

O DISCURSO DA PERFORMATIVIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Mauricio de Sousa ¹

Resumo

O discurso da performatividade é caracterizado pelo uso dos dados dos exames externos que influenciam as políticas educacionais brasileiras desde os anos 2000. Neste texto, é analisado como esse discurso pauta a política de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) no período de 2005 a 2017. Por meio da análise do discurso de documentos produzidos por essa secretaria, observou-se que o foco da formação continuada é a melhoria no desempenho e das metas de indicadores externos. Concomitantemente à análise documental, realizou-se o levantamento do desempenho dos estudantes dessa rede, na Prova Brasil, durante esse período. Concluiu-se que não existe uma relação direta entre a formação continuada oferecida pela SMESP e a melhoria (ou não) no desempenho dos estudantes; porém, evidencia-se que essa formação reproduz o discurso da performatividade em oposição à valorização do profissional reflexivo, dos contextos escolares e da formação humana.

Palavras-chave: Formação continuada; Performatividade; Exames Externos; Política Educacional.

THE DISCOURSE OF PERFORMATIVITY AND CONTINUING TRAINING IN THE SÃO PAULO MUNICIPAL EDUCATION NETWORK

Abstract

The discourse of Performativity (BALL, 2012) is characterized by the use of external exams data that influence the Brazilian educational policies since the 2000's. This text analyzes the way this discourse guides the continued formation policy, by the Municipal Secretary of Education (SMESP), in the period from 2005 to 2017. Through the analysis of the discourse from the produced documents by this Secretary, it was seen that the focus on the continued formation is the improvement in the performance and in the external indicators goals. Along with the document analysis, a survey of the students' performance analysis from the Municipal School System was carried out, in the "Prova Brasil" during this period. We can conclude that there is no direct relationship between the continued formation, offered by the SMESP, and the improvement (or not) in the students' performance; nevertheless it is unveiled that this formation reproduces the

¹Doutor em educação-Unicamp, pesquisador associado ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED/Unicamp, Supervisor escolar Secretaria Municipal de São Paulo.



Speech of Performativity in opposite to the reflexive professional appreciation, scholar contexts and human formation.

Keywords: Continued Formation; Performativity; External Exams; Educational Policy.

1. Introdução

A formação de professores é tema amplamente discutido na literatura acadêmica (ALARCÃO, 1996; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1992; PIMENTA; GHEDIN, 2012; TARDIF, 2012) e tem se constituído um campo de estudo próprio, como descreve André (2010), a partir do levantamento das diferentes produções acadêmicas realizadas até meados dos anos 2000. André afirma que, nesses anos, os estudos dessa temática têm superado a dicotomia entre formação inicial e continuada; e passaram a ter novos focos, privilegiando “as concepções, representações, saberes e práticas do professor” (ANDRÉ, 2010, p. 179). Mesmo com essa “superação”, ainda se faz necessário especificar a diferença entre formação inicial e continuada, e compreender quais concepções, representações e saberes são sedimentados nas formações do profissional da Educação.

Para Brzezinski (2008, p. 1.144), a palavra formação “é susceptível de múltiplas interpretações”, assim, é necessário atentar para suas especificações. Continua a autora afirmando que a formação inicial “[...] se ocupa do preparo do profissional da educação para seu ingresso no magistério” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.145). Isto é, a formação como “pré-serviço feita em instituições especializadas” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.146). Para definir a formação continuada, Brzezinski recorre às propostas defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), cujo foco é

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (ANFOPE, 1996, p. 23 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1.148).

Diferenciadas as duas formações, neste texto, utiliza-se o conceito de formação continuada defendido pela Anfope. Todavia, essa modalidade de formação possui uma complexidade, advinda de questões como:

Quem são os responsáveis pela formação continuada? A Secretaria de Educação; o coordenador pedagógico na escola; uma empresa contratada; uma universidade (pública ou privada); etc.



Onde será realizada? Dentro ou fora do espaço escolar.

Como será realizada? Presencialmente ou a distância.

Qual o seu objetivo? Orientar para aplicação de novas metodologias de ensino; ampliar ou atualizar o repertório do professor; repensar e refletir os problemas de diferentes naturezas do espaço escolar; etc.

Além dessas questões, tem-se que acrescentar a provocação proposta por André (2010): quais as concepções, as representações e os saberes da formação que estão em jogo? Helena de Freitas (2002, 159), em seu artigo, aborda essa questão:

A discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal.

Consequentemente, essas duas concepções de Educação conduzem a visões distintas sobre a qualidade de ensino, que é um dos principais argumentos utilizados para a oferta de qualquer formação continuada aos profissionais da área. Mas, qual é a concepção de qualidade da Educação que tem predominado nas formações continuadas oferecidas pelas Secretarias de Educação?

