

Accountability e a formação continuada de professores: dissonâncias no oferecimento de uma educação integral

 Eduardo Guimarães Mielo¹,  Cláudia Pereira de Pádua Sabia²

^{1,2} Universidade Estadual Paulista – UNESP. Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Marília – SP. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: eduardo.mielo@gmail.com

RESUMO. O presente artigo discute o impacto das políticas de responsabilização educacional a partir das avaliações de larga escala na formação continuada de professores e na qualidade da Educação Básica no Brasil. O estudo tem como objetivo identificar de que forma os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP) e seus indicadores são usados para determinar a distribuição de recursos do Programa de Ações Articuladas (PAR) e verificar as consequências na formação de professores na perspectiva da Educação Integral. Embora as avaliações sejam vistas como ferramentas para alcançar a qualidade na educação, elas acabam por centralizar o foco no cumprimento de metas e indicadores, em detrimento de uma formação docente e discente contínua e plena. É destacado também as dissonâncias entre as políticas educacionais e a prática pedagógica, observando que a pressão para obter bons resultados nas avaliações pode limitar a autonomia dos professores a partir dos programas de formação de professores na Rede Estadual de Educação Paulista. Conclui-se que as políticas de accountability, ao priorizar resultados quantitativos, desconsideram as necessidades individuais dos alunos e a formação humana e crítica necessária para uma educação integral e de qualidade.

Palavras-chave: accountability, formação de professores, educação integral, avaliação de larga escala, políticas educacionais.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19366	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Accountability and continuing teacher training: dissonances in offering an integral education

ABSTRACT. This article discusses the impact of educational accountability policies based on large-scale assessments on the continuing education of teachers and the quality of basic education in Brazil. The study aims to identify how the results of student performance in external assessments (Basic Education Assessment System - Saeb and the Performance Assessment System of the State of São Paulo - Saresp) and their indicators are used to determine the distribution of resources from the "Programa de Ações Articuladas" (PAR) and verify the consequences on teacher training from the perspective of Integral Education. Although assessments are seen as tools to achieve quality in education, they end up focusing on meeting goals and indicators, to the detriment of continuous and full teacher and student training. The dissonances between educational policies and pedagogical practice are also highlighted, noting that the pressure to obtain good results in assessments can limit the autonomy of teachers in teacher training programs at state level. It is concluded that accountability policies, by prioritizing quantitative results, disregard the individual needs of students and the human and critical training necessary for a comprehensive and quality education.

Keywords: accountability, teacher training, integral education, large-scale assessment, educational policies.

Accountability y formación continua docente: disonancias en la oferta de una educación integrada

RESUMEN. Este artículo analiza el impacto de las políticas de rendición de cuentas educativas basadas en evaluaciones a gran escala sobre la formación continua de los docentes y la calidad de la educación básica en Brasil. El estudio tiene como objetivo identificar cómo los resultados del desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb y Sistema de Avaliação de Desempenho do Estado de São Paulo - SARESP) y sus indicadores son utilizados para determinar la distribución de los recursos de las Acciones Articuladas. Programa (PAR) y verificar las consecuencias en la formación docente desde la perspectiva de la Educación Integral. Aunque las evaluaciones se consideran herramientas para lograr la calidad de la educación, terminan centrándose en el cumplimiento de metas e indicadores, en detrimento de la formación continua y completa de docentes y estudiantes. También se destacan las disonancias entre las políticas educativas y la práctica pedagógica, señalando que la presión para obtener buenos resultados en las evaluaciones puede limitar la autonomía de los docentes en los programas de formación docente a nivel estatal. Se concluye que las políticas de accountability, al priorizar resultados cuantitativos, desconocen las necesidades individuales de los estudiantes y la formación humana y crítica necesaria para una educación integral y de calidad.

Palabras clave: accountability, formación continua de los docentes, educación integral, evaluaciones a gran escala, políticas educativas.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 expressa a educação, no artigo 205, como um direito de todos, descrito da seguinte forma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é desenvolvida levando em consideração os interesses tanto individuais quanto coletivos no país, sempre visando ao progresso da sociedade como um todo. É visto como um direito público subjetivo, garantido a partir do momento em que o indivíduo participa ativamente na construção do conhecimento e no seu compartilhamento com os demais. A responsabilidade de garantir o acesso à educação cabe ao Poder Público (Sena, 2014) e deve ser assegurada a todos os cidadãos, sem exclusão de ninguém. Cabe ao Estado fornecer educação de qualidade para toda a população como seu dever.

A definição da qualidade da educação ainda é um tema muito discutido por diversos pesquisadores, porém adotamos a posição de Dourado e Oliveira (2009), ao apresentarem que o conceito de qualidade na educação envolve lidar com uma noção complexa, que abrange diversos fatores determinantes. Esses fatores incluem tanto questões macroestruturais, como desigualdade e concentração de renda, quanto aspectos específicos relacionados à análise de sistemas e instituições educacionais, como condições de trabalho docente, processos de gestão, dinâmica curricular e infraestrutura escolar.

Os autores afirmam que a educação transcende os limites sociais, políticos, econômicos e culturais de uma sociedade. Assim, a avaliação da qualidade educacional e nossa compreensão do que se constitui uma educação de qualidade são moldadas por nossa visão de mundo, sociedade e educação dentro de um determinado contexto histórico. Esses fatores que condicionam o conceito multifacetado de qualidade na educação são os que determinam "... os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social" (Dourado & Oliveira, 2009, p. 202).

