

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CAROLINA MEDEIROS GATTO VIEIRA CARVALHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO  
EXTERNA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Sorocaba/SP  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CAROLINA MEDEIROS GATTO VIEIRA CARVALHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO  
EXTERNA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Varani

Medeiros Gatto Vieira Carvalho, Ana Carolina

Formação continuada de professores e Avaliação Externa / Ana Carolina  
Medeiros Gatto Vieira Carvalho. -- 2016.

146 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Adriana Varani

Banca examinadora: Mara Regina Leme de Sordi, Izabella Mendes  
San'Ana

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Avaliação Externa. 3. Políticas de  
formação. I. Orientador. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Biblioteca campus Sorocaba (B-So).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ANA CAROLINA MEDEIROS GATTO VIEIRA CARVALHO**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EXTERNA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,  
para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Universidade Federal de São Carlos.  
Sorocaba, 24 de fevereiro de 2016.**

**Orientadora:**

---

**Profa. Dra. Adriana Varani  
UNICAMP/UFSCar- Sorocaba**

**Examinador 1:**

---

**Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi  
UNICAMP**

**Examinador 2:**

---

**Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana  
UFSCar – Sorocaba**

**Dedico este trabalho**  
**À Mamãe, amiga e minha professora da escola da vida,**  
**que me encoraja, que me corrige, que me alimenta, que me ama...**  
**Ao Fábio, “alegria da minha vida”, por ser meu grande amor,**  
**meu melhor amigo e presença firme e constante na minha vida...**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo dom precioso da vida.

Ao meu marido Fábio, porque me completa.

Aos meus sogros Vera e José, Vó Iracema, meus cunhados irmãos: Renata, Edson, Beto, Vívian, Júnio e aos sobrinhos mais queridos do mundo: Lucas, Letícia, Giovanna, Betinho, José Pedro, Bia e Matheus;

Aos meus tios, que sempre me socorrem sempre que preciso: Luis, Rosana e Graça.

Aos amigos do meu coração, que me sustentam com seu carinho e suas orações: Padre Elias, Padre Júlio, Dary, Andréia, Paula, André, e os amigos do “Anjo Consolador”.

À professora Dra. Adriana Varani, pela orientação desta pesquisa, pela leitura paciente das minhas listas intermináveis, pelos “óculos” que me permitiram ver a beleza das “miudezas” do cotidiano, pela condução no desenvolvimento de minha condição de pesquisadora e pela possibilidade de construirmos juntas muitas “memórias”.

Ao professor Dr. Fabrício Nascimento, por me encorajar dizendo que o mestrado era sim o meu lugar.

Às professoras da banca de defesa, Professora Dra. Mara Regina Leme de Sordi e Professora Dra. Izabella Mendes Sant’Ana por terem aceitado partilhar comigo este trabalho e por sua contribuição tão valiosa nesta pesquisa.

Aos professores do curso do Mestrado em Educação, Prof. Dr. Paulo Gomes de Lima, Professora Dra. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, Professora Dra. Renata Prenstteter Gama, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, sem os quais eu não teria trilhado o caminho da pesquisa em educação.

Aos colegas do Núcleo Pedagógico, que estão muito presentes nesta pesquisa, porque é com eles que construí e reconstruí minha prática pedagógica.

Aos professores de Língua Portuguesa por serem minha “equipe” de trabalho, colegas de profissão e luta na vida e nas escolas.

Aos colegas do Mestrado, que contribuíram sempre e me apoiaram em todos os momentos “acadêmicos” desta jornada.

Aos funcionários da PPGEd, pela atenção e gentileza.

Aos queridos amigos que passaram por meu caminho e ainda moram em meu coração.

A todos que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa.

A Deus, minha gratidão por absolutamente tudo.

“(...) porque com a mesma medida com que medires, sereis medidos vós também.”

Lucas 6,38

## RESUMO

Este trabalho iniciado em 2013 teve como objetivo investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de um município do Estado de São Paulo sobre as principais ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação no período de 2009-2014 no contexto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os dados da pesquisa têm três fontes: documentos relativos ao SARESP e aos programas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, aplicação do questionário e as entrevistas dos professores selecionados para pesquisa. Vale ressaltar a implicação da pesquisadora neste processo, uma vez que estava envolvida na formação dos professores como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico junto a Diretoria de Ensino pesquisada, relação que possibilitou a construção da inquietação de pesquisa. Para discussão da temática do projeto os principais referenciais teóricos serão: VYGOTSKY (2000) para a discussão de “sentidos e significados”, BALL (2001, 2004, 2005), para análise das "diretrizes políticas globais”, AFONSO (2009), FREITAS (2011, 2012, 2014) e LUCKESI (2006, 2008, 2011) para as discussões sobre avaliação, GATTI (2008, 2009), NÓVOA (1992) e PEREZ GOMES (1992) para formação de professores, ANDRÉ e LÜDKE (2013) para abordagem qualitativa da pesquisa em educação. A partir da análise dos dados coletados pode-se inferir que a relação entre a avaliação externa e a formação de professores tem prejudicado essas ações progressivamente ao longo dos anos, principalmente por enfatizar as disciplinas cobradas no SARESP e priorizar as temáticas que compõem as provas. Em relação aos sentidos atribuídos pelos professores é possível observar que eles reconhecem os processos de responsabilização docente em decorrência das políticas de avaliação externa; percebem a importância da formação continuada e a influência das avaliações externas sobre essa formação e solicitam que as formações considerem suas vivências, sua prática e o contexto no qual desenvolvem suas atividades.

