas. E, por último, reitera a necessidade que gestores, coordenadores pedagógicos e professores percebam que se faz necessário fortalecer sua autonomia profissional, a organização pedagógica da escola, a formação contínua dos professores e, por consequência, que isso se reverbera na aprendizagem dos alunos e, sobretudo na (re) construção da escola.

**Palavras-chave:** Crítica e diálogo; escola; avaliações externas; autonomia pedagógica.

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduando em Pedagogia; graduado em Letras; especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: osmarhelio@hotmail.com

\*\* Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983); mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Concluiu Estágio Pós-doutoral na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) sob a supervisão de Michel Löwy com bolsa CNPq. É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, atuando na graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação) nas linhas: Educação, Currículo e Ensino e História e Memória da Educação. E-mail: luis.tavora@uol.com.br

\*\*\* Doutorando em Educação Escolar: Política e Gestão Educacional pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr/UNESP - Araraquara/SP (Pesquisa sobre Metodologias Ativas - MAs, especialmente a Sala de Aula Invertida - SAI, Blended Learning). E-mail: anderson.cruz@fclar.unesp.br

## Critics and dialogues in the light of the relation school versus external evaluations

## Crítica y dialogo frente la relación escuela versus evaluaciones externas

### Abstract

This essay highlights that the external evaluations affect the autonomy of the schools and teachers in relation to the organization of the pedagogical work, even though the LDB assures the pedagogical autonomy regarding the organization of its practices based on its local needs and reality. In this sense, it is sought in this work to rely on studies and research that evidence the evaluation as against the regulation of the public school; Evaluation versus standardization / homogenization of contents and school curricula as a quality parameter; knowledge-regulation instead of knowledge-emancipation, as well as schools that associate rewards or punishment versus the results of external evaluations. Finally, it reiterates the need for managers, pedagogical coordinators and teachers to realize that it is necessary to strengthen their professional autonomy, the continued teacher training, the pedagogical organization of the school and, consequently, that this is reflected in the students' learning and, above all, in the (re)construction of the school.

**Key-words:** Critics and dialogue. School. External Evaluation. Pedagogical Autonomy.

### Resumen

Este ensayo destaca que las evaluaciones externas inciden en la autonomía de las escuelas y de los profesores con respecto a la organización del trabajo pedagógico, aunque la LDB 9394/96 asegure su autonomía pedagógica en lo que se refiere a la organización de sus prácticas a partir de sus necesidades y realidad local. En ese sentido, se busca en este trabajo apoyarse en estudios e investigaciones que evidencien la evaluación como contra la regulación de la escuela pública; evaluación versus estandarización/homogeneización de contenidos y currículos escolares como parámetro de calidad; conocimiento-regulación en detrimento del conocimiento-emancipación, **así como escuelas que asocien premio o castigo versus los resultados de las evaluaciones externas.** Por último, reitera la necesidad de que gestores, coordinadores pedagógicos y profesores perciban que se hace necesario fortalecer su autonomía profesional, la formación continua de profesores, la organización pedagógica de la escuela y, por consiguiente, que eso se reverbera en el aprendizaje de los alumnos y, sobre todo en la (re) construcción de la escuela.

**Palabras-clave:** crítica y dialogo; escuela; evaluaciones externas; autonomía pedagógica.

## Introdução

Estudos qualitativos, tais como os de Afonso (1999), Adrião *et al.* (2009), Mendes (2010), Paro (2011), Freitas (2014, 2016), evidenciam a postergação de uma formação que viabilize aos discentes construir saberes, desenvolver a competência do pensar e, sobretudo, que os possibilitem a aprender a apreender por meio de uma postura ativa no processo de aprendizagem. Os estudos apontados identificam que há um controle da aprendizagem. De acordo com Freitas (2016), esse controle ocorre por meio “[...] das avaliações externas<sup>1</sup> de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula” (FREITAS, 2016, p. 142).

As avaliações externas, por sua vez, causam no contexto escolar uma tendência de reprodução de aulas genéricas, de modelos prontos, da abdicação do tempo pedagógico de algumas disciplinas, como História, Geografia, Educação Física, dentre outras, visando reforçar as áreas de português e matemática. Tal fato ocorre dado que no Brasil há o “[...] paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por ‘boa educação’” (FREITAS, 2016, p. 144). Domingues e Belletati (2016, p. 73) raciocinam de modo semelhante a Freitas (2016), pois, segundo as autoras, “[...] valorizam-se aspectos quantitativos, como índices de aprovação e, especialmente, os expressos nas avaliações externas que acabam por direcionar a educação escolar. Objetiva-se a apropriação de conhecimentos mínimos em relação à leitura, à escrita, à matemática [...]”. Campos (2016, p. 132) chama a atenção advertindo que “Limitar a avaliação ao que se considera básico significa excluir do currículo o que não é básico”.

É neste sentido que compreendemos que as interfaces da relação “avaliações externas *versus* escola” interfere no papel do professor no processo de ensino, esfacela a relação entre teoria e prática, reduz a formação contínua dos professores a um processo de regulação do trabalho docente - discente, treinamento de habilidades, assim como faz os processos de ensino e aprendizagem de-

sembocarem, na maioria das vezes, em resultados meramente insuficientes, ou improdutivos, posto que não há “[...] preocupação com a humanização ou aproximação do homem à cultura nem com o processo de construção da história pessoal e coletiva do homem, que envolvem autonomia, ética e construção de conhecimentos” (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 73). De acordo com Paro (2011), uma escola na qual se ensina por meio do treino, da simulação, leva os discentes facilmente a apresentarem resultados que, estatisticamente, não incomodarão os reformadores empresariais da educação<sup>2</sup>, entre outros interessados.

No presente ensaio, portanto, sublinhamos as tensões, dilemas e descompassos que emergem da relação entre as avaliações externas e a escola apontados em diversos trabalhos, dos quais destacamos Charlot (2008), Franco (2008), Mendes (2010), Paro (2011), Franco, Belletati e Pedroso (2013), Freitas (2014, 2016), Candau (2016), Felício e Silva (2016), que sinalizam a necessidade de novas bases que possam contribuir para a melhoria da escola pública.

Em um tom sumário, este ensaio se encontra organizado em três seções, além desta introdução e de uma conclusão. Primeiramente apresentamos apontamentos sobre a relação escola básica e avaliações externas. Em seguida, discorreremos sobre as interferências das avaliações externas na organização pedagógica da escola básica, e, por fim, problematizamos a formação contínua dos professores como um dos processos inerente à escola, que sofre implicações diretas das avaliações externas.

Esperamos que esta discussão impulse os gestores<sup>3</sup> e professores a assumirem uma postura de militância pedagógica em face dos interesses ideológicos e particulares - na maioria das vezes não confessos - dos reformadores empresariais da educação<sup>4</sup>. Não se trata simplesmente de tecer críticas aos processos de avaliação externa, mas sim de tomar consciência da necessidade de uma escola na contramão da “padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 807), do conhecimento-emancipação em detrimento do

conhecimento-regulação (AFONSO, 1999), assim como de uma escola que não se pautar na associação prêmio ou punição versus os resultados das avaliações externas (FREITAS, 2016).

### ***Escola básica e avaliações externas: considerações iniciais***

O processo pedagógico constitui-se como a ‘força motriz’ da escola. Por isso, as escolas, a partir do seu projeto político-pedagógico, devem defender sua autonomia e liberdade em centrar este processo nas necessidades dos discentes e, com especial atenção, para a ascensão das camadas populares historicamente excluídas e colocadas em situação de desvantagem social. Entretanto, não se trata “[...] de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Assim, apresentamos, *a priori*, breves considerações sobre o que é necessário e urgente às escolas básicas visando à materialização de um processo educativo significativo.

Franco, Belletat e Pedrosa (2013) consideram, e nós concordamos, que os professores necessitam de condições para desenvolverem um trabalho digno, posto que a sociedade apresenta novas expectativas em relação à escola e, assim, surge um complexo contexto de múltiplas contradições para as quais não cabem respostas e políticas simplistas.

De modo geral, nesta discussão, trabalhamos com a concepção de avaliação como um processo emancipatório e construtivista, o qual faz com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo, “[...] escrevam a sua própria história e produzam as suas próprias alternativas de ação” (FELÍCIO; SILVA, 2016, p. 112). Essa militância/protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, segundo os mesmos autores, deve caracterizar-se pela capacidade dos mesmos em

[...] descrever, analisar e criticar uma dada realidade como o objetivo de melhorá-la e/ou transformá-la, em pautar-se em condicionantes deterministas que, muitas vezes, manipulam,

ofuscam e mascaram processos avaliativos em função de um resultado que deve ser apresentado (FELÍCIO; SILVA, 2016, p. 112).

Nesta perspectiva, compreendemos o ato de avaliar como um processo que implica a construção de um contexto escolar que possibilite aos sujeitos envolvidos na prática educativa conhecerem-se e tornarem-se participantes ativos, e não meros espectadores frios e apáticos. Trata-se, também, da construção de uma escola que inclua, respeite e trabalhe com as “[...] diferenças sociais e culturais, as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome [...]” da construção de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Entendemos que não é possível construir uma educação pública com padrões científicos e pedagógicos sem o fortalecimento da dinâmica pedagógica que contribua para a sedimentação de uma educação de qualidade e que assegure “[...] o direito intransferível do povo a uma escola pública de qualidade, que assegure a todos os cidadãos o prazer necessário para um aprendizado contínuo” (MENDES, 2010, p. 63). Nesse sentido, a escola não pode perder a autonomia pedagógica conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), especialmente no que concerne a trabalhar diante das diversidades e mudanças que ocorrem cada vez mais rapidamente no contexto contemporâneo, como apontam Franco, Belletat e Pedrosa (2013).

A escola deve atuar buscando inserir o indivíduo profissional e emocionalmente no meio social, e, portanto, buscando afetar profundamente o “viver” tanto o individual quanto o coletivo do ser humano de modo que o engaje, conscientemente, no “ser” e “fazer” história. A educação é um processo de humanização pela qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Na mesma linha de pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002), Mendes (2010) considera que a “educação é um constante movimento de busca que leva o ser humano à capacidade de apren-

der, não só para adaptar-se, mas também, e em especial, para transformar a realidade, por meio de intervenções e recriações”.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam ainda que da escola:

[...] se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97).

Assim, é necessário que a escola esteja em constante transformação, comprometida e engajada em um processo educacional dialético<sup>5</sup>, pois, uma escola que não consegue empreender novas configurações pedagógicas corre sério risco de perder sua identidade formadora e, com isso, sua possibilidade de contribuir com a transformação e evolução da sociedade. Em uma mesma perspectiva, consideramos que “o desafio é educar as crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 12). Nesse sentido, é necessário assegurar uma sólida aprendizagem dos conhecimentos a todos os alunos. Por isso defendemos uma concepção de escola, mesmo diante das interferências das avaliações externas, como sendo um espaço que proporciona aprendizagens significativas<sup>6</sup>, assim com um processo formativo dialético e atrelando às necessidades do ser humano enquanto sujeito singular, social e histórico.

Desse modo, em síntese, é necessário e urgente que às escolas básicas possibilitem aos discentes um processo educativo significativo, essencialmente pedagógico e que permita ao sujeito a prática do diálogo, o exercício da criticidade, a discussão e a apreensão de valores e de práticas políticas e de solidariedade.

## ***As interferências das avaliações externas no processo pedagógico da escola básica***

As interferências das avaliações externas, atreladas à lógica do emparelhamento da escola com determinadas concepções de controle, padronização e regularização da organização pedagógica da escola, conforme os estudos de Afonso (1999), Freitas (2014, 2016), Paro (2011) têm evidenciado, faz com que a educação, na maioria das vezes, como um processo dialético, progressista e transformador, não encontre lugar. Deste modo, a escola que é chamada a promover uma formação plena, pode, muitas vezes, materializar uma formação aligeirada, fragmentada e desarticulada<sup>7</sup> de um projeto educativo transformador já que, como enfatiza Candau (2016), as avaliações externas se multiplicaram e pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Campo (2016) endossa as contribuições de Candau (2016) explicitando que:

Foram estabelecidas diretrizes curriculares e conteúdos mínimos para sua implantação nas escolas, cabendo aos docentes proceder às adaptações ou complementar de acordo com as circunstâncias particulares, considerando que os alunos serão submetidos às avaliações institucionais, cabendo às famílias um acompanhamento próximo da qualidade da educação oferecida a seus filhos (CAMPO, 2016, 131).

Saviani (2014) tem contribuições significativas nessa linha de entendimento, segundo o autor:

A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no go-

verno FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE<sup>8</sup>.

Assim, fica evidente que as escolas básicas, na maioria das vezes, pautam-se principalmente nos resultados de testes que visam “[...] simplesmente medir a ‘qualidade’ do ensino e, ao mesmo tempo, ‘premiar’ os professores bem-sucedidos através de sistemas de bonificações” (CANDAU, 2016, p. 301)<sup>9</sup>. Por isso, as diretrizes e mecanismos implantados pelas avaliações externas e pelas teorias da responsabilização, como enumera Freitas (2014), são sempre rápidos e simples:

1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios (FREITAS, 2014, p. 1094).

Percebe-se, assim, que são bem explicitados os ‘passos metodológicos’. Entretanto, nenhum trata, de fato, da qualidade das aprendizagens dos alunos de modo atrelado a um processo de formação docente produtivo a partir da escola. No caso específico do estado de São Paulo, segundo Santana e Rothen (2015), a formação continuada dos professores realizada nas escolas estaduais tem pautado-se nos resultados das avaliações externas (SARESP<sup>10</sup>) e na necessidade de melhoria do IDESP<sup>11</sup>. Em consonância com essa realidade, Santana e Rothen (2015) concluem que se trata de uma formação que visa treinar os professores para, por consequência, treinarem os alunos a realizarem as provas aplicadas pelo estado. Paro (2011) endossa explicitando que os gestores e professores da educação básica, muitas vezes, buscam medidas visando treinar os alunos a responderem corretamente os testes e, com isso, alcançarem um melhor desempenho nas avaliações externas, preterindo notas em detrimento ao saber.

Contrários ao cenário exposto, entendemos que se não houver investimento visando atender as necessidades formativas e dificuldades dos professores e da própria institui-

ção escolar, no que concerne a recursos humanos qualificados pedagogicamente, a escola ficará prejudicada, quando não estagnada e fadada ao fracasso. É nesta direção que compreendemos que a escola, a partir do seu projeto político pedagógico, deve fazer uma autoavaliação e verificar em que ponto precisa avançar a fim de se transformar e fortalecer sua identidade formadora e desempenhar sua função social. Entendemos a autoavaliação como

[...] um processo que deve ser conduzido e realizado, quase exclusivamente, pelos membros da própria instituição, uma vez que são eles os mais capazes de traduzir a complexidade da atividade educativa desenvolvida pela mesma, configurando-se enquanto processo formativo, pois está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição educacional, da demarcação dos seus valores e a da sua identidade (FELÍCIO; SILVA, 2016, p. 114).

Cada escola requer diferentes expertises, assim como diversas diretrizes e mecanismos de articulação e coordenação para ser, de fato, um espaço de construção de saberes, disseminação de cultura e vivência de experiências significativas. Deveria ser exatamente esta a preocupação a nortear as políticas que sustentam as avaliações externas citadas nos parágrafos anteriores. Logo, entendemos que se faz necessário rechaçar do cenário educacional brasileiro políticas que buscam implantar nas escolas, na maioria das vezes, “um silêncio<sup>12</sup>”. De acordo com Charlot (2008):

O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente (CHARLOT, 2008, p. 20).

Corroborando com a tese do silêncio que está sendo imposto às escolas na contemporaneidade, por diferentes vias, Franco (2008) endossa enfatizando que:

Tenho visto nas escolas, em que adentro para pesquisas, um quadro de autonomia perdida, perderam-na todos os envolvidos. A escola

é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Percebe-se na escola um panorama amorfo: todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola (FRANCO, 2008, p. 116).