A Educação Integral se concretiza como um caminho para a promoção de uma educação pública de qualidade para todos. Pedro e Ogeda (2023) explicitam que, nesse contexto, é importante não confundir a concepção de Educação Integral com a escola de tempo integral. Independentemente da duração da jornada escolar, a Educação Integral deve estar orientada

pela intencionalidade dos processos educativos, buscando promover aprendizagens significativas que atendam aos interesses e necessidades dos estudantes, sem perder de vista os desafios e demandas da sociedade contemporânea (Pedro & Ogeda, 2023). Nessa perspectiva, Gadotti (2009) aborda que as dimensões qualitativa e quantitativa são indissociáveis, sendo elas o tempo na escola e a formação integral do ser humano, respectivamente. Para isso, é necessário que os professores considerem essas dimensões para uma formação plena do sujeito.

A implementação de políticas que visem tanto à formação dos docentes quanto à adequação dos conteúdos ministrados em sala de aula é essencial para o desenvolvimento de um ensino de qualidade nas escolas. Como destacam Trevisan, Trevisan e Ribeiro (2018), "o desenvolvimento profissional docente inclui múltiplas contribuições e se constitui por um processo contínuo de aprendizagem, que afeta diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas" (p. 354).

Lüdke e Boing (2012), com base na perspectiva de Tardif (1991, 2005, 2010), discutem a preocupação com o reconhecimento do saber específico do professor e exploram os problemas que atualmente afligem a prática docente. Um desses problemas, segundo os autores, é a pressão da sociedade, que delega ao professor novas funções anteriormente assumidas por outras instituições, o que acaba comprometendo seu trabalho específico. Essas novas responsabilidades ocupam o espaço destinado às suas tarefas principais, prejudicando sua atuação nas áreas de sua competência e expertise. A partir dos estudos sobre a divisão do trabalho educativo, os autores também discutem a instituição escolar, destacando a participação de diversos apoios técnicos no ambiente escolar, sem que isso represente uma invasão ao campo de atuação do professor. Esses auxílios atendem às necessidades dos alunos que não são contempladas diretamente pelo trabalho docente, mas fazem parte do processo educativo, que vai além da instrução formal priorizada pela escola e suas normas. Com essa complementação, há uma possibilidade de a instituição escolar se abrir para uma participação mais ativa dos alunos em sua própria formação. No entanto, ainda não foi alcançado um equilíbrio satisfatório no uso desses recursos tecnológicos por professores e alunos, de forma que não represente uma invasão aos direitos de ambos de transmitir e receber informações, bem como de avaliar, interpretar, criticar, contradizer ou até mesmo rejeitar essas informações, parcial ou integralmente.

Além disso, o processo de profissionalização dos professores é crucial, pois estabelece uma conexão entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e os saberes que são reinterpretados na prática profissional. Daí a importância de políticas que centralizem o foco na formação dos profissionais do magistério.

Como parte de sua formação, é necessário que os professores, em conjunto com a gestão escolar, descreva o planejamento para a escola, pensando na efetividade de suas ações. Para isso, é importante ressaltar que os princípios fundamentais do planejamento escolar incluem a consideração da filosofia educacional, além de destacar o valor das pessoas e da escola na sociedade. Isso implica reconhecer que a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade melhor e no desenvolvimento das habilidades e potencialidades individuais. O planejamento escolar se concretiza por meio de planos e projetos, mas é um processo contínuo e dinâmico. Requer constante reflexão e ação, buscando alternativas para resolver desafios e tomar decisões informadas.

O processo de elaboração do planejamento escolar deve ser transparente, participativo e inclusivo, garantindo que as vozes de todas as partes interessadas sejam ouvidas e consideradas. A colaboração entre todos esses atores pode ajudar a desenvolver um plano educacional mais abrangente e eficaz, que atenda às necessidades da escola e dos alunos. Além disso, a revisão periódica do plano é essencial para adaptá-lo a mudanças nas necessidades e prioridades ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional desempenha um papel crucial na perspectiva do planejamento escolar, pois é um componente essencial do processo de planejamento e está intrinsecamente ligada aos objetivos e metas educacionais. Ela é uma ferramenta que permite monitorar o progresso dos alunos, avaliar a eficácia do ensino e, assim, ajustar e aprimorar o planejamento escolar de maneira contínua. Na perspectiva do planejamento escolar, a avaliação educacional ajuda a estabelecer objetivos educacionais específicos e mensuráveis. Isso significa que, durante o processo de planejamento, os educadores devem identificar o que desejam que os alunos alcancem e, em seguida, desenvolver métodos de avaliação que permitam medir o progresso em direção a esses objetivos. Nas palavras de Luckesi:

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das

unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos. (Luckesi, 2011, p. 6).

Entretanto, os resultados dos desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala são divulgados na mídia como indicadores de qualidade educacional, ao invés de um parâmetro de orientação dos objetivos a serem alcançados no replanejamento pedagógico e, portanto, caminham na direção oposta das propostas de Luckesi (2011) para avaliação da aprendizagem. Explicitamos a definição de avaliação de larga escala, a partir da contribuição de Werle (2010, p.22). Para a autora citada,

é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (Werle, 2010, p. 22).