**Palavras-chave:** formação de professores, avaliação externa, políticas de formação

## ABSTRACT

This present paper, initiated in 2013, aims to investigate which meanings are attributed by Portuguese teachers at the State Public Network in a city of São Paulo on the main actions of Continuing Education offered by the Ministry of Education in the period of 2009 -2014 in the context of Educational Achievement Assessment System of São Paulo State (SARESP-Portuguese initials). The survey data have three sources: documents concerning the SARESP and continuing education programs of the Department of Education of the State of São Paulo, the questionnaire and the interviews of the selected teachers to search. It is worth mentioning the involvement of the researcher in this process, since she is involved in the training of teachers as a Professor Coordinator of the Pedagogical Center with the Educational Board, a relationship which enabled the construction of the research unrest. The main theoretical frameworks for the discussion of the theme of the project are: VYGOTSKY (2000) for a discussion of "sense and meaning" BALL (2001,2004, 2005), for analysis of "global policy guidelines," AFONSO (2009), FREITAS (2011, 2012, 2014) and LUCKESI (2006, 2008, 2011) for discussions on assessment, GATTI (2008, 2009), NÓVOA (1992) and PEREZ GOMES (1992) for teacher training, ANDRÉ and LÜDKE (2013) for qualitative research approach in education. From the analysis of the collected data can be inferred that the relationship between external evaluation and teacher training has progressively undermined these actions over the years, primarily by emphasizing the subjects charged at SARESP and prioritize the issues that make up the evidence. Regarding the meanings attributed by the teachers you can see that they recognize the teacher accountability processes as a result of external evaluation of policies; They realize the importance of continuing education and the influence of external assessments of such training and asked that the formations consider their experiences, their practice and the context in which they develop their activities.

**Key-words:** Teachers training, external evaluation, policy evaluation

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – em formato de quadro.....	52
Figura 2 – Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – em formato de lista.....	53
Figura 3 – Boletim SARESP 2013 .....	56
Figura 4 - Nuvem de palavras gerada a partir dos registros mais relevantes das respostas da questão 12.....	104
Figura 5 - Pauta da Orientação Técnica "Sabores da Leitura" realizada na Diretoria de Ensino pesquisada.....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais ações de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2009-2013.....	77
Quadro 2 – Como os cursos de formação influenciaram sua prática .....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fatores relacionados à avaliação - SARESP .....	51
Tabela 2- Número de Orientações Técnicas/Cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino pesquisada por disciplina no ano de 2013/ 2014 .....	80
Tabela 3 – Organização das escolas da Diretoria pesquisada por segmento.....	86
Tabela 4 – Número e situação funcional dos professores de Língua Portuguesa da Diretoria pesquisada.....	86
Tabela 5 - Idade dos professores que responderam ao questionário .....	88
Tabela 6 - Relação: tempo que atua como professor/ número de professores .....	89
Tabela 7 - Relação: tempo que atuação na rede pública estadual/ número de professores .....	90
Tabela 8 - Dados das entrevistas .....	93
Tabela 9 - Gênero solicitado na produção textual do SARESP.....	117
Tabela 10 - Orientações Técnicas da disciplina de Língua Portuguesa realizadas na Diretoria pesquisada.....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê Ética em Pesquisa
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
Mat	Matemática
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Org. dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OT	Orientação Técnica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

DIANTE DO ESPELHO À CAMINHO DO MESTRADO.....	16
1. A ARTE DE CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA OU COMO ME TORNEI PROFESSORA E PESQUISADORA .....	18
2. ENTRE CONHECIMENTOS, METODOLOGIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS SE CONSTITUIU ESTA PESQUISA.....	30
2.1 Levantamento da produção do conhecimento.....	30
2.2 Caminhos metodológicos .....	32
3. CONTEXTOS DA QUESTÃO.....	38
3.1 Neoliberalismo, avaliação e formação de professores .....	38
3.2 Avaliação: entre gaiolas, políticas e pressões .....	42
3.3 Formação de professores: entre telas, experiências e janelas.....	69
4. ATRAVÉS DA PORTA: AVANÇANDO NA ANÁLISE DE DADOS.....	84
4.1 Quem são os professores de Língua Portuguesa? .....	85
4.2 Dados contextuais dos questionários .....	86
4.3 Dados contextuais das entrevistas .....	91
4.4 Alguns sentidos atribuídos pelos professores à Avaliação Externa .....	96
4.5 Alguns dados atribuídos pelos professores à formação continuada.....	101
4.6 A imbricada relação entre formação continuada e avaliação externa.....	118
4.7 O formador de formadores: formação, conformação ou transformação? .....	129
DEVIRES .....	135
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE .....	145