Para muitos formuladores de políticas das Secretarias de Educação, a qualidade do ensino tem sido reduzida ao avanço no desempenho dos estudantes nos exames externos². De acordo com estudo conduzido por Cláudia Davis e outros pesquisadores, publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2012, que analisou a formação continuada oferecida por diferentes Secretarias de Educação (municipais e estaduais) do país, o foco principal dessas formações foi a melhoria da prática pedagógica em sala de aula, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando à melhoria do desempenho dos estudantes nos exames externos.

O estudo da FCC evidencia uma concepção de educação e formação continuada centrada na reprodução de competências e habilidades, no monitoramento e controle (FREITAS, 2002), isto é, a "produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra tal como exigida no sistema capitalista" (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.151). Essa concepção é explicitada, neste estudo, em diversas falas de representantes das equipes da Secretaria de Educação, como, por exemplo:

²Em todo o texto, utiliza-se o termo exames externos, pois compartilho das ideias de Casassus (2007) e Barriga (2001), que afirmam que essas provas reduzem a concepção de avaliação e, por isso, não podem ser chamadas de avaliação.



[...] que esse professor que participa da formação possa se tornar um agente multiplicador na escola e que sua prática de ensino seja alterada, resultando, no final do processo, em uma aprendizagem melhor para os estudantes, que possa ser mensurada por meio das avaliações externas. (DAVIS *et al.*, 2012, p. 38).

Essa prática de formação continuada tem sido replicada em todo o país, desde o início dos anos 2000. Entre os fatores que contribuíram para o avanço dessa concepção de formação continuada, está a influência da agenda neoliberal, preconizada desde meados dos anos de 1980, por países como: Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA); e depois difundida para outros países por organismos internacionais, como: Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (PERBONI, 2016). Essa agenda neoliberal propaga o discurso de que a melhoria da Educação dar-se-á por meio de práticas do gerencialismo³ e da performatividade. Ball (2012, p. 37), a partir das ideias de Lyotard, assim define performatividade:

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As *performances* de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade” [...] Ela é alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade (de medida) para nomear, diferenciar e classificar – como, por exemplo, através do “padrão de excelência” (destaques do original).

Esse discurso da performatividade avançou no contexto educacional brasileiro em meados dos anos 1990. No campo das políticas de avaliação e monitoramento, adotou-se o sistema de exames externos, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BONAMINO; FRANCO, 1999), sob responsabilidade do governo federal e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse sistema de avaliação externa foi se aperfeiçoando no decorrer dos anos.

Em meados dos anos 2000, duas mudanças significativas resultaram em um novo olhar sobre a qualidade do ensino brasileiro. A primeira ocorreu no ano de 2005, quando o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que avalia, de forma censitária, os estudantes na última etapa dos anos iniciais (4^a série/5^o

³ Para Ball (2012, p. 38), o gerencialismo é a “distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder [...] que quando empregadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa eficaz e politicamente atraente [...] as tecnologias mais antigas do profissionalismo e da burocracia”.

ano) e dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas.

A segunda mudança ocorreu no ano de 2007, quando foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em torno desse indicador (mesmo com todas as deficiências já apontadas em outros estudos⁴), construiu-se o discurso da performatividade, de viés reducionista, de que a melhoria desse índice significa mais qualidade da Educação.

Dessa forma, muitas redes de ensino têm canalizado os seus esforços de formação continuada para “melhorar” (ou intervir) na prática pedagógica em sala de aula, visando a avançar nos resultados da Prova Brasil e, conseqüentemente, do Ideb.

Concomitantemente a esse processo de avanço dos sistemas de avaliação externa, organizados pelo governo federal, muitas redes de ensino, nos âmbitos estadual e municipal, adotaram seus sistemas próprios de avaliação externa em larga escala, visando a replicar as mesmas técnicas e os métodos dos exames federais. Diferentes pesquisas (SOUSA; ARCAS, 2010; MENEGÃO, 2016) apontam que essa reprodução, por um lado, promoveu o treinamento dos estudantes para realizar esses exames; por outro, a formação continuada passou a ter foco para a competitividade; performatividade; o monitoramento e controle.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) foi diretamente influenciada por esse discurso neoliberal, a partir de meados dos anos 2000. Neste artigo, discorre-se sobre como as propostas de formação continuada oferecida pela SMESP, aos professores e gestores, no período de 2005 a 2017, foi influenciada pelo discurso da performatividade. Por meio da análise de discurso, os documentos produzidos por essa secretaria, nesse período, foram investigados. Para melhor compreensão do texto, além desta introdução, o artigo é composto de quatro partes: i - caracterização da SMESP e órgãos de formação docente; ii - formação continuada e o discurso da performatividade; iii - o Ideb da rede municipal de ensino de São Paulo; iv - considerações finais sobre a formação continuada e o discurso da performatividade.

2. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A cidade de São Paulo tem o maior sistema de ensino municipal do país, com quase 1 milhão de estudantes. Atualmente, são 4.017 unidades educacionais de diferentes etapas e modalidades. São 922 unidades de Ensino Fundamental; Ensino Médio; e Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova); 954 unidades de Educação Infantil da rede direta; e 2.141 unidades de Educação Infantil da rede parceira. Conta com quase 65 mil servidores, dos quais 46 mil são docentes⁵.

⁴ Ver Travitzki (2020), que apresenta um apanhado das diversas críticas ao Ideb.

⁵ Dados da Escola *On-line* (EOL), novembro de 2020.



Para administrar tão vasta rede de ensino, a estrutura hierárquica da SMESP é composta, além do secretário, por órgãos centrais, responsáveis pela difusão da política pública educacional; seguida por órgãos intermediários, chamadas de Diretorias Regionais de Ensino (no total, treze), estabelecidas por critérios geográficos, que atuam em conjunto com os órgãos centrais.

Entre os diversos departamentos centrais que compõem a SMESP, há a Coordenadoria Pedagógica (Coped), que até 2014 era denominada Diretoria de Orientações Técnico-Pedagógicas (DOT-P) e que tem a função de planejar, coordenar e implementar ações voltadas para o currículo, a avaliação e a formação continuada dos profissionais da RMESP.

Para que as políticas educacionais municipais se tornem ações práticas⁶, a Coped utiliza como estratégia a promoção de cursos para professores e gestores; a organização de grupos de trabalho para discussão e elaboração do currículo; a produção de materiais pedagógicos; a elaboração de instrumentos para o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico; a elaboração de avaliações; a organização de palestras, seminários, congressos, etc.

Quanto à formação continuada de professores e gestores dessa rede, a Coped, no período de 2005 a 2017, mesmo com a alternância das gestões que administraram a cidade de São Paulo, tem adotado a mesma estratégia, nesses quase quinze anos: o investimento na figura do coordenador pedagógico, como principal sujeito para difundir e “colocar” em prática as políticas educacionais no âmbito da escola (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA; 2012; BELLO; PENNA, 2017). Aliada a essa estratégia, também há a formação de professores, com o objetivo de torná-los multiplicadores da formação no espaço escolar.

Outro fator comum, evidenciado nesse período, no tocante à formação continuada, é a utilização dos dados de exames externos realizados pelo governo federal, ou pelo próprio município. Como antes destacado, o discurso da performatividade adquiriu a centralidade, nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo.

Nessa direção, em 2007, a SMESP aplicou sua primeira avaliação externa em larga escala, denominada Prova São Paulo, que utiliza a mesma metodologia da Prova Brasil⁷. A Prova São Paulo avalia todos os estudantes da rede, do 2º ao 9º ano, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática (nos anos de 2011 e 2012, também foi avaliada o componente de Ciências). Esse exame era elaborado e corrigido por empresas contratadas pela SMESP, com supervisão e orientação da Coped e foi aplicado até 2012.

Em 2013, uma nova gestão assumiu a administração municipal e cancelou esse exame. Todavia, em 2015 e 2016, essa mesma gestão retomou a avaliação externa, com outro nome - Prova Mais Educação. Além do nome do exame, houve outra mudança; essa avaliação passou a ser realizada pela própria

⁶Conforme Ball e colaboradores (2016), as políticas não são meramente implementadas, mas passam por um processo de tradução e interpretação por todos os atores envolvidos no sistema educacional (professores, gestores, etc.).

⁷ Compreende-se como metodologia: o uso de uma matriz de referência para avaliação baseada nas competências e habilidades do Saeb; uso de itens fornecidos pelo Inep; utilização da TRI e os resultados expressos na escala Saeb (para saber mais, ver SOUSA; FERRAROTTO., 2019).

Coped, através do seu Núcleo Técnico de Avaliação. Os resultados dessa avaliação nunca foram entregues às escolas. Com o fim do mandato dessa gestão, a Prova São Paulo foi retomada em 2017, continuando em vigor até o momento⁸.

Diante do avanço das políticas de exames externos nessa rede de ensino, foi necessário pensar e promover formações continuadas para os professores e gestores difundindo a importância desses exames para o planejamento e a prática pedagógica no espaço escolar. Assim, a SMESP adotou duas estratégias: a primeira, com a divulgação dos dados dos exames externos, em especial da Prova São Paulo; a segunda, com a apropriação do discurso da performatividade, que consiste na lógica de que a melhoria da prática pedagógica em sala de aula é revertida em avanços no desempenho dos estudantes nos exames externos.

A seguir, são analisados os documentos, produzidos pela SMESP, que contribuíram para o processo de difusão do discurso da performatividade na formação continuada de professores.

3. A formação continuada e o discurso da performatividade

Para a leitura dos documentos produzidos pela SMESP, em um período relativamente longo (2005-2017), a metodologia da análise de discurso contribui, pois, “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 24).

Compreende-se o documento como um texto e não como um objeto acabado e concluído; pelo contrário, ao ser analisado na perspectiva do discurso “devolve sua incompletude, acenado para um jogo de múltiplas possibilidades interpretativas, para o contexto que gerou, para a ideologia nele impregnada e para as relações dos atores que o tornam possível” (MINAYO, 2014, p. 321).

Consequentemente, o texto, enquanto “discurso, é circunstancial” (GILL, 2008, p. 249), pois resulta de um contexto de produção, caracterizado dentro de um contexto histórico, com inúmeras disputas ideológicas entre os atores. Desse modo,

[...] a desconstrução dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído. (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 433).

⁸ Atualmente, os resultados desta avaliação compõem o sistema de bonificação para os professores e gestores desta rede de ensino.



A análise de discurso como instrumento metodológico, portanto, possibilita essa desconstrução do texto, ao entender que o discurso “é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15).

A difusão do discurso da performatividade, pela SMESP, foi iniciada em 2005, mesmo ano de criação da Prova Brasil, pelo governo federal. Os dados dos exames externos foram fundamentais para justificar a proposta de formação continuada do DOT-P naquele ano, conforme se observa no fragmento:

Os resultados das últimas avaliações sobre o desempenho dos estudantes na Rede têm demonstrado que o ensino oferecido pela escola não tem conseguido atender a essas demandas, pois ainda forma seus estudantes do mesmo modo que nas décadas passadas. Comprovando isso, temos os dados do IBGE que nos mostram que no Brasil temos 33 milhões de analfabetos funcionais e 16 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos ainda não alfabetizadas. É papel da educação garantir que todos os estudantes das escolas concluam seus anos de escolaridade básica em condições de participar plenamente da sociedade — do mundo do trabalho e da cultura — e, para isso é fundamental desenvolver com domínio as competências de leitura e de escrita (SÃO PAULO, 2005, p. 12).

A partir dos resultados dos exames externos, a SMESP faz uma breve análise da aprendizagem dos estudantes, naquele momento, desconsiderando outros fatores que interferem no desempenho, como: características da aprendizagem do aluno; particularidades familiares; complexidade das escolas; e aspectos sociais (SOARES, 2007). Mesmo assim, a secretaria concluiu que o ensino oferecido nessa rede tem sido incapaz de atender às demandas sociais e econômicas daquele momento e que era necessário investir apenas nas competências leitora e escritora dos estudantes, para supri-las. Assim, uma das metas de formação proposta naquele momento foi “garantir que os professores deem novos significados às práticas de leitura e escrita, tornando-as mais eficientes de modo que os estudantes aprendam mais e melhor” (SÃO PAULO, 2005, p. 18).

Esse discurso da performatividade relacionando à formação continuada e o desempenho dos estudantes, como sinônimo de melhoria da qualidade do ensino, é destacado no relatório de aplicação da primeira Prova São Paulo, no ano de 2007:

Na perspectiva da gestão do sistema de ensino, a avaliação da aprendizagem dos estudantes e dos fatores de contexto a ela associados é um recurso pedagógico de valor inestimável. **A compreensão dos resultados permite ações de intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da**

qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino.

Os resultados da avaliação vão interferir também na política de formação continuada dos recursos humanos do magistério; na reorientação da proposta pedagógica das escolas; e no planejamento da gestão escolar para promoção do sucesso dos estudantes (SÃO PAULO, 2007, p. 6-7, grifos nossos).

O trecho acima aponta a relevância dos dados da avaliação externa para planejar e fomentar a formação continuada dos professores e gestores para um caminho de “sucesso” dos estudantes, ou seja, a melhoria do seu desempenho nos exames externos. Após a aplicação, por seis anos consecutivos, da Prova São Paulo, em 2012, o discurso da performatividade consolida-se como fundamental para a formação continuada e melhoria do ensino.

Um dos desafios desse tipo de avaliação é fazer que ela, de fato, auxilie na melhoria da educação. Elas precisam ser úteis e relevantes para o dia a dia dos educadores. Para facilitar essa integração, a Secretaria apresenta e discute os resultados de todas as avaliações com as equipes gestoras das unidades escolares, **criando oportunidades para a reflexão conjunta (como cursos de formação continuada) e discussão de passos a seguir** (SÃO PAULO, 2012, p. 17-18, grifos nossos).

Em 2013, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a administração da cidade. Uma das primeiras medidas foi o cancelamento da Prova São Paulo. Entretanto, o argumento utilizado para o fim desse exame demonstrava que não seriam muitas as mudanças no discurso da performatividade, conforme a fala, divulgada na imprensa, do secretário de Educação, à época: “os dados das avaliações externas promovidas pelo governo federal já eram suficientes para a adoção de políticas públicas na educação municipal” (O ESTADO DE S. PAULO, 2013).

Consequentemente, a formação continuada foi mantida influenciada pelos resultados dos exames externos, como se nota no fragmento:

Esse conjunto de dados resultantes das avaliações deve ser tratado pelas escolas por meio de seus coordenadores pedagógicos e do grupo de professores de forma interdisciplinar. O resultado das provas externas, como a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e o Ideb de cada escola são entregues pelo Inep para cada diretor de escola que discutem, analisam e tomam decisões pedagógicas com relação aos encaminhamentos possíveis. **O tratamento amplo destes resultados é de competência das Diretorias Regionais de Educação, em parceria com DOT/SME [...] os órgãos centrais se informam e, de forma planejada e coletiva, preveem ações pedagógicas que possam resultar em correções imediatas de rumo e num planejamento macro de**

suas políticas de formação de professores e de técnicos e gestores da rede (SÃO PAULO, 2015, p. 28-29, grifos nossos).

Verifica-se que o discurso da performatividade na RMESP, independentemente do partido político que esteja no poder, a partir do ano de 2005, tende a tornar-se hegemônico, nas políticas educacionais da SMESP.

Essa hegemonia pode ser observada na atual gestão da prefeitura, que assumiu o poder em 2016 e retomou a aplicação da Prova São Paulo, estabelecendo como meta: “[...] colocar São Paulo como o primeiro Ideb entre as capitais do país até 2019 [...] O tripé será currículo, avaliação e formação de professores” (FOLHA DE S. PAULO, 2017).

Portanto, nesses fragmentos analisados, é inegável a influência do discurso da performatividade na formação continuada promovida pela SMESP, confirmando a tendência da manutenção do discurso reducionista da qualidade da educação vinculada à melhoria nos resultados dos exames externos.

Dessa forma, se há um investimento da SMESP nesse tipo de formação continuada, cabe nos perguntar: Será que tem surtido resultado⁹ essa política de formação? Como tem se comportado o desempenho dos estudantes dessa rede de ensino, no Ideb e na Prova Brasil?

4. O Ideb da rede municipal de ensino de São Paulo

O Ideb é constituído por dois dados: o rendimento escolar (taxas de aprovação menos taxas de retenção e evasão) e o desempenho dos estudantes na Prova Brasil – organizada pelo governo federal, por meio do Inep, que, a cada dois anos, avalia os estudantes das escolas públicas, nas séries finais do Ensino Fundamental I (4^a série/5^o ano) e no Ensino fundamental II (8^a série/9^o ano). O resultado desse indicador é expresso em uma escala de zero a dez. O objetivo das escolas brasileiras é atingir o patamar de seis pontos, até o ano de 2022.

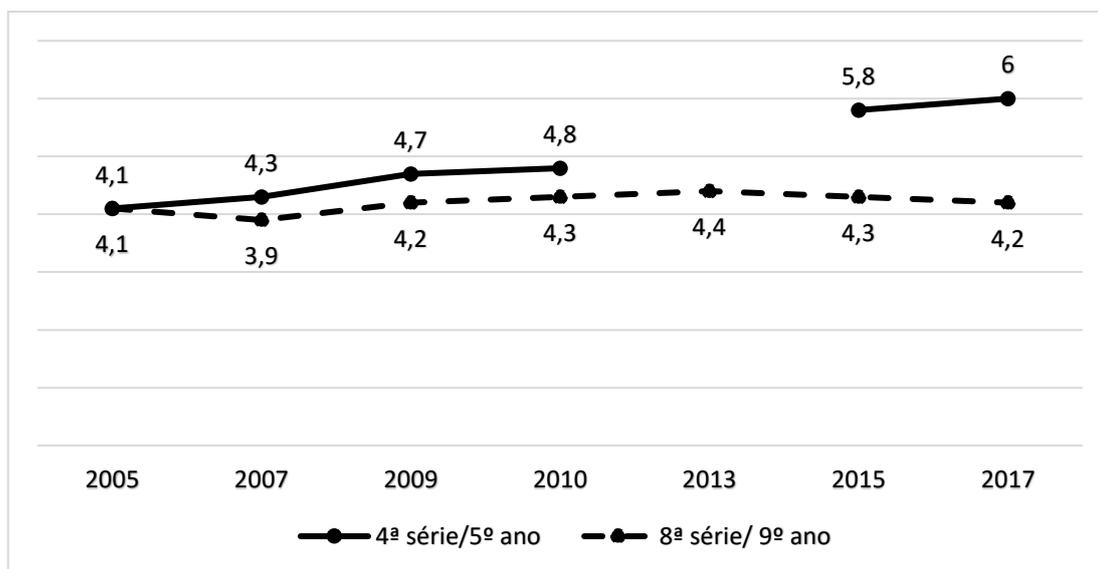
No período de 2005 a 2017, ocorreram sete aplicações da Prova Brasil, nos anos de 2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015 e 2017.¹⁰ As escolas da SMESP participaram de todos os exames, o que nos permite fazer uma análise dos resultados e perceber os avanços, ou não, das unidades escolares da maior rede de ensino municipal do país.

⁹ Pensando aqui numa análise do ciclo de políticas de Ball, em seus contextos: influência; produção de texto; prática; resultados; e estratégia política (SOUSA, 2018).

¹⁰ No momento da redação final deste texto, ainda não haviam sido divulgados os resultados do Ideb de 2019. Os resultados desse ciclo de avaliação, na RMESP, foi a manutenção do 6,0 nos anos iniciais e um aumento para 4,8, nos anos finais do Ensino Fundamental. No tocante às médias de proficiência nos anos iniciais tivemos uma queda: Língua Portuguesa – 213,69 (queda de 22,7 pontos) e Matemática 223,3 (queda de 4,09 pontos). Nas séries/anos finais, ao contrário, houve um aumento: Língua Portuguesa - 252,9 (aumento de 37,47 pontos) e Matemática - 251,49 (aumento de 27,42 pontos). (Fonte MEC/INEP, 2019).

As taxas do Ideb da RMESP, de acordo com o Gráfico 1, apresentam os seguintes resultados: nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano) houve progressão: de 4,1, em 2005, avançou para 6,0, em 2017.

Gráfico 1 - Evolução das taxas do Ideb nas séries iniciais (4ª série/5º ano) e séries finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental na RMESP



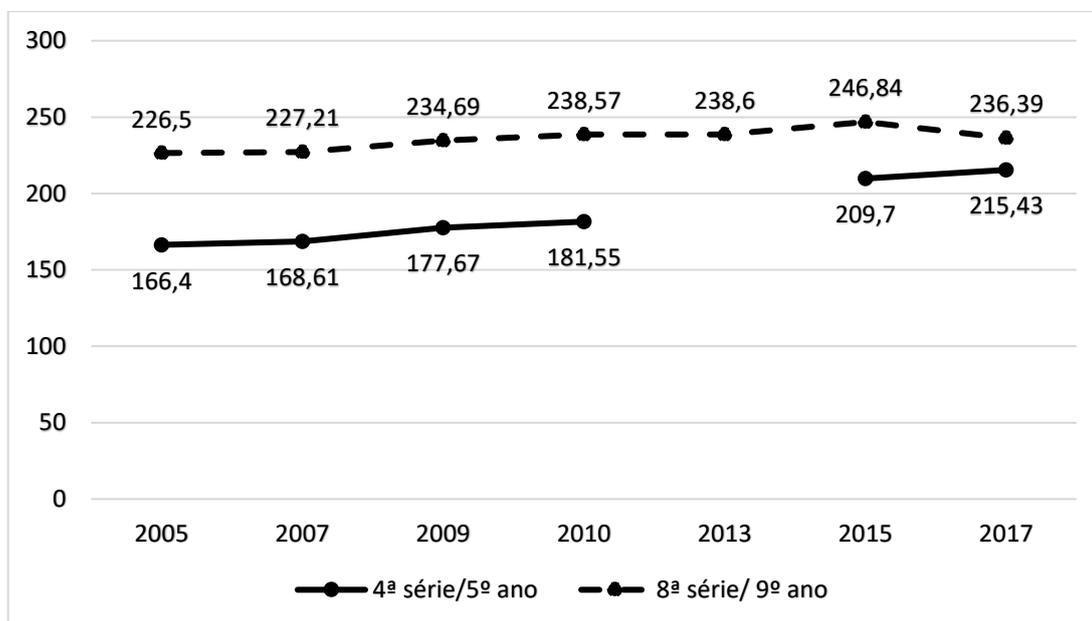
Fonte: MEC/Inep (2018). Elaboração do próprio autor.

No ano de 2013, a SMESP não permitiu a divulgação dos dados da 4ª série/ 5º ano, com a afirmação de que não seriam fidedignos em virtude do processo de implantação do ensino de 9 anos.

Dessa forma, se esses dados correspondem ao índice de qualidade, pode-se afirmar que a RMESP avançou muito, na última década. Todavia, os resultados do Ideb, para os anos/séries finais do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano), não demonstra esse avanço, ao contrário, há uma estabilidade dos resultados, que gira em torno de 4,0 pontos em todos os exames. É importante frisar que os relatórios do Inep (2018) apontam que o crescimento do Ideb, nas séries iniciais, ocorreu em todo o país, ou seja, não é exclusividade da RMESP.

No Gráfico 2, identifica-se que a média de proficiência, no componente de Língua Portuguesa, na Prova Brasil, apresenta a mesma tendência do Ideb. Houve um ganho de 49 pontos nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; nos sete ciclos de aplicação. Já nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, o maior ganho, em comparação ao ciclo de 2005, foi no ano de 2015, com 20 pontos. Todavia, no último ciclo do exame, ocorreu uma queda de 10 pontos, em realção ao ciclo de 2015. Nos setes ciclos da Prova Brasil, nas séries finais, a média de proficiência dos estudantes têm pouca variação, ficando entre 230 a 240 pontos.

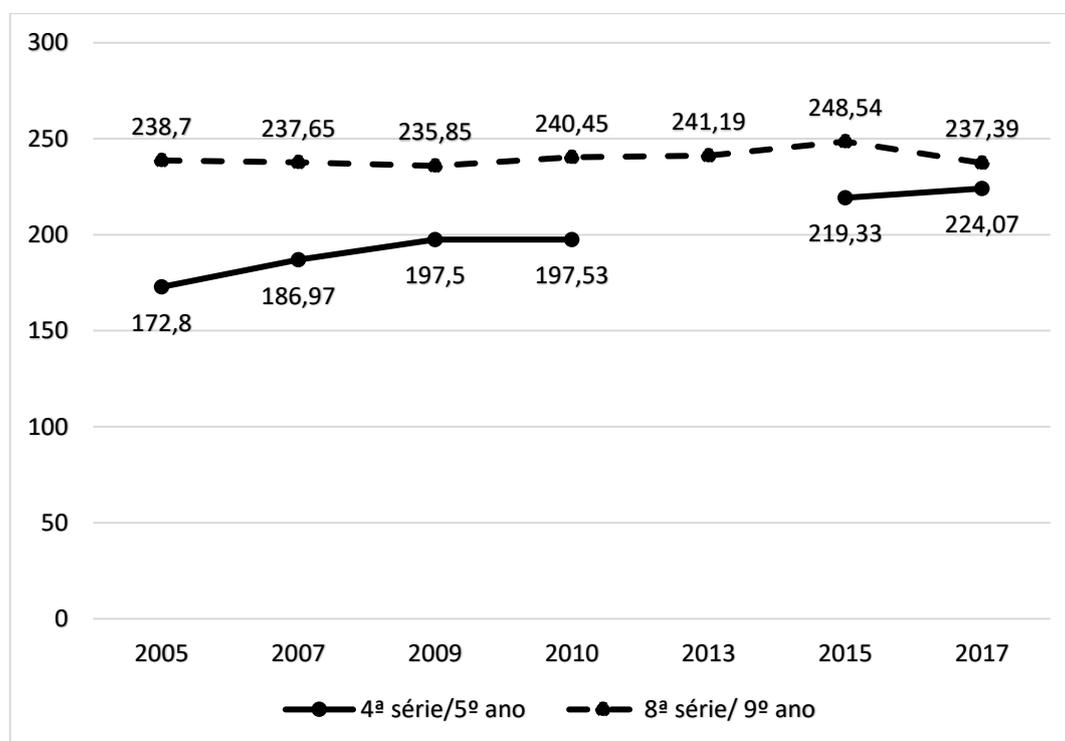
Gráfico 2 – Média da proficiência em língua portuguesa – anos iniciais e finais do ensino fundamental – Prova Brasil – 2005 a 2017



Fonte: MEC/Inep (2018). Elaboração do próprio autor.

Essa mesma situação ocorre no componente de Matemática, conforme representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Média da proficiência em matemática – anos iniciais e finais do ensino fundamental – Prova Brasil – 2005 a 2017



Fonte: MEC/INEP (2018). Elaboração do próprio autor.

Constata-se, na representação do Gráfico 3, que nos anos/séries iniciais, o ganho de proficiência foi de 51 pontos, entre o primeiro e o último ciclo da Prova Brasil. Já nos anos/séries finais, nesse componente, no ano de 2015, ocorreu o maior ganho de proficiência, ou seja, 10 pontos. Também nesses anos/séries finais, a média de proficiência manteve-se com variação entre 235 a 240 pontos; e, no último exame (2017), ocorreu a queda de 1 ponto, em relação ao primeiro exame, aplicado em 2005.

Diante desses dados, verifica-se que há uma curva de ascendência no desempenho dos estudantes dos anos/séries iniciais, nos dois componentes avaliados: Língua Portuguesa e Matemática. No próprio Ideb, percebe-se a mesma tendência. Em contrapartida, há uma estabilidade no desempenho dos estudantes dos anos/séries finais, ou seja, os quase quinze anos de ênfase do discurso da performatividade não provocou grandes impactos no indicador de performatividade, que se diz traduzir a qualidade da educação.

Não há possibilidade de afirmar que a formação continuada promovida pela SMESP gerou, ou não, avanços no Ideb. Entretanto, essa formação carrega o discurso da performatividade, que tem como alicerce um conceito de Educação, como diz Freitas (2002), que reduz a formação continuada e a qualidade da Educação ao desempenho dos estudantes nos exames externos.

5. Considerações Finais

Neste texto, evidenciou-se que, a partir de 2005, ocorreu o processo de consolidação da política de exames externos em larga escala, no cenário educacional brasileiro. A partir de então, a SMESP passou a difundir o discurso da performatividade que restringe a interpretação da qualidade de ensino e da própria Educação, ao desempenho dos estudantes nos exames externos nacionais e/ou aqueles elaborados e aplicados pela própria rede de ensino.

Se, por um lado, os dados não são suficientes para afirmar que essa política de formação continuada refletiu na melhoria do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, no Ideb, nas séries iniciais; por outro lado, verifica-se que essa política não surtiu efeito nas séries finais, já que os resultados se mantiveram estáveis em todos os exames.

A adoção do discurso da performatividade pela SMESP, em suas políticas educacionais, nesse período, opõe-se a um projeto de Educação emancipador, igualitário e justo, como bem caracteriza Lessard (2006, p. 231 *apud* FREITAS, 2007, p. 1225):

Políticas de melhoria da escola centradas essencialmente na avaliação do rendimento dos estudantes e em sua publicização para os pais [...] tendem fortemente para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento [...] *não confiam muito em professores reflexivos*. [...] essas abordagens não exigem um docente profissional e até mesmo preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas reputados eficazes e comprovados (grifos nossos).

Posto isso, e retomando a provocação inicial do texto, proposto por André (2010), ou seja, quais concepções, representações e saberes estão inseridos nas políticas de formação? Pode-se, então, afirmar, que a SMESP, no período analisado, tem se pautado no discurso da competitividade; do individualismo; do rendimento; do alcance de metas externas; que pode resultar no abandono da formação reflexiva, desconsiderando o contexto escolar; a prática pedagógica docente; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, mais do que isso, negar uma Educação voltada para a formação humana, a autonomia e a coletividade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: Estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.



BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: Rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: Economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Com as escolas fazem as políticas**: Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: Prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 51-81.

BAUER, Adriana *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: O que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: Entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, n. SPE 1, p. 69-86, 2017.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional; O processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 101, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: La pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 71- 79, 2007.

DAVIS, Claudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FOLHA DE S. PAULO (*on-line*). **São Paulo vai liderar o Ideb entre as capitais até 2019, promete o secretário**. 13 jan. 2017. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1849424-sao-paulo-vai-liderar-o-Idéb-entre-as-capitais-ate-2019-promete-secretario.shtml>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 244-270.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: Panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.154 p.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O ESTADO DE S. PAULO (*on-line*). **A extinção da Prova São Paulo**. 30 de abril de 2013. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-extincao-da-prova-sao-paulo-imp-,1026992>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes editora, 2015.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

SÃO PAULO. **Proposta de formação DOT- 2005**. São Paulo: SME/DOT 2005. 67p.

SÃO PAULO. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007. 228 p.

SÃO PAULO. **Parâmetros e perspectivas**: Rede municipal de ensino de São Paulo 2012. São Paulo: SME/DOT, 2012. 54p.

SÃO PAULO. **Revista Magistério n. 4**. Avaliação de um direito do estudante. São Paulo: SME, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOUSA, Mauricio. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

SOUSA, Mauricio; FERRAROTTO, Luana. Prova São Paulo: pontos de tensão na avaliação externa em larga escala municipal. **Revista Meta: Avaliação**, v. 11, n. 33, p. 611-637, 2019.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: Revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 181-181, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 500-520, 2020.

Recebido em: 02 de março de 2022.
Aceito em: 17 de setembro de 2022.
Publicado em: 31 de janeiro de 2023.