É necessária a utilização dos resultados das avaliações de larga escala para a retomada dos conteúdos que não foram apreendidos. O ato de avaliar, seja para avaliar um resultado positivo ou negativo, inevitavelmente requer a tomada de decisões. Essa decisão é intrínseca à própria avaliação, já que a avaliação traz consigo a necessidade e a capacidade de decisão. Ela não é um processo neutro, pois impõe a responsabilidade de decidir o que fazer em função do que foi avaliado. A avaliação não se encerra simplesmente com a atribuição de um conceito ou níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado, avançado) ao desempenho dos educandos; ela demanda ação. Para que a avaliação seja completa, é essencial indicar caminhos mais apropriados e satisfatórios para a continuação da ação educativa em curso. Portanto, o ato de avaliar inerentemente envolve a busca do estado mais adequado e satisfatório para o que está sendo avaliado (Luckesi, 2011).

A avaliação deverá auxiliar os educadores e administradores escolares para tomar decisões informadas sobre como adaptar o currículo, métodos de ensino e alocação de recursos, garantindo que o planejamento escolar seja flexível e responsivo às necessidades dos alunos. Por fim, a avaliação educacional gera retorno valioso que pode ser usado para aprimorar o planejamento futuro. À medida que os resultados da avaliação são analisados, os

educadores podem fazer ajustes nas estratégias de ensino, escolher recursos mais eficazes e estabelecer novos objetivos.

Haertel (1986) contesta a ideia de utilizar os resultados das avaliações de larga escala como indicador de qualidade educacional. O uso desses testes para medir o desempenho dos alunos pode ser limitado, pois esses exames geralmente avaliam apenas uma parte dos objetivos de aprendizagem mais amplos. Além disso, se a avaliação dos professores é baseada exclusivamente no desempenho dos alunos nesses objetivos específicos, há o risco de que o ensino dos objetivos que não são medidos seja negligenciado. Por essas razões, é comum afirmar que os resultados dos alunos em testes padronizados não são adequados para avaliar a eficácia dos professores.

Ao considerar os conceitos destacados acima, este artigo tem como objetivo apresentar como as avaliações de larga escala impactam na formação dos profissionais da educação, considerando que os programas de financiamento da educação básica consideram os resultados desses exames como indicadores de qualidade e critério de prioridade para a obtenção de recurso. Para isso, fez-se uma revisão de literatura sobre a responsabilização educacional e os programas de financiamento da educação, bem como a análise de legislações do estado de São Paulo que correlacionem o uso dos resultados para as práticas de formação docente.

Este artigo está dividido em quatro seções, sendo uma delas a introdução aqui apresentada. Na próxima seção intitulada “As ‘orientações’ para o corpo escolar – a busca para atingir resultados”, serão apresentadas as formas de controle sobre a gestão e os docentes para a melhoria da qualidade da educação, focando na obtenção de recursos a partir dos resultados das avaliações de larga escala. Posteriormente, apresentamos programas de financiamento da educação, com foco no Programa de Ações Articuladas (PAR), e suas condições para a obtenção de recursos que podem ser destinados à formação continuada de docentes no tópico “A obtenção de recursos atrelada aos resultados das avaliações”. Por fim, trazemos as considerações sobre a correlação das avaliações de larga escala com os programas de financiamento da educação, distanciando a formação de professores e a prática educacional para uma educação integral.

As “orientações” para o corpo escolar – a busca para atingir resultados

Ao chegar à escola, a avaliação passou a ser utilizada como um instrumento de mensuração para verificar o quanto do conteúdo o aluno assimilou. A LDB de 1996 aponta a avaliação da aprendizagem como um meio de diagnosticar o desempenho, promovendo novos conhecimentos e exigindo respostas mais criativas da comunidade escolar, bem como o uso adequado de sua autonomia. Há fortes indícios de que os fatores que tornam uma escola mais eficaz do que outra em alcançar bons resultados em testes padronizados estão relacionados às estratégias dos professores e à organização da sala de aula. Com base nesses resultados, as escolas poderiam reorganizar e replanejar os conteúdos ao longo do ano letivo, visando à melhoria dos indicadores de qualidade educacional. Para isso, era necessário estabelecer diretrizes e oferecer apoio ao professor, de modo que ele pudesse levar para a sala de aula uma educação considerada "mais eficaz".

Nessa perspectiva, o Programa "Ler e Escrever" foi lançado em 2007 e é direcionado pelo Caderno do Educador, que orienta o trabalho dos professores alfabetizadores. Este manual reforça os passos que os docentes devem seguir, apresentando orientações específicas sobre as atividades, com foco na obtenção de resultados. Concebido como uma "fórmula mágica", o conteúdo desse material direciona o trabalho docente de forma homogênea, aplicável a qualquer criança, independentemente de seu contexto social, econômico ou cultural.

Bertagna *et al.* (2020, p.5) propõe uma caracterização da formação humana almejada através da educação, que pode ser descrita pela "compreensão do homem como sujeito social e histórico, implicado na busca pela superação dos desafios do contexto no qual está inserido" (área político-social), "construção de princípios que se manifestam em atitudes concretas para a promoção da convivência democrática" (área ética), "construção e a manifestação de sentimentos de afeto, cuidado, preocupação e respeito" (área afetiva), "desenvolvimento de uma concepção de saúde atrelada ao bem-estar físico e ao conhecimento sobre o próprio corpo, nos aspectos naturais e socioculturais" (área corporal), "valorização dos saberes em busca da construção de conhecimentos para conhecer e transformar o mundo" (área cognitiva), "desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da capacidade de ler de forma crítica a realidade e de expressar-se por meio de diferentes e múltiplas linguagens" (área artística).

Pode-se dizer que, assim, o “Ler e Escrever” adota uma abordagem conservadora e tradicional de ensino (Parrella & Alencar, 2022), desconsiderando uma formação humana a partir da perspectiva de Bertagna. O programa visa alcançar metas de longo prazo, como a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade no Ensino Fundamental da rede paulista, além de reforçar as relações entre o setor público e privado.

Supostamente relacionado à ampliação dos resultados da avaliação do SARESP aplicada em 2005, o Ler e Escrever consiste em um projeto de intervenção educativa dentro da sala de aula, em colaboração com os professores e alunos, e de intervenção na administração escolar, incluindo supervisão, direção e coordenação pedagógica, abrangendo toda a instituição de ensino. O objetivo do programa "Ler e Escrever" é enfrentar as dificuldades demonstradas pelos alunos do Ciclo I nas competências de leitura e escrita. O programa destaca a necessidade de "investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade" (São Paulo, 2007).

Para a implementação do programa, foi necessário realizar uma reestruturação na escola, começando pela redefinição do papel do professor coordenador. Esse profissional passou a ser responsável por alinhar os projetos político-pedagógicos das escolas com as avaliações internas e externas. O objetivo principal é elevar o desempenho acadêmico dos estudantes, conforme indicado pelos instrumentos de avaliação, e intervir na prática dos professores para diversificar as estratégias de ensino, superar as dificuldades identificadas entre os alunos e garantir a eficácia do trabalho docente (São Paulo, 2007).

Além disso, o caderno do programa "Ler e Escrever" limita a liberdade do professor na preparação das atividades a serem realizadas em sala de aula. Isso ocorre porque o material é direcionado especificamente para a melhoria da aprendizagem nas áreas de português e matemática, que são as disciplinas avaliadas nas provas de larga escala.

Anteriormente, o professor coordenador era visto como um colaborador que oferecia suporte formativo, dialogava com os colegas e atuava como intermediário em demandas apresentadas pelos professores. Contudo, com a criação de material específico para orientar sua atuação, a Secretária da Educação (Seduc) elevou o status do professor coordenador ao de gestor. A expectativa era que ele assumisse um papel político de liderança na implementação da proposta do programa, adotando uma abordagem mais coercitiva, algo que antes era atribuído à equipe gestora da escola, composta pelo diretor, vice-diretor e o próprio professor coordenador (Parrella & Alencar, 2022). Dessa forma, o professor coordenador passou a

desempenhar um papel de executor de tarefas, limitando sua capacidade de questionar as medidas e processos estabelecidos.

Nesta visão, a Secretaria de Educação lança o projeto "São Paulo Faz Escola - Proposta Curricular", no qual a gestão escolar, da mesma maneira que aconteceu com os professores, recebe um guia de orientação por meio do Caderno do Gestor, que orienta as atividades dessas pessoas, destacando ainda mais a supervisão nas atividades educacionais da escola. O Caderno do Gestor é separado em três partes e em cada uma é explicado qual seria a responsabilidade e as atribuições do gestor dividido em seus setores de atuação.

No primeiro volume do Caderno do Gestor, destaca-se a abordagem técnica de gestão orientada para resultados, onde a gestão é entendida como o esforço consciente dos responsáveis pela escola em promover transformações por meio da tomada de decisões relacionadas ao planejamento, execução e avaliação (São Paulo, 2008).

O volume 2 do Caderno do Gestor foca no desempenho dos estudantes no Saresp de 2008 e na responsabilidade do professor coordenador em transformar esses resultados em propostas de ação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em suas escolas. O objetivo desse volume é auxiliar o professor coordenador a organizar discussões coletivas e oferecer uma visão geral dos resultados, permitindo que ele os converta em ações concretas que visem à melhoria do desempenho dos alunos nas provas de larga escala (São Paulo, 2009). Gomes (2005) ressalta que o segundo volume do Caderno do Gestor orienta o professor coordenador na organização de discussões coletivas sobre os resultados do Saresp, mas de maneira limitada e objetiva. O Caderno apresenta questões a serem abordadas com pais, estudantes e professores, mas sem considerar aspectos essenciais para a construção de uma escola de qualidade, como a qualificação dos docentes, a infraestrutura escolar e os problemas sociais da comunidade. As análises apresentadas são frequentemente comparativas entre as escolas, baseando-se em dados objetivos como a participação dos alunos e as notas obtidas, sem abordar questões mais amplas, como a cultura escolar e a estrutura organizacional, que são igualmente cruciais para o processo educativo.

O último volume do Caderno do Gestor enfatiza a construção do planejamento pedagógico e sua influência na gestão escolar como um todo, destacando o trabalho a ser realizado em sala de aula. O Coordenador Pedagógico tem o papel de mediar o discurso coletivo e implementar as estratégias propostas. É ressaltada a importância de formar uma equipe engajada para desenvolver conteúdos e métodos adequados, avaliando, em cada

disciplina, série e turma, conforme os planos estabelecidos na Proposta Pedagógica da escola e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008). No entanto, o Coordenador Pedagógico, que é legalmente subordinado aos diretores da escola, opera sob a autoridade pedagógica deles. Qualquer projeto ou ação do Coordenador Pedagógico precisa ser aprovado pelo Diretor, para evitar conflitos de informações ou disputas de poder. Os diretores são considerados os líderes responsáveis pela gestão da escola. Afonso (2013) argumenta que essas mudanças configuram o estado como um Estado-Avaliador, que busca resultados através de uma padronização justificada pela modernização de processos, utilizando esses resultados como base para as reformas na administração pública, especialmente no setor educacional.

No entanto, questões como evasão, repetência e aprendizagem dos estudantes foram convertidas em um empreendimento profissional quantificável, com o objetivo de gerar bônus salariais. A tentativa de engajar as comunidades escolares na melhoria da qualidade da educação também se transformou em uma estratégia de controle e contabilidade, onde o foco passou a ser o cumprimento de normas, a medição de resultados, seguida de punições ou recompensas (Parrella & Alencar, 2022).

Em fevereiro de 2024, o governo do estado de São Paulo instituiu o “Programa Alfabetiza Juntos SP” pelo decreto nº 68.335 com o intuito de “promover educação de qualidade e equidade para os estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas entre Estado e municípios” (São Paulo, 2024). O programa oferece a formação para os docentes da rede de ensino, o decreto enfatiza a importância da capacitação contínua dos profissionais da educação que atuam nos Anos Iniciais das redes estaduais e municipais de São Paulo, especialmente no ensino da leitura e escrita. Dessa forma, o treinamento ocorre por meio da colaboração entre gestores educacionais e práticas de ensino, com o objetivo de promover o progresso dos estudantes no processo de alfabetização.

Neste treinamento, serão abordadas reflexões com uma visão crítica sobre o papel do professor alfabetizador, nas estratégias e orientações das atividades, intervenções e acompanhamento do progresso de ensino-aprendizagem, visando contribuir para o desenvolvimento completo dos alunos, e estimulando, dessa forma, a aprendizagem da leitura e a aquisição da escrita alfabética em diversas práticas de alfabetização.

Entretanto, o decreto apresenta quinze objetivos, no qual destacamos quatro deles:

IV – promover ações de reconhecimento, incluindo premiações para a rede estadual e para as redes municipais de ensino, destinadas às escolas com os maiores resultados e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes;

VI – priorizar a melhoria da aprendizagem dos estudantes matriculados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, propondo práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo ao longo de todas as etapas da Educação Básica;

VIII – disponibilizar material de apoio pedagógico, acompanhamento pedagógico e utilização do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, ou de outros similares para as redes municipais de ensino;

XIV – instituir, monitorar e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, no âmbito do Estado e dos municípios (São Paulo, 2024).

No primeiro objetivo do programa, já se explicita um dos conceitos principais da *accountability*: a premiação a partir de resultados atingidos. Essa ação pode ser identificada com o questionamento proposto por Afonso (2012), no qual indaga a crescente necessidade da implementação de determinados parâmetros de *accountability*, como as avaliações em larga escala, que representam o ponto de chegada da responsabilização e da prestação de contas para atender às expectativas de grupos e setores sociais aparentemente ansiosos por solucionar os problemas de qualidade da educação pública. À medida que esses resultados das avaliações passam a ser os responsáveis por avaliar a qualidade de uma escola, é essencial analisar em que medida a educação no Brasil considera o aluno como um indivíduo e não como parte de um grupo com o objetivo de atingir uma média.

Nos objetivos VI e VIII, no qual aborda a melhoria da qualidade de ensino e oferece materiais para os professores, problematiza-se essa orientação que será dada pelos alunos pelo olhar de Capocchi (2017): esses materiais oferecidos – bem como a melhoria da aprendizagem por parte dos alunos – podem ter um caráter semelhante ao de um treinamento dos estudantes para que realizem as provas de modo a garantir um desempenho considerado positivo. Assim, o currículo pode ser restringido, focando nas áreas do conhecimento que são avaliadas por essas provas. Por fim, o foco de ensino e aprendizado dos estudantes é pautado nas disciplinas exigidas nesses exames, ignorando as outras áreas do saber que são extremamente necessárias para uma formação social.

Em último, melhorar os índices do IDESP – expresso como “monitorar e melhorar” – como um dos objetivos é pensar numa educação pública pautada na obtenção de resultados e considerando o sucesso e atingimento de metas como uma qualidade real da melhoria do ensino municipal e estadual.

As implicações do uso de manuais como os apresentados nesta seção, isto é, a organização de materiais didáticos voltados para a obtenção de resultados, impedem que a escola ofereça uma formação reflexiva e libertadora aos seus alunos. Em vez disso, prioriza-se uma formação técnica que atende às necessidades do capital, moldando os alunos como mão de obra para o mercado de trabalho, além de aprisionar a escola em uma estrutura prejudicial de gestão baseada em resultados.

Para garantir o cumprimento das metas, a pressão dos gestores sobre a equipe pedagógica resulta em uma hierarquização vertical que restringe a liberdade dos professores em exercer seu trabalho de forma autônoma. Os professores são frequentemente cobrados por tarefas específicas com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em provas de larga escala, como o SARESP. Essa dinâmica faz com que o coordenador pedagógico acabe focando exclusivamente no alcance dessas metas, em vez de atuar como interlocutor e mediador na resolução de problemas e na promoção da qualidade educacional. O coordenador pedagógico deveria ser o profissional responsável por contribuir em todas as áreas da escola, buscando o desenvolvimento e a melhoria contínua da educação. Apesar da subjetividade da qualidade educacional, para os profissionais da área, o objetivo principal é proporcionar ao aluno uma formação crítica e libertadora, preparando-o para ser um sujeito crítico na sociedade. Esta função é essencial para a formação continuada de todos os agentes educacionais. Dado que o perfil das escolas, dos estudantes e da sociedade está em constante transformação, há uma necessidade contínua de atualização dos princípios e fundamentos pedagógicos. Contudo, como será abordado no parágrafo seguinte, os professores muitas vezes deixam de realizar essas atualizações devido às pressões impostas por instâncias superiores.

Com o uso desse material e a pressão exercida pela gestão escolar, os professores relatam que o ensino nas escolas públicas do estado de São Paulo se tornou cada vez mais mecânico e técnico. Para alguns gestores, o foco está voltado principalmente para o desempenho da escola nessas avaliações, o que inviabiliza uma educação crítica e libertadora, centrando-se na produção técnica do conhecimento e no status adquirido ao se alcançar determinadas metas. Além disso, os professores são submetidos a avaliações constantes por parte da gestão, o que gera constrangimento e pressão psicológica, levando a um ambiente de trabalho desmotivador e prejudicial à saúde da equipe docente.

Apesar desse empenho autodeclarado, a formação para a cidadania, a convivência social, a tomada de decisões coletivas e individuais, e a valorização das diferenças — pressupostos para uma sociedade democrática, conforme previsto na LDB/1996 — são colocados em segundo plano em favor de um foco exclusivo no conteúdo padronizado, desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo educativo. A expectativa central era apresentar rapidamente o resultado: o estudante alfabetizado. Os sujeitos eram mencionados apenas nas entrelinhas, geralmente em relação à responsabilidade que lhes era atribuída. Docentes e estudantes, escola e família eram vistos como os únicos responsáveis em casos de fracasso no processo de alfabetização, enquanto o sucesso, quando alcançado, era creditado à proposta elaborada pelo governo (Perrella & Alencar, 2012).

A obtenção de recursos atrelada aos resultados das avaliações

O Programa de Ações Articuladas (PAR) foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17, emitida em 24 de abril pelos Ministérios da Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do então ministro da Educação, Fernando Haddad. A iniciativa, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), visava fomentar a cooperação entre os diferentes entes federativos — governo federal, estados e municípios — para planejar e executar ações voltadas à melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. O principal objetivo do PAR é estruturar, monitorar e implementar ações que contribuam para o aprimoramento das escolas públicas, a formação de professores, a elaboração de currículos alinhados às diretrizes nacionais, a ampliação da infraestrutura educacional, entre outras medidas que impactem positivamente a qualidade do ensino oferecido.

O programa se baseia na criação de planos de ações articuladas, que envolvem metas, estratégias, prazos e os recursos necessários para a implementação das ações planejadas. Atualmente, o PAR é dividido em 25 iniciativas, cada uma delas responsável pela execução de programas ou projetos específicos, como a compra de materiais, a formação de professores, e as construções e reformas de escolas. Antes do início do quarto ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR 4), foi publicada a Resolução nº 4, de 4 de maio de 2020, que estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica

dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Art. 1º, inciso 3º detalha os âmbitos do programa:

§ 3º A assistência técnica e financeira ocorrerá conforme as diretrizes de programas e ações das secretarias do MEC e diretorias do FNDE, considerando as seguintes dimensões:

I – gestão educacional;

II – formação de profissionais de educação;

III – práticas pedagógicas e avaliação;

IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2020a).

Por ser um programa voltado à melhoria da qualidade da educação no país, reconhecemos a importância da execução desses quatro pontos, considerando-os fundamentais para a promoção de uma educação justa e de qualidade para a população. Contudo, é relevante destacar que o Art. 3º estabelece os critérios a serem seguidos para a obtenção dos recursos oferecidos pelo PAR:

I – disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros;

II – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerando a média dos resultados do ensino fundamental I e II para os municípios e do ensino médio para os estados, e ambos para o Distrito Federal, priorizando aqueles com melhor desempenho em relação às respectivas metas estabelecidas;

III – entes federados com o menor número de atendimentos no exercício anterior, considerando, prioritariamente, os que não foram contemplados com nenhuma iniciativa;

IV – capacidade operacional do ente federativo, considerando a execução dos objetos pactuados no ciclo;

V – vulnerabilidade socioeconômica, observado o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos entes federados;

VI – índice de distorção idade-série, considerando os indicadores de eficiência e rendimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2020a, grifo nosso)

Para complementar a discussão, é necessário observar também alguns parágrafos deste mesmo artigo, que são dispostos a seguir:

§1º O FNDE construirá um ranking com os estados e o Distrito Federal e outro com os municípios a serem atendidos por meio do PAR, utilizando modelo estatístico que considere, no mínimo, os critérios II a VI indicados acima como variáveis a serem analisadas.

§2º No caso de adoção de critérios adicionais aos especificados neste artigo, estes deverão ser justificados em documento técnico.

§ 3º Para distribuição dos recursos orçamentários disponíveis, após a indicação dos entes prioritários estabelecidos no ranking, será considerado o resultado do IDEB. Os entes federados que estão abaixo da média nacional receberão 60% dos recursos disponíveis e os que estão acima receberão 40% dos recursos (Brasil, 2020a, grifo nosso).

A análise do edital do PAR revela um processo de responsabilização em andamento nos municípios quanto ao cumprimento das metas do IDEB no Ensino Fundamental, e nos estados, no Ensino Médio. Leher (2014, p. 4) já havia apontado essa dinâmica ao afirmar que “a adesão ao Plano de Metas é obrigatória para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais ...”.

Além disso, Souza e Batista (2016) ressaltam que, em função das exigências levantadas nos diagnósticos do Plano de Ações Articuladas (PAR), o apoio técnico e financeiro fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) tem se mostrado substancialmente insuficiente. Isso tem resultado na interrupção de várias ações e subações iniciadas pelos municípios, agravando a situação devido às deficiências locais na implementação das medidas estipuladas, especialmente no que se refere às grandes lacunas na capacitação do pessoal técnico e na infraestrutura municipal.

Nesse contexto, entre as quatro áreas abordadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), a "*Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar*" emerge como a mais demandada, tanto na formação inicial quanto, de forma ainda mais crítica, na formação contínua, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Contudo, paradoxalmente, essa é a dimensão que apresenta maior déficit de atendimento por parte dos municípios, um problema que é significativamente exacerbado pela falta de ações eficazes do Governo Federal no âmbito do PAR, como mencionado anteriormente (Souza & Batista, 2016).

O reflexo da dificuldade na obtenção de recursos provenientes do PAR se demonstra como uma indisponibilidade da formação continuada dos professores, considerando, de fato, melhorar a qualidade do seu trabalho na perspectiva de uma educação integral, na qual atenderia os estudantes independentemente da sua condição social e especificidades, considerando a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático.

Bertagna *et al.* (2020) contribui com a discussão ao defender que a educação é entendida como um processo de humanização que deve se comprometer com a formação do sujeito histórico e social, o qual, por meio do trabalho como princípio educativo, constrói-se e molda a sociedade ao mesmo tempo em que é influenciado por ela. Esse processo de formação deve ocorrer de forma coletiva, possibilitando que o sujeito se enraíze em uma comunidade, criando uma identidade própria e contribuindo para ações transformadoras que

visam a humanização de todos. Os estudantes são sujeitos ativos e capazes de produzir conhecimento, sendo essencial que tenham condições adequadas para essa realização e que sejam valorizados como participantes no processo de aprender. Adotar esta perspectiva de formação humana exige reorganizar e vivenciar a experiência escolar de uma maneira diferente. Implica superar uma visão hierárquica do processo educacional, valorizando e integrando ao projeto educativo os conhecimentos, experiências e lutas das classes populares.

No âmbito do financiamento da educação, o FUNDEB, a partir de 2021, foi proposto um aumento gradual do repasse de 10% até atingir 23%. Instituiu-se uma nova forma de complementação da União ao Fundeb, que será calculada com base no número de alunos matriculados nas redes de Educação Básica pública presencial, levando em consideração as diferenças e ponderações relacionadas ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR), de acordo com as etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino (Brasil, 2020b).

A complementação do Valor Anual por Aluno (VAAF) consiste em destinar 10% dos recursos dos Fundos em cada Estado e no Distrito Federal sempre que o VAAF não alcançar o mínimo estabelecido em nível nacional. O cálculo é feito com base no valor inicial, que resulta da divisão dos recursos arrecadados pelas receitas pelo número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino.

Quando o Valor Anual por Aluno (VAAF), somado à complementação de 10% da União, não atinge o mínimo nacional, a União repassa pelo menos 10,5% desse valor para cada rede pública de ensino (municipal, estadual ou distrital) a fim de garantir o padrão mínimo de qualidade. A Complementação do Valor Anual Total por Aluno (VAAT) recebe esse nome porque é calculada com base no valor total anual por aluno, que resulta da soma do valor inicial com a complementação da União. Anteriormente, se um município não atingisse o mínimo nacional, mas o Estado o alcançasse, o município não recebia a complementação da União. Agora, após a complementação do fundo estadual ou distrital (VAAF), se a rede municipal, juntamente com a estadual ou distrital, ainda não atingir o mínimo, ela recebe a complementação do VAAT.

Por fim, o Valor Anual por Aluno (VAAR) corresponde a 2,5% da receita total dos recursos do Fundeb. Esse valor é destinado às redes públicas de ensino que apresentem avanços nos indicadores de atendimento e aprendizagem, com o objetivo de reduzir

desigualdades e cumprir as condições estabelecidas. O artigo 14 dessa legislação define os critérios necessários para o recebimento do VAAR:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2020b, grifos nossos).

Ao continuar observando os critérios do repasse do VAAR, são notados os seguintes itens do inciso 2º do mesmo artigo:

§ 2º A metodologia de cálculo dos indicadores referidos no caput deste artigo considerará obrigatoriamente:

I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;

II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal;

III - as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio. (Brasil, 2020b, grifos nossos).

A complementação do VAAR também será aumentada gradualmente até 2026, o que implica em um montante significativo a ser investido na educação municipal. No entanto, o repasse depende de critérios como a participação de, no mínimo, 80% dos estudantes nas provas nacionais, além das taxas de aprovação e da melhoria nos indicadores de qualidade da educação. Além de atender a esses requisitos, é essencial que ocorra uma "redução das desigualdades educacionais" para que o município seja elegível para o repasse.

O que podemos observar sobre os complementos advindos da União é que novamente a obtenção de recursos depende dos resultados das avaliações de larga escala. Esses recursos, que poderiam ser utilizados para a preparação e formação continuada de professores, acabam por não chegar aos municípios que necessitariam de um financiamento para que implemente formas de melhorar a qualidade da educação.

Considerações finais

As reformas neoliberais iniciadas na década de 1990 afetaram diversas áreas da educação como um todo. Sob esta perspectiva, a educação passou a ser vista como uma mercadoria e um meio de gerar lucros. A padronização do ensino, junto com a mensuração de resultados por meio de testes padronizados, promove uma ênfase excessiva na memorização e na preparação para exames, em detrimento do pensamento crítico e da criatividade. Além disso, a redução do financiamento público para a educação coloca o setor privado como protagonista, o que pode gerar desigualdades no acesso e comprometer a qualidade da educação pública. O foco no mercado de trabalho global orienta a educação para o desenvolvimento de habilidades técnicas, deixando em segundo plano, habilidades sociais, culturais e humanísticas. A competição individual resulta em menor cooperação e colaboração tanto no ambiente educacional quanto na sociedade. Observa-se, também, a desvalorização dos professores e da educação pública, manifestada na redução de sua valorização e de seus salários, aumento da carga de trabalho e ampliação das responsabilidades dos docentes.