Disponível em: <[http://lh3.ggpht.com/\\_jftDefY2b28/Sf8YyYIihNI/AAAAAAAAAt4/A13f12ee73M/s1600-h/cega%20ao%20espelho%5B9%5D.jpg](http://lh3.ggpht.com/_jftDefY2b28/Sf8YyYIihNI/AAAAAAAAAt4/A13f12ee73M/s1600-h/cega%20ao%20espelho%5B9%5D.jpg)> Acesso em 24 fev. 2015

## DIANTE DO ESPELHO À CAMINHO DO MESTRADO

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que o risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não te perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

(LARROSA, 1999, p.41)

Início esta dissertação com uma imagem. Trata-se de uma “metáfora visual” da qual me apropriado para refletir sobre meu ingresso no mestrado. Sempre fui trabalhadora da educação, e brincava com os meus alunos “gosto tanto de escola que nunca saí dela” e cá estou eu até hoje.

É na escola que me torno gente e no trabalho da educação que me sinto realizada. Quando ingressei no mestrado imaginava, que com a minha experiência, eu olhava a educação de frente, como alguém que olha no espelho e pode observar-se a si mesmo. Depois deste caminho percorrido, vejo que eu olhava sim para o espelho, mas com os olhos vendados.

Hoje, vejo a educação de uma forma completamente diferente daquela de eu enxergava antes desta pesquisa. Sei que carrego comigo muito aprendizado, mas ainda há muito que aprender, e isso me alegra, porque sei que este ponto não é de chegada, mas um novo ponto de partida. Hoje, eu mesma sou a pergunta.

Esta pesquisa tem como objetivo perceber os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa à dimensão da formação continuada no contexto da Avaliação Externa – SARESP<sup>1</sup>. Os professores a quem nos referimos são vinculados à Rede Oficial do Ensino do Estado de São Paulo, de uma Diretoria de Ensino no interior do Estado.

O primeiro capítulo consta de um memorial, onde apresento como a formação de professores e a avaliação entraram em minha vida e se tornaram objeto desta pesquisa. No segundo capítulo, apresento o levantamento da produção do conhecimento relacionado à temática deste projeto, o caminho metodológico trilhado e a discussão de sentido que me apropriado para análise dos dados coletados. Na terceira parte, a partir do contexto sociopolítico neoliberalista discuto a avaliação em larga escala, a formação de professores e seus

---

<sup>1</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

desdobramentos na política educacional do Estado de São Paulo. No quarto, avanço na análise dos dados coletados e na relação entre avaliação externa e formação de professores e no último capítulo, registro alguns devires.

## 1. A ARTE DE CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA OU COMO ME TORNEI PROFESSORA E PESQUISADORA

### O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento  
 e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
 o mesmo que criar peixes no bolso.  
 O menino era ligado em despropósitos.  
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.  
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
 porque gostava de carregar água na peneira  
 com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
 que carregar água na peneira.  
 No escrever o menino viu que era capaz de ser  
 noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.  
 Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.  
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor!  
 A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

**Manoel de Barros<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup>Manoel de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao pós-modernismo brasileiro, Disponível em: <[http://www.releituras.com/manoeldebarros\\_bio.asp](http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp)> Acesso em 06 jul. 2015

Sempre adorei estudar. Nem compreendo porque, mas eu gosto dessa relação, eu, livros, professor, ideias, constrói, desconstrói e constrói outra coisa no lugar.

Tentei fugir, não ser professora, mas às vezes a gente escolhe a vida, às vezes a vida escolhe a gente. Todos os meus caminhos me levaram ao magistério. Desde pequena, brincadeiras preferidas: casinha e escolinha.

Não, não fui uma moleca, não subi em árvore, não chutei bola, não plantei bananeiras. Eu fui apenas uma garotinha calma e tranquila que adorava brincar de professora.

Mamãe era professora. Tias e amigas da mamãe eram professoras, a maioria das mulheres com as quais eu convivi em minha infância eram todas professoras.

Aventurei-me no ensino médio no curso de Processamento de dados. Formei-me com a promessa de nunca mais querer estudar isso na vida.

Um ano de espera. Em Itapetininga pouquíssimas oportunidades de estudo. Nenhuma perspectiva de estudar fora, as finanças familiares não permitiam.

Vestibular de Letras na faculdade da cidade – só pude estudar por causa da bolsa integral.

Três anos em uma faculdade isolada. Apenas duas notas “oito”. Um porque tive que fazer uma substitutiva, outro porque discuti com a professora sobre os seus critérios de avaliação que eu julgava injustos.

Na época do concurso para professor da rede pública do Estado de São Paulo, eu estava me formando e me casando. Fiz os dois muito bem. Casei-me, uma das melhores escolhas da minha vida, e fui aprovada em dois concursos: Português e Inglês.

Professora efetiva da rede pública estadual: Eu!

Iniciei minha carreira cheia de certezas, a principal delas é que eu seria o “Gênesis” da educação, que se dividiria antes e após a minha atuação. Muitas certezas caíram por terra nas primeiras semanas de aula, o período de “diagnóