

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ

Maria da Conceição Rodrigues Martins¹
Virna da Conceição Moura Fé²
Ateumice Maria do Nascimento³
Luísa Xavier de Oliveira⁴

RESUMO: o presente trabalho resulta de estudos cultivados acerca da política de formação continuada de professores, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí que se apresenta como instrumento diagnóstico avaliativo da educação piauiense. Nessa perspectiva, o objetivo enseja analisar a formação continuada dos docentes realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), bem como conhecer sua trajetória identificando a proposta de formação continuada dos professores realizadas pelo SAEPI. Para realização do efetivo trabalho, recorreremos à abordagem qualitativa, através de um estudo de característica exploratória organizando-se a partir de pesquisa bibliográfica com base nas contribuições de autores como Azevedo (2000), Bardin (1977), Coelho (2008), Franco (2012), Oliveira (2011, 2016), Pimenta (2011) e outros. Na pesquisa de campo e coleta de dados utilizaram-se do questionário como instrumentos de investigação junto aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa das unidades escolares escolhidas enquanto lócus de pesquisa. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), seguida às três fases: pré- análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após a análise dos dados, os resultados sugerem que há uma política de formação continuada efetiva voltada para o SAEPI, sendo esta realizada anualmente no intuito de que os professores de língua portuguesa e matemática se apropriarem dos resultados das avaliações.

Palavras-chave: Política de formação de professores, SAEPI, Avaliação educacional.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era de profundas transformações em que as informações caminham a passos largos, ultrapassando fronteiras e grandes continentes. Essa polarização de informações em larga escala, produzida principalmente pelas novas tecnologias da informação, faz os seres humanos buscarem cada vez mais alternativas de se manterem atualizados mediante processo de globalização.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - flordemariar@outlook.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, maria-virna@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB). ateumice-m@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). - luisaxavier77@yahoo.com.br

A escola inserida nesse contexto mundial de revoluções econômica, cultural, política, social, científica e tecnológica, a partir de seu caráter formativo, busca cumprir seu papel político, legal e social cooperando significativamente ao disseminar conhecimentos em caráter sistematizado, não obstante, contribuindo para produzir novos conhecimentos e transformá-los. É impreterível, diante desse quadro apresentado anteriormente, que os sujeitos atuantes dos sistemas e instituições de ensino, além da sociedade em geral terem uma consciência edificada de que o conhecimento produzido e sistematizado pelo e para o homem em seu sentido integral é inacabado, e que este vive ainda em constante dinamicidade. Em termos simples poderíamos dizer sobre a necessidade da formação continuada para profissionais, especialmente, os da educação. Já que estes precisam estar se atualizando mediante sua prática pedagógica, tal qual imbricada num determinado contexto e tempo histórico, influenciando o espaço gradativamente a partir de multidimensionalidades.

Atualmente a formação continuada de profissionais da educação tem sido exercida por meio do processo de aperfeiçoamento profissional voltado para área de atuação e a articulação entre teoria e prática, pressupondo uma intencionalidade e significados a sua ação. O fazer educacional constitui-se de finalidades das quais, predominantemente, o foco passa a ser a qualidade do processo de ensino aprendizagem e seus resultados. A partir do momento em que as atenções sugerem a qualidade educacional, a estratégia de avaliação entra em jogo.

Nas últimas duas décadas no Brasil, observamos a proliferação de sistemas de avaliação externa em larga escala⁵, tendo alguns Estados e Municípios adotados políticas de formação continuada mediante aos seus Sistemas de Avaliação Educacional. Seguindo essa perspectiva, esta pesquisa vê a necessidade de refletir acerca da formação continuada de professores da rede pública estadual ofertada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), bem como conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI) e identificar a proposta de formação continuada para os professores do SAEPI.

Subjacente a tais questões apresentadas, este trabalho se constituirá pela **Introdução** onde tratará, implicitamente, dos objetivos e as justificativas para a discussão de tal temática; o **Desenvolvimento** em que serão discutidos, brevemente, os aspectos históricos da avaliação em larga escala no âmbito brasileiro, bem como a formação inicial e continuada dos docentes; na **Metodologia**, que trata do percurso metodológico e estratégico para se chegar aos resultados; **Análise e discussão dos resultados**, momento em que é possível inferir acerca dos dados e resultados encontrados; e **Considerações finais** que traz ua reflexão sobre a

⁵ Compreende testes e exames aplicados em uma escala maior do país junto aos estudantes, escolas e redes de ensino.

formação continuada ofertada pelo SAEPI aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em suma, cabe destacar que tal objeto de estudo não se esgota neste trabalho, e sim, abre espaço para novos posicionamentos e reflexões, tendo em vista que o conhecimento é inacabado.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO BRASILEIRO

Educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que frequentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se torna algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar, significativa parcela da população discente. Se anteriormente, o objetivo era eliminar de forma preliminar os alunos considerados inaptos para a escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, atualmente, o enfoque avaliativo constituiu-se de outros objetivos mais definidos, sendo principalmente, pautados em medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar visando mensurar a qualidade do ensino oferecido (OLIVEIRA, 2011).

De maneira cronológica, a avaliação em larga escala colocou em destaque no âmbito brasileiro a partir de uma reforma educacional nos anos de 1930 quando “predominaram as propostas de universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob a responsabilidade do Estado; de unificação do sistema dual, e de fortalecimento da atuação da União sobre o setor” (AZEVEDO, 2000, p. 29). Na perspectiva de Oliveira (2016, p. 17) esse processo de universalização do ensino contribuiu para as políticas governamentais deslocaram o foco para a qualidade da educação, intensificando um discurso sobre a importância de avaliar os sistemas de ensino e o desempenho dos alunos.

Gatti (1987, p. 34) debruça na ideia de que a discussão sobre avaliação preponderou nos anos de 1960, “quando seu emprego se associou a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação”, tornando-se objeto de interesse entre educadores, pesquisadores, especialistas e comunidade em geral. A experiência avaliativa se estabeleceu ao final da década e início dos anos de 1970, pelo surgimento do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (TPP) da Fundação Getúlio Vargas, em que baseava em descobrir a objetividade da avaliação a partir da construção de um conjunto de testes de desenvolvimento educacional (TDE). Nesse momento, os dados descritivos do desempenho dos alunos começaram a servir para serem monitorados e tabelados.

Na configuração dos anos 1970 surgiram as premissas sobre uma avaliação em larga escala de nível nacional, no entanto, “a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos oitenta, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos trinta e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional” (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991 apud COELHO, 2008, p. 232).

Já a década de 1980 foi caracterizada por reviravoltas no plano político-econômico e social, visto o início do processo de redemocratização, reformulação e reestruturação do Estado. Não sem razão, Afonso (apud SCHNEIDER, 2013, p.18) traça um panorama dessa fase ao relatar “que as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação”. Assim, no auge dos anos 1980 foram iniciadas as primeiras experiências avaliativas em larga escala, um exemplo disso seria o Decreto nº 85.287, de 23 de Outubro de 1980 que cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste ou, como conhecido Projeto Edurural, que foi desenvolvido em todos os Estados Nordestinos com estudos e métodos avaliativos possibilitando compreender a importância e abrangência de uma avaliação em sua totalidade e realização.

Com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, caracterizada como marco importante para educação brasileira, pode-se destacar um dos principais pilares que subsidia o sistema educacional brasileiro, o qual está disposto em seu Artigo 206 (BRASIL, 1988), que define os princípios norteadores da educação, dentre os quais, destaca a importância da criação de um sistema de avaliação enquanto instrumento de coleta de dados, que seria atenderia a garantia do “padrão de qualidade” (op. Cit., p. 123). Aprimorando a atenção para esse princípio presume-se, portanto, que nesse momento a avaliação educacional é tratada de “forma associada à qualidade da educação” (COELHO, 2008, p. 233). Por isso, seria necessário estabelecer um padrão de qualidade para a educação a fim de estudar os seus resultados a partir de um sistema próprio de avaliação externa que contribuiria no sentido de diagnosticar a qualidade da educação que se é ofertada em âmbito nacional.

Com efeito, o cenário descrito por reivindicação pela descentralização dos encargos educacionais; os questionamentos em torno da qualidade da educação; o reforço da prestação de contas; a diversificação da oferta escolar e autonomia das escolas; a contratualização da gestão escolar e a exigência por resultados foram alguns dos acontecimentos marcaram o final da década e impulsionaram para implantação de um sistema próprio de avaliação nacional.

Nos anos 1990 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) legitimaram todas as diretrizes dos aspectos de organização e planejamento educacional do país e aspectos relativos à avaliação vieram à tona. Certamente a Lei 9.394/96 possibilitou mudanças gradativas na educação brasileira, relativo à área da avaliação em larga escala. Foi identificado em seu corpo teórico no Art. 9º, que caberá a União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Ademais, a referida Lei ainda estabeleceu no seu Art. 87 que é dever dos Municípios, Estados, Distrito Federal e União integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996). Para isso seria necessário consolidar um Sistema de Avaliação de nível Nacional que amparasse as demandas dos entes federados (União/Estado/Município) ao cumprimento da Lei.

No decorrer dos anos 1990, a avaliação em larga escala ganhou notoriedade pela sociedade brasileira, já que os cenários descritos articulados com as reformas educacionais no Brasil contribuíram para colocar em jogo a importância do ato de avaliar para a melhoria da qualidade da educação. Com essa expressividade, é acertado dizer, que foi implantando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto objeto de regulação federal a partir dos dispositivos normativos e envoltos pelas discussões em torno da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394 de 1996.

Além disso, seguidamente, desencadearam inúmeras iniciativas de avaliação que deram forma a sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino e nas mais diversificadas regiões do país. Ainda, em articulação com a proposta de uma avaliação nacional, os Estados e municípios se propuseram a elaborar seus sistemas próprios avaliativos em resposta às exigências em Lei. Nesse momento germinou a ideia de olhar os sistemas escolares através dos seus resultados.

No próximo tópico iremos tratar sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em âmbito nacional. Em seguida, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), em caráter específico.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) – EXEMPLO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi consolidado no ano de 1990 com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 09). Em outros termos, a proposta do SAEB se determina a realizar um diagnóstico nacional da educação básica ofertada no país, buscando a partir dos seus resultados fornecerem subsídios para elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o acesso e a qualidade do ensino. Em seu formato inaugural, de caráter amostral, a aplicação de provas atendeu escolas da rede pública de ensino da zona urbana que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a das séries do Ensino Fundamental, sendo que as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5^a e 7^a séries também foram avaliadas incluindo a disciplina de redação.

Em 1993 realizou-se a segunda aplicação, no qual se estruturou em três eixos, sendo eles: (i) rendimento do aluno; (ii) perfil e prática docente; (iii) perfil dos diretores e formas de gestão escolar (BRASIL, 2001). Na edição de 1995, terceira aplicação, o seu formato foi reestruturado quando incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos, como por exemplo, à proposta de Teoria Resposta ao Item (TRI⁶); e redefiniu as séries avaliadas aquelas conclusivas do ciclo escolar: 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio (op. cit.).

Novamente o SAEB foi aprimorado, e em 1997, introduziu as Matrizes de Referências que se constitui em descritores que mostram as habilidades que são esperadas pelos alunos. Nesse formato, “buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.17). O SAEB, então, avalia o que os alunos sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes (BRASIL, 2001, p.9). Essas competências são assumidas e analisadas, fornecendo informações para as políticas públicas.

Além disso, ao longo do tempo, o SAEB introduziu pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e a

⁶ É a probabilidade de acerto ao item de acordo com o nível de domínio do aluno.

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), designada pelo mesmo nome que agora abriga o Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2005 apud SCHNEIDER, 2013, p. 24). A ANRESC, conhecido hoje por Prova Brasil, manteve a mesma configuração do SAEB, mas voltada para o 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública, urbana ou rural. Sendo de “caráter censitário permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola” (SCHNEIDER, 2013, p. 25). Já a ANEB, tem a mesma metodologia da ANRESC, o que difere é o seu caráter amostral e a sua aplicação em que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica, sendo eles: 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Importa, então, destacar que no ano de 2007 foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “esse plano teve como objetivo oferecer uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2007, p. 06). O PDE foi simultâneo com o Decreto nº 6094 (BRASIL, 2007) que legitimou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) partindo do princípio de “aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União” (SCHNEIDER, 2013, p. 24). Um dos mais expressivos pontos desse decreto nº 6.094 foi que os resultados adquiridos pelo SAEB, juntamente com a Prova Brasil e em conjunto com o rendimento do Censo escolar foram acrescentados ao Ideb, em outros termos, tais indicadores foram agregados conforme expressa o Art. 3º em que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, p. 13).

Presume-se, portanto, que o sucesso do SAEB e da Prova Brasil deveu-se ao acréscimo e articulação dos seus resultados ao Ideb, Schneider (2013, p.24) sintetiza da seguinte maneira que “juntamente com o SAEB, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica [...]”. A partir da divulgação da portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, a Avaliação Nacional pela Alfabetização (ANA) passou a compor o SAEB, com caráter censitário e com o objetivo de

aferir os níveis de Alfabetização, Letramento e Matemática dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

Com os avanços das referidas propostas de avaliação em larga escala foi disponibilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao núcleo de gestores e professores a plataforma “Devolutivas Pedagógicas”, em que buscam aproximar as avaliações em larga escala ao contexto escolar. Os objetivos dessa plataforma seriam:

- (1) Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;
- (2) Tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;
- (3) Viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala.
- (4) Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino (BRASIL, 2012, p. 01).

Reitera-se ainda outro avanço no que se refere à disseminação dos resultados das avaliações em larga escala, já que possibilitaram melhorias no sentido de compreender a educação brasileira. Nesse sentido, o aspecto que nos interessa é apontar o progresso da utilização da avaliação em larga escala não só para educação pública, mas também a atenção dada à educação privada. Em outros termos, não só escolas públicas como também as escolas privadas poderão ser alvos de pesquisa de rendimento do aluno e desempenho dos seus sistemas de ensino. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) constata que “em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL, op. cit., p. 01). Atualmente, no Brasil, a utilização da avaliação em larga escala é bem mais ampla e diversificada, apesar de suas experiências serem recentes e suas pesquisas ainda estarem em desenvolvimento devido aos seus efeitos ainda serem incipientes.

Os Estados e Municípios propuseram a adotar seus sistemas próprios de avaliação em consonância com o desenho estrutural do SAEB, consolidando no Brasil uma política de avaliação educacional situada dentro do marco do regime de colaboração que potencializou o comprometimento entre os entes federados (União/Estados/Distrito Federal/Municípios) com a educação no que diz respeito o caráter de compartilhamento de responsabilidades, entrando assim no Princípio Federativo que conforme Lima (apud OLIVEIRA, 2016, p. 26) significa que:

os Estados-membros da Federação Brasileira (a partir da Constituição Federal de 1988, insere o Município) têm autonomia, caracterizada por um determinado grau de liberdade, referente à sua organização, à sua administração e ao seu governo, e limitada por certos princípios, consagrados pela Constituição.

Levando em consideração em especificar o modelo de avaliação adotado pelo Estado do Piauí teve uma pioneira experiência de avaliação externa em larga escala. Criada no ano de 2008 teve como principais objetivos fornecer informações sobre o ensino oferecido nas escolas da rede pública, avaliar o desempenho dos alunos, reduzir índices de evasão e repetência e subsidiar políticas educacionais. Os testes abarcavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e eram aplicados nos anos pares nas turmas de 3^a, 4^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 2^a e 3^a ano do Ensino Médio, de todas as escolas da rede pública. Tal modelo serviu para entender a importância da avaliação enquanto direito de aprender, mas diferente do SAEPI, suas propostas não constituíram abrangência e nem popularidade, ocorrendo a sua substituição.

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), enquanto política pública educacional foi implantado no ano de 2011 pela Secretária de Estado da Educação (SEDUC) com objetivo basilar um amplo diagnóstico da educação piauiense possibilitando contribuir para fundamentar políticas e propostas educacionais. Nesse sentido, mensurar o desempenho estudantil tem como resultados “fornecem um diagnóstico da qualidade da educação, e os indicadores produzidos auxiliam a rede estadual na reformulação de estratégias educacionais no sentido de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola” (SAEPI, 2018, p. 61).

Com o mesmo desenho estrutural do SAEB e seguindo a proposta nacional de avaliação, o SAEPI fomenta percepções e conhecimentos acerca na realidade educacional específica local e regional, bem como, o desempenho das aprendizagens dos estudantes já que “atém-se à determinação do grau de domínio, pelos estudantes, de alguns objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação” (PIAÚÍ, 2018, p. 60). O programa se utiliza de testes padronizados a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷ e a Teoria Clássica dos Testes (TCT)⁸. Além disso, utiliza-se de instrumentos metodológicos indispensáveis como as

⁷ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) nada mais é do que a probabilidade de acerto ao item de acordo com o nível de domínio do aluno.

⁸ A Teoria Clássica dos Testes (TCT) diz respeito à quantidade de acertos representando o grau de domínio do aluno.

matrizes de referência, escala de proficiência e o padrão de desempenho no sentido de fornecer um detalhamento minucioso sobre os resultados do desempenho dos alunos.

Com o intuito de traçarmos uma linha do tempo, podemos constatar que no ano em que o sistema foi implantado teve como previsto avaliar 130.522 alunos da rede pública estadual de ensino nas 4ª série/ 5º ano, 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como resultado, o número de alunos avaliados foi de 101.983, ou seja, setenta e oito por cento do estimado. Já no ano de 2012, teve como previsão avaliar 74.374 alunos, mas com os resultados divulgados, foram avaliados efetivamente 54.295 alunos, totalizando cerca de setenta e três por cento. Sendo esses alunos das escolas da rede pública estadual das turmas de 4ª série/5º, 8ª série/9º do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª série do Ensino Médio.

Em 2013 cerca de sessenta e nove por cento dos alunos foram avaliados, ou seja, 62.533 alunos da rede pública estadual e municipal de ensino. Os números foram abaixo do previsto, já que a estimativa era de que 90.199 fossem avaliados. Sendo eles da rede pública estadual nas turmas de 4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. No ano de 2014 apenas alunos da rede pública estadual que estivessem cursando a 3ª série do Ensino Médio foram avaliados. Nesse sentido, foram avaliados 22.019, sendo que o previsto era de que 30.249 alunos participassem da avaliação. Para o ano seguinte foi previsto que 124.654 estudantes da rede pública estadual participassem da avaliação, mas só 90.522 estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino.

Em 2016, 100.942 alunos da rede pública estadual das séries 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio participaram da avaliação, totalizando um percentual de setenta e oito por cento. Enquanto que no ano de 2017 foram estimados que 135.059 estudantes participassem da avaliação, sendo que 109.558 desses estudantes foram avaliados efetivamente. Alunos dos quais compõem a rede pública estadual nas turmas de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

A última versão atualizada de 2018 tinha previsto avaliar 132.359 alunos na etapa de escolaridade de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Tal proposta avaliou em sua totalidade 107.251 alunos. É possível constatar que tais indicadores sugerem a ampliação da participação dos alunos ao sistema de avaliação voltado para as disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática das séries finais da etapa de ensino fundamental e variando as séries do ensino médio, já que nos anos de 2011 e 2014 avaliou apenas a 3ª série do ensino médio, enquanto no ano de 2012 as séries avaliadas foram 1ª e 3ª do ensino médio e nos anos de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2018 avaliou todas as séries do ensino médio.

No próximo tópico adiante iremos tratar brevemente sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como, a formação continuada voltada para os sistemas de avaliação.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES – EM EVIDÊNCIA OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A escola é acentuada pelas intensas transformações, sejam elas: social, econômica, cultural, tecnológica. Seu desafio principal é assegurar a crianças e jovens condições para desenvolver-se a frente da exigência do mundo contemporâneo. Para o cumprimento desse papel é exigido o esforço dos profissionais da educação e seu comprometimento com a garantia da qualidade educacional. Levando em consideração a importância dos diretores e demais profissionais, os professores têm seu papel em destaque já que estão imbricados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem e que estes “contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências nessa complexa tarefa” (PIMENTA, 2011, p. 45).

Inúmeras pesquisas têm apontado para a necessidade da valorização docente para a melhoria do desempenho escolar, cabendo principalmente à formação inicial e continuada desses profissionais. Na perspectiva apontada por Pimenta (2011, p. 45) o desenvolvimento da valorização docente deverá ser:

constituído em objeto de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Nesse cenário apresentado e mediante a complexidade da natureza do trabalho docente as suas finalidades requerem uma nova e atualizada postura dotada de “perspectiva de análise, que os ajudem a compreender contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (op. cit, p.46). Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional atuante que mediatiza o conhecimento no intuito de (re) significá-lo a partir da própria ação e devida formação, seja ela, inicial ou continuada. Para se compreender como se daria a formação inicial e continuada desses profissionais, é necessário fazermos uma breve reflexão acerca de aportes legais e constitucionais no intuito de contextualizarmos a nossa temática.

O conceito de formação entrou em vigor a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 quando esta ressalta em seu artigo 61 que, “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. É a partir disso que a formação inicial e continuada passa a ser um direito constituído para os profissionais da educação no Brasil. Ainda na LDB 9394/96 com um título VI específico para os profissionais da educação apresentam-se em seu Art. 63 os cursos de formação para professores, sendo eles: a) Cursos de Licenciatura Plena para formar professores da educação básica, aqui também entraria os programas de educação continuada; b) Cursos de graduação e pós- graduação em Pedagogia para formar profissionais da educação para a parte técnica e administrativa; e de c) Cursos de preparação para o magistério no ensino superior. O que se pode observar é que a tendência expressa na LDB é predominante hoje no Brasil por meio de políticas públicas educacionais que exaltam a necessidade da formação de professores.

Pimenta (2011, p. 55), em seus estudos, destaca a importância entre a articulação da formação inicial e formação continuada. A autora defende que

A formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; Por outro lado, a formação continuada, apesar de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores a universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

Induz-se a crer que a escola é o lócus interativo e dinâmico que possibilita a aprendizagem dos professores, enquanto sujeitos da prática, a partir das construções cognitivas acerca da vivência cotidiana, da bagagem pedagógica e seus condicionantes. Nesse sentido, as teorias adquiridas em torno da formação inicial se transformam em conhecimento pedagógico por meio de uma formação continuada na práxis, no qual o diálogo e a reflexão se fazem indispensáveis.

A partir desses levantamentos apresentados acerca da formação inicial e continuada de professores, trataremos adiante a formação continuada mediante os sistemas de avaliação educacional enquanto um instrumento de pesquisa.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com a incorporação dos sistemas e modelos de avaliação há a necessidade de um engajamento dos profissionais da educação que lhes permita estarem atualizados frente às novas tendências. Isso condiz com a formação continuada que outorgue a prática da pesquisa, estudos, reflexões e aprimoramento.

Diante disso, o professor deverá aflorar o seu senso investigativo, a partir de uma compreensão e articulação consciente do saber prático articulado ao saber teórico a fim de possibilitar tornar os métodos e estratégias significativos, gerar soluções para os problemas impostos pela realidade e superar a visão de ser apenas um depósito de informações. Como instrumento principal desse processo o diálogo se faz aberto e constante, onde todos se tornam aprendizes em sua interação no meio social.

Pressupõe-se assim que a pesquisa e o aperfeiçoamento individual são auxiliares na execução da prática pedagógica, tornado uma prática social concreta. A formação continuada apresentada dentro da perspectiva dos sistemas de avaliação educacional se daria a partir de estudos e pesquisas sobre o próprio sistema enquanto fator chave para reconhecer os resultados escolares. A esse propósito Franco (2012, p.189) apresenta à inerência da pesquisa a prática docente, já que segundo a autora “a prática pesquisadora é condição essencial para produzir mudanças nos sujeitos e nas estruturas organizativas da prática”.

A inerência da pesquisa à prática docente requer a construção de saberes que formem sujeitos numa perspectiva transformadora, principalmente, sobre a estratégia metodológica da avaliação em especial sobre as avaliações externas. Franco (2012, p. 212) ainda nos apresenta o conceito de pesquisa- ação enquanto “instrumento para potencializar o dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes a oportunidade de tornarem-se pesquisadores da própria ação”.

Pensando no processo de avaliar o professor poderá ampliar a própria consciência da sua prática, ou seja, ampliando as possibilidades de atuação e oferece também uma forma de olhar criticamente as práticas pedagógicas superando limites de modo que se identifique o potencial de transformá-las. Nesse sentido, a avaliação externa seria um instrumento importante para pesquisa, sendo que esta contribui para a formação continuada dos professores.

A articulação entre avaliação – pesquisa- formação continuada organiza-se a partir de pensamentos com base na própria prática ao “criar condições e possibilidade para a educação se realize, produzindo, por meio do diálogo pedagógico, sentido e humanidade nas relações,

nos processos, nos protagonistas, nas práticas pedagógicas” (FRANCO, 2012, p. 222). Por isso a necessidade de articular essas três dimensões no âmbito educacional.

METODOLOGIA DO PROCESSO DA PESQUISA

Nesta pesquisa entende-se a necessidade da metodologia enquanto pilar de sustentação “já que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.17). O percurso metodológico possibilita chegar aos fatos, conhecer algo ou o fenômeno em condicionamento, a partir da racionalidade humana. Segundo Minayo (2001, p.17) a proposta metodológica “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Seguindo essa perspectiva nos ancoramos na pesquisa qualitativa enquanto tentativa de refletir fenômenos dos quais se deve a intenção de não focar no viés dos números já que se entende a dimensão das dificuldades para tal abordagem no momento do seu desenvolvimento e que tais dados aqui almejados não necessitam serem tabulados para obter resultados. Desta forma, estamos interessados em compreender o fenômeno em sua totalidade e dinamicidade levando em consideração propiciar informações aprofundadas sobre a política de formação continuada em consonância com o Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI), delimitando, assim, a nossa investigação.

A forma de estudo de caráter exploratório tem como finalidade tornar o problema mais explícito, onde assumiria a forma de pesquisa bibliográfica “já que esta reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos” (Gil, 2002, p. 45). Assim, a pesquisa bibliográfica é assumida a partir de fontes bibliográficas por excelência como: livros, revistas especializadas, periódicos e outros.

A pesquisa de campo, etapa não menos importante dessa pesquisa, teve com objetivo aprofundar a temática em questão. Para a realização desta pesquisa utilizamos o questionário, aplicado aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa, no campo empírico enquanto “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p.120). Nesse sentido, o questionário, possibilitou fazer uma

sondagem minuciosa dos dados. O lócus da pesquisa de campo foram duas unidades escolares (A e B)⁹ da cidade de Picos, Estado do Piauí.

Sobre a análise dos resultados seguimos a proposta apresentada por Bardin (1977) ao estabelecer as três fases cronológicas de análise de conteúdo: 1) Pré- análise; 2) Exploração de material; e 3) Tratamento dos resultados.

Na **pré- análise**, segundo o autor, é o momento de fazer “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). Nessa fase foi possível estabelecer o problema que seria: Qual a formação dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí? E objetivos, sendo eles, o geral: analisar a formação continuada dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí. E os específicos, que são: conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense; e identificar se há alguma proposta de formação continuada para o Sistema. Além disso, foi possível selecionar todo o material de análise que constituiu o *corpus*¹⁰ da pesquisa.

Partindo para a segunda fase de **exploração de material**, que trata de “procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente” (Bardin, 1977, p.101). Aqui foi possível fazer o levantamento bibliográfico no intuito de aprimorar os conhecimentos adquiridos a partir da organização dos tópicos deste trabalho, em compêndio a avaliação em larga escala e a formação continuada de professores.

E a terceira etapa, caracterizados por ser a de **tratamento dos resultados**, sugerem a transformação e inferência aos dados colhidos pelo questionário. Segundo Bardin (1977, p. 101) esta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Para tal, o tratamento dos resultados será feito em tópico específico.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O SAEPI

Analisando os questionários respondidos por quatro professores de português e matemática sobre o tema em questão, podemos perceber que há a realização de uma formação continuada efetiva e de qualidade que atinge os docentes das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Como é apresentado no quadro 01, utilizando-se de nomes fictícios no sentido de preservar a identidade dos professores.

⁹Por questões éticas, denominados por nomes fictícios.

¹⁰ Segundo Bardin (1977, p. 96) corpus “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Quadro 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA

Professores	A SEDUC promove formação continuada para o SAEPI? Se sim, como são?
João	Sim, na área de matemática teve o “Mais Matemática” que era voltado pra essa avaliação externa. Trabalhou com oficinas de produções de itens, produções de questões, conhecer os descritores que são cobrados nessas avaliações. Teve uma formação ano passado e também teve este ano.
Maria	Sim, é realizado a cada ano. As oficinas são feitas para a apropriação dos resultados.
Ana	Promoveu sendo os encontros em Teresina. Eu participei de dois encontros que eram voltados para as avaliações no ensino fundamental.
José	Sim, promoveu. A formação é razoável onde há a realização de oficinas e palestras no sentido de informatizar sobre o sistema de avaliação.

Os dados apresentados a seguir sugerem que todos os professores acima questionados, já participaram em algum momento de formação promovida pelo SAEPI e que a proposta dessas formações teria como objetivo capacitar os profissionais da educação para lidarem com essas avaliações. Ou seja, os cursos, oficinas, palestras disponibilizadas pelo SAEPI teriam como objetivo “oferecer formação continuada em serviço aos pedagogos e técnicos pedagógicos da rede pública de ensino, sobre a interpretação, compreensão e uso dos resultados das avaliações em prol de uma educação mais justa e com qualidade para todos os piauienses” (PIAUÍ, 2011, p. 05).

De fato os professores participaram das formações que foram realizadas pela SEDUC-PI e que a partir do questionário constatamos que essas formações acontecem na capital do Estado, nesse caso em Teresina. Sendo que nesses encontros são trabalhos com os professores para que eles aprendam a utilizar o SAEPI em benefício ao processo de ensino-aprendizagem. Identificamos que é discutido o processo de avaliar, a propostas das avaliações em larga escala, a apresentação dos objetivos do SAEPI, os elementos e características que compõem o sistema, a análise dos resultados e etc. Também são desenvolvidas oficinas no qual é possível aprender a manejar o SAEPI, no sentido de compreendê-lo em sua totalidade. Um exemplo foi à formação continuada realizada no ano de 2016 que teve como objetivos, em primeiro momento, apresentar o SAEPI, e no seu segundo momento, desenvolver a oficina demarcada por objetivos, como:

[...] compreender sobre o SAEPI: seus limites e possibilidades; Usar de modo eficaz os diferentes matérias de divulgação e apropriação de resultados do SAEPI (planilhas, site, revistas e etc.); Analisar os resultados do SAEPI, fazendo inferências de ordem qualitativa; Multiplicar as discussões realizadas nas oficinas junto à rede e as escolas (PIAUÍ, 2016, p. 01).

Além disso, um dos pontos principais para a realização dessas oficinas é que a partir delas é possível entender como se apropriar dos resultados, no sentido de analisá-los, interpretá-los. A respeito disso, são ofertados além de cursos de formação continuada presencial, também, existem os cursos em modalidade à distância, principalmente para o momento de apropriação dos resultados escolares. Ainda cabe ressaltar a importância desses encontros, que segundo Davis (2012, p. 91) eles precisam “[...] considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou assessores externos”.

Nesse olhar, do apoio e suporte pelos agentes externos, o professor precisa se reconstruir, mas não, voltado para “o que fazer” ou “como fazer” e sim, desenvolver-se enquanto pesquisador, conhecedor e formador de conhecimentos a partir de uma postura interativa e dialógica, já que a formação docente não se concretiza no vácuo de relações sociais, na falta de interações entre pessoas e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto a pesquisa, até aqui apresentado, tentou analisar a formação continuada dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí, buscando ao longo do processo de investigativo conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense; e identificar se há alguma proposta de formação continuada para o Sistema.

Em relação *a conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense* foi possível desenvolver uma linha cronológica sobre a ação do SAEPI desde sua implantação já que os indicadores sugerem que a proposta avaliou mais de 500 mil alunos da rede estadual de ensino piauiense, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática. Sobre a *identificação da proposta de formação continuada para o Sistema*, é possível constatar que há uma política de formação continuada aos professores de matemática e língua portuguesa (leitura) da rede estadual de ensino voltado especificamente para o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Tal formação continuada contempla oficinas, cursos, palestras nos sentido de informatizar e contribuir para os resultados do Sistema.

Diante disso, reconhecemos a importância de novos estudos aprofundados à área de investigação, estudos estes que possam a vir, não só contribuir a literatura especializada, mas sim, a ações que emanam ao formar profissionais comprometidos com os processos avaliativos, bem como, com a própria formação continuada. A partir dessa

consideração os resultados dessa pesquisa tende a contribuir para uma reflexão que acrescente à profissionais da educação, especialistas, pesquisadores e interessados na área possibilitando diálogos futuros, em suma o inacabamento dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. 1ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. Decreto n.º 85.287, de 23 de Outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília, DF, [1980]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

_____, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. SAEB 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

FRANCO, M.A.R.S. Pedagogia e prática docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 09, p. 7-18. 2009.

_____. Testes e avaliações do ensino no Brasil. Educação e Seleção, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/downloads/2016-2/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2018/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2018), Juiz de Fora – Anual. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/colecoes/2018-2/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta (org.).-3.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNEIDER. Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.