Segundo Oliveira e Sousa (2010), o governo federal utiliza as provas de larga escala como uma ferramenta estratégica e política para controlar e desenvolver programas e ações de apoio educacional. Esses exames servem como base para avaliar os parâmetros de qualidade educacional. Barroso (2006) complementa essa análise ao afirmar que essa prática também representa uma forma de regulação tanto pelo Estado quanto pelo mercado, uma vez que os resultados obtidos influenciam decisões financeiras importantes.

Verdug (2008) destaca que o conceito de accountability vai além da simples gestão financeira, abrangendo também o gerenciamento político. Isso implica o uso de avaliações como ferramentas para medir a qualidade educacional, justificando a organização, o planejamento e a alocação de esforços com o objetivo de promover melhorias no sistema educativo.

O corpo docente das escolas frequentemente enfrenta dificuldades para melhorar a qualidade da educação, seja pelas exigências de cumprimento de metas, seja pelas punições implícitas que surgem quando as expectativas geradas por essas projeções não são alcançadas. Como resultado, o foco dos professores passa a ser o aumento dos indicadores de qualidade, em detrimento de sua formação humana para promover uma educação integral. Isso fica evidente nos critérios para obtenção de recursos do PAR, que estão vinculados ao cumprimento do IDEB, indicando que os recursos serão preferencialmente destinados aos municípios que alcançarem notas superiores à média em relação às metas estabelecidas.

Se o foco do Estado é prover uma educação de qualidade, é, no mínimo, questionável atrelar a obtenção de recursos, principalmente para o auxílio da formação dos professores, aos resultados das avaliações de larga escala. Essas contradições são apresentadas em diversos programas, instruções e normativas, conforme discutido neste artigo. O que é possível notar a partir destas políticas educacionais é que a escola precisa atingir métricas sem ao menos ter as condições objetivas necessárias para o seu desenvolvimento.

Diante do exposto, consideramos que as políticas de avaliação meritocráticas precisam continuar a ser questionada e combatida. A busca pelo desenvolvimento pleno do estudante, bem como o oferecimento de uma educação integral de qualidade para todos não pode ser pautado por uma política de eficácia extrema e desconsiderar todo percurso individual das crianças e jovens que frequentam a escola e suas condições socioeconômicas que também afetam o seu aprendizado. Infelizmente, a educação será de fato de qualidade quando os estudantes, os professores e a gestão escolar passarem a ser tratados para além dos números.

Referências

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.

Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação. Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Bertagna, R. H., Lemes De Sordi, M. R., Costa Almeida, L., & de Souza Bittencourt Lara, R. (2020). Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas – PolEd*, 13(2).

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico.
- Brasil. (2020a). Resolução nº 4, de 04 de maio de 2020. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, no âmbito do quarto ciclo (2021-2024) do Plano de Ações Articuladas – PA. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil. (2020b). Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a utilização dos recursos extraordinários recebidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em decorrência de decisões judiciais relativas ao cálculo do valor anual por aluno para a distribuição dos recursos oriundos dos fundos e da complementação da União ao Fundeb.
- Capocchi, E. R. (2017). *Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201–215.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gomes, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Haertel, E. (1986). The valid use of student performance measures for teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8, 45-60.
- Leher, R. (2014). Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. In Coletivo Candeeiro e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular CEPAP, Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2012). Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 428-451.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Pedro, K. M., & Ogeda, C. M. M. (2023). Percepção de professores sobre a educação especial na perspectiva da educação integral. In Pereira, A. A., Souza, M. M. G. S., & Conceição, A. N. (Orgs.), *Educação integral: estudos e vivências no Brasil* (pp. 173-188). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Perrella, C. D. S. S., & Alencar, F. (2022). Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. *Educação em Revista*, 38, 25020.
- Sena, P. (2014). O financiamento da educação de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(2), ago./dez.

São Paulo. (2007). Resolução SE - 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Diário Oficial de São Paulo*, 21 dez.

São Paulo. (2008). *São Paulo Faz Escola – Proposta Curricular*.

São Paulo. (2009). *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola* (Vol. 2). São Paulo: SEE.

São Paulo. (2024). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial.

Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822.

Souza, D. B., & Batista, N. C. (2016). Balanço das avaliações municipais do plano de ações articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. *Educação em Revista*, 32(1), 105-131.

Trevisan, A. C. R., Trevisan, E. P., & Ribeiro, K. D. F. (2018). A relação entre teoria e prática no processo de desenvolvimento profissional docente: o caso da escola Luiza Nunes Bezerra. *Revista Prática Docente*, 3(1), 352-365.

Verdug, E. (2008). *Public policy and program evaluation*. New Jersey: Transaction.

Werle, F. O. C. (Org.). (2010). *Avaliação em larga escala: Foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/09/2024
Aprovado em: 15/11/2024
Publicado em: 11/12/2024

Received on September 24th, 2024
Accepted on November 15th, 2024
Published on December, 11th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final publicada

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Funding

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Mielo, E. G., & Sabia, C. P. P. (2024). Accountability e a formação continuada de professores: dissonâncias no oferecimento de uma educação integral. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19387.

ABNT

MIELO, E. G.; SABIA, C. P. P. Accountability e a formação continuada de professores: dissonâncias no oferecimento de uma educação integral. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19387, 2024.