Esse cenário revela que os professores e gestores das escolas da Educação Básica<sup>13</sup>, diante das imposições dos reformadores empresariais da educação pela disputa do controle do processo pedagógico das escolas brasileiras<sup>14</sup>, tendem, muitas vezes, a se calarem, posto que as reformas dos reformadores incidem “[...] sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, embora assegurada pela LDB 9394/96, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 810). Destarte, quando se trata das políticas implementadas pelos reformadores empresariais da educação em relação às escolas públicas, percebe-se mais involução do que evolução.

Face ao exposto, uma pergunta surge como fundamental: os professores e gestores têm consciência e clareza do que há por trás das avaliações externas e das teorias de responsabilização dos resultados? Para melhor abordar essa questão, convém salientar que se esses profissionais buscarem simplesmente responder às pressões das avaliações é evidente que quase nada poderão transformar no processo pedagógico. Dispensa-se, por consequência, uma formação docente que fomente no professor o uso de formas pedagógicas e metodológicas coerentes com os estilos, culturas, histórias e rotinas da escola, visto que um processo pedagógico em uma perspectiva dialética não se impõe, mas sim se constrói de acordo com as perspectivas e expectativas dos sujeitos que a compõe. Se, caso contrário, os mesmos adotarem o princípio de uma educação que se realiza conforme as necessidades individuais e sociais dos discentes, estarão concretizando processos pedagógicos que atribuirão à escola os padrões científicos e pedagógicos tão necessários.

Que se tenha sempre claro que uma coisa são os resultados das avaliações externas, muitas vezes marcados pelo controle, padronização dos conteúdos e métodos,

intensificação dos processos de apostilamento, contratação de empresas de consultoria, pela busca do título de melhor índice do IDEB<sup>15</sup> (FREITAS, 2014). Outra são os resultados de uma educação que se pauta em uma ótica interdisciplinar e que fomenta a competência do pensar, se interliga às várias culturas que perpassam a escola e, sobretudo, se empenha na formação de um sujeito crítico e pensante e, além disso, adota o princípio de que da realidade da escola brotam os sinais e as necessidades dos discentes a serem interpretadas e tomadas com pontos de partida de todo o processo pedagógico. Logo, esta perspectiva não se coaduna com “[...] as provas padronizadas instituídas pelo Estado, que vem implantando padrões empresariais na educação e como se essa ‘pressão’, por si só pudesse elevar a qualidade do ensino” (CAMPOS, 2016, p. 133). Pois, segundo, ainda, a autora, “É uma política que não contribui com o avanço necessário da educação e gera análises equivocadas dos reais problemas educacionais em nosso país, que não são poucos, além dos conflitos e enfrentamentos que acabam ocorrendo nas escolas” (CAMPOS, 2016, p. 133).

Como já explicitado nesta discussão, o “silêncio” nas escolas brasileiras vem se intensificando à medida que as avaliações externas vêm ocupando um lugar central no processo pedagógico da escola (FREITAS, 2014). O controlar, vigiar e punir vêm, muitas vezes, influenciando a escola no contexto atual, posto que se constata sinais do controle das mesmas em vários elementos que compõem a organização pedagógica da escola e, assim, a autonomia dos professores e gestores vem sendo, abertamente e grandemente, diminuída.

Freitas (2014) enfatiza que as avaliações externas e as teorias da responsabilização pelos resultados não condizem com a estrutura de uma escola que é verdadeiramente um território de produção de saberes, visto que as avaliações externas surgiram, e estão postas como estão, exatamente para nada mudar. Em razão disso, como assinala Candau (2016), somos chamados a reinventar/reconstruir a escola, suas bases científicas e pedagógicas, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir outra perspectiva de concebê-la, posto que se faz necessário uma escola “[...] em que o reconhecimento

das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais” (CANDAU, 2016, p. 319).

Logo, considerando as interferências das avaliações externas no processo pedagógico da escola básica, como já evidenciado, reiteramos a necessidade de uma escola que oportunize um processo educativo integrado à vida, significativo e relevante à medida que contribua com o homem no sentido de encontrar na sua formação um sentido maior para a sua existência. O que se faz necessário, portanto, é uma escola com uma organização pedagógica planejada e articulada ao contexto social – e suas múltiplas nuances – em que está inserida.

### ***Escola básica versus avaliações externas: e a formação contínua dos professores, como fica?***

Não é demais reafirmar a necessidade de uma formação docente contínua a partir da escola. Sem professores em processo de formação contínua, a remoção de estruturas, muitas vezes, impostas, como: “As propostas de responsabilização verticalizada defendidas pelos reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2016, p.142), não acontece. Em uma mesma perspectiva, aliando-nos às contribuições de Severino e Pimenta (2002, p. 12), compreendemos que “As escolas precisam passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo”, visto que a escola parece perder-se num movimento que remete a um problema equivalente a um sem sentido (CORTIZO, FERREIRA, FARIAS, 2017).

Nesta perspectiva, consideramos que também a relação escola básica *versus* avaliações externas se mostra bastante complexa e, parafraseando Cortizo, Ferreira, Farias (2017), é uma relação equivalente a um sem sentido, como tem evidenciado os estudos de Paro (2011), Freitas (2014, 2016), Franco (2008), entre outros. Deste modo, acreditamos que as avaliações externas e as teorias da responsabilização muito pouco modificam qualitativamente as práticas pedagógicas escolares, já que muitas vezes acrescentam modismos, conteúdos condensados em apostilamentos,

complementações insuficientes para mobilizarem saberes e orientarem pedagogicamente as necessidades discentes - docentes. Esse cenário nos é oportuno para indagarmos: e a formação contínua dos professores, como fica?

Para Santana e Rothen (2015), a formação contínua docente, notadamente no Estado de São Paulo, abalizada nos resultados das avaliações externas e na necessidade de melhorar esses mesmos resultados, tem feito emergir um contexto perverso, fortalecido o individualismo, a desigualdade e a competitividade entre as escolas. Além disso, tem criado um clima de *culparização* entre os professores, posto que os mesmos passam a culpar uns aos outros pelo mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, visto que também são avaliados por ela. Em linhas gerais, segundo os autores, a formação contínua dos professores tem sido influenciada por um processo de regulação do trabalho docente - discente, por uma cultura de treinamento de algumas habilidades exigidas nas avaliações externas, as quais são condições necessárias para que os índices fiquem mais altos.

Em uma mesma linha, Kalmus e Souza (2016), em estudo que investigou a formação docente em serviço no Brasil e no México, trazem à tona uma diversidade de políticas embasadas em uma ótica de formação estritamente técnico-instrumental, pautada em conteúdos e competências, ou seja, uma perspectiva que retira o caráter político da formação e do fazer docente. É traço comum aos dois países, segundo as autoras, uma política de formação em que não há espaço para um docente sujeito/autor do seu processo formativo, mas sim para um professor considerado incompetente e que tem deficiências a serem supridas e, dessa forma, as políticas de formação em serviço nesses países assumem caráter compensatório.

A partir das contribuições dos autores, é possível visualizar no contexto educacional brasileiro, muitas vezes, uma formação contínua para os professores em uma perspectiva tecnicista que fortalece a padronização e o controle da cultura escolar. Entretanto, convém advertir que sem professores bem formados, autores e autônomos na construção das práticas pedagógicas, o processo pedagógico da escola está fadado a fracassar.

Por isso, as escolas públicas brasileiras precisam ser reconstruídas sob uma perspectiva democrática e com padrões de qualidade científicos e pedagógicos. Os professores, na sua maioria, carecem de uma formação contínua que lhes permitam a ação de ensinar, a mobilizar os alunos para a construção de saberes, assim como transmitir-lhes os saberes construídos pelas gerações. Roldão (2007) fortalece essa ideia explicitando que ser mediador da ação de ensinar não é um dom e nem uma vocação, é ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. Esse posicionamento nos leva a sublinhar, concordando com Kalmus e Souza (2016, p. 64), que ver “[...] o professor como sujeito político da ação da formação e do fazer docente é um grande desafio a ser enfrentado na melhoria da qualidade da educação básica”. Em uma mesma linha de pensamento, Santana e Rothen (2015) corroboram enfatizando que a formação contínua docente precisa perceber o professor como sujeito e buscar atender as suas dificuldades.

Trabalhando em uma mesma perspectiva, Fürkotter et al (2014, p. 851) defendem que “um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para uma educação de qualidade”. Candau (2016, p. 298) corrobora com essa tese assinalando que “[...] é fundamental termos professores bem preparados e comprometidos com a docência”. Logo, Libâneo e Pimenta (1999, p. 259) advertem que “[...] o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país”. Em concordância com as ideias dos autores, entendemos que a formação contínua para os professores deve consistir em ampliar a sua formação inicial, fomentar a mobilização de saberes e a socialização de práticas significativas, ou seja, contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente como espaço pedagógico-formativo discente-docente.

Os objetivos a serem perseguidos pela formação contínua para os professores, entre outros, podem ser: 1) uma

percepção mais clara da função da escola, tendo em vista o seu papel social; 2) uma formação mais voltada para a cidadania 3) uma formação verdadeiramente pedagógica, construtiva, progressista. O que deve ser evitado, sobretudo, é a burocratização, mecanização<sup>16</sup> da formação docente, das práticas pedagógicas e, por consequência, da organização pedagógica da escola. Isto é, a formação contínua dos professores deve ser um processo que valoriza a sua formação não mais pautada na racionalidade técnica, considerando-os como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que os reconhece como sujeitos capazes de decidir, construir e transformar.

Em linhas conclusivas, reiteramos aqui que, articuladas a um processo de formação docente contínua, as avaliações externas devem permitir ao professor identificar pedagogicamente as necessidades dos discentes e, por consequente, abrir um leque de opções para a sistematização e organização de práticas pedagógicas capazes de assegurar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos mesmos. Tal fato exige, muitas vezes, o replanejamento da prática pedagógica de modo a concretizar ações coerentes com os modos de aprendizagem de cada educando. É nesta direção, portanto, que se adverte aqui que todo o processo de avaliação deve ser um momento de estudo e aprendizagem e não uma mera cobrança ou um acerto de contas entre o professor e aluno, ou entre o professor e o Estado. A partir dessa perspectiva, podemos dizer que as avaliações externas auxiliarão o desenvolvimento dos discentes à medida que forem um instrumento pautado em uma concepção de educação significativa e que se articula com o contexto social de modo global.

### ***Considerações finais***

Buscamos neste ensaio trazer para o debate ideias e estudos que apresentam uma preocupação com as escolas brasileiras diante do controle gerencial posto pelos reformadores empresariais da educação. A intenção foi apresentar motivos para que os gestores e professores percebam a necessidade de realizar um trabalho de modo a fortalecer a sua autonomia profissional, a organização

pedagógica da escola e, por consequência, que isso se reverbera na aprendizagem dos alunos e, sobretudo na (re)construção da escola. Essa autonomia é possível a partir das habilidades e competências adquiridas na sua formação continuada somadas a um Projeto Pedagógico autônomo e democrático.

Pode se concluir que as pressões das avaliações externas são, na maioria das vezes, um obstáculo para o desenvolvimento de todos os agentes educacionais, como: professores, gestores e alunos, pois suas ações, não somente no campo da teoria, mais também na prática, obstaculizam, por vezes, a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Por fim, convém destacar a importância de um processo de formação contínua para os professores centrado na escola, pois a mesma é um contexto fértil para a produção de saberes e, portanto, para a formação docente. Unir formação docente, organização pedagógica e contexto escolar exige um esforço conjunto dos professores e gestores e, por consequência, é um elemento necessário para o fortalecimento da identidade formadora da escola.

## Notas

1 Trata-se da Prova Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), do Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba, Avaliação de Aprendizagem do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), entre outros.

2 Segundo Freitas (2014, p. 1109) “Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

3 Cabe registrar que se trata notadamente dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos.

4 Para aprofundar as implicações das avaliações externas na organização pedagógica da escola a partir do trabalho dos gestores escolares, em especial dos coordenadores pedagógicos, ver: Araújo; Rodrigues; Aragão (2017).

5 O termo dialético é empregado neste texto “[...] a partir da filosofia marxista como uma atitude (teórica-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Concordamos com a ideia que “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p.47).

6 Neste texto, no tocante a aprendizagens significativas, filiamos-nos ao pensamento de Smole (2000) ao dizer que “[...] para que uma aprendizagem ocorra ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais [...]” (SMOLE, 2000, p. 20).

7 Sobre isso, ver, por exemplo: Franco, Belletat e Pedrosa (2013).

8 Entrevista disponível no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 07/04/2014. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. 6 <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>

9 Por exemplo, o Prêmio Escola Nota 10 implantado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

10 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

11 Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP).

12 Quando se faz aqui alusão a um silêncio que está sendo imposto às escolas, é exatamente pelo fato de se observar a pouca participação dos professores e gestores no planejar e fazer pedagógico no contexto escolar.

13 A Educação Básica, um dos níveis de abrangência da educação escolar no Brasil, é composta pela Educação Infantil (primeira etapa), Ensino Fundamental (etapa gratuita e obrigatória) e Ensino Médio (etapa final, gratuita, mas com oferta progressiva) (LDB - Art. 21 a 28). Cabe-lhe desenvolver formação humana que assegure aos educandos conhecimentos que propiciem o exercício da cidadania e forneça-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). Os fins de cada uma dessas etapas, alinhados a esse macro objetivo, estão detalhados em seções e artigos específicos da mesma Lei (Art. 29 a 36).

14 Ver, por exemplo, Afonso (1999), Freitas (2014).

15 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

16 Utilizamos os termos burocratização e mecanização, com apoio nos estudos de Alonso (2003), para fazer alusão à fragmentação; a artificialização do conhecimento e a sua mecanização em relação à formação dos professores.

## Referências

ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise.; BORGHI, Raquel.; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009) >. Acesso em: 12 maio 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf> >. Acesso em: 10 maio 2017.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUS, Ana Gracinha.; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2003. p.9-18. Disponível em:< <http://josenorberto.com.br/O%20Trabalho%20Docente%20%20Teoria%20e%20Pr%C3%A1tica.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves.; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 952-965, 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.21723/riiae.v12.n2.9827> >. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf> >. Acesso em: 12 maio 2017.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades compartilhadas. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 125-139. Disponível em: < <http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf> >. Acesso em: 02 maio 2017.

CANDAU, Vera Maria. ENSINAR - APRENDER: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318 – Ago./Dez. 2016. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035> >. Acesso em: 02 maio 2017.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em:< <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

CORTIZO, Telma Lima.; FERREIRA, Elisabete Soares.; FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. **Educação Unisinos**. v. 21, n. 1, p. 60-69, jan/abr. 2017. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.07/5854> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

DOMINGUES, Isaneide.; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 59-76. Disponível em: < <http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf> >. Acesso em: 02 maio 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079> >. Acesso em: 09 fev. 2017.

\_\_\_\_\_.; BELLETATI, Valéria.; PEDROSO, Cristina. Escolas empobrecidas: sem História nem Geografia. **Carta**: ideias em tempo real. São Paulo, 15 de fev. 2013. Disponível em:< <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escolas-empobrecidas-sem-historia-nem-geografia> >. Acesso: 14 maio 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos.; SILVA, Carlos. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 109-124. Disponível em: < <http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf> >. Acesso em: 02 maio 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/>

v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. 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: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) >. Acesso em: 07 set. 2017.

KALMUS, Jaqueline.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716> >. Acesso em: 12 set. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> >. Acesso: 14 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> >. Acesso em: 02 maio 2017.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. DE PEDAGOGOS A PROFESSORES: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2017.

MENDES, Maria Socorro dos Santos. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im) possibilidades. **PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO**, 2010, v. 1, n. 2, p. 61-71. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escolas-empobrecidas-sem-historia-nem-geografia> >. Acesso: 14 maio 2017.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_abstract) >. Acesso em: 10 set. 2017.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros.; ROTHEN, José Carlos. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15032&dd99=view&dd98=pb> >. Acesso em: 05 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-19.

SMOLE, Kátia Stocco. Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. **Revista Aprender**, Curitiba, ano 1, n.i, p.20-24, maio/jul. 2000. Disponível em: <<http://mathema.com.br/reflexoes/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia-2/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

*Recebido em 31 de julho de 2017.*

*Aceito em 31 de outubro de 2017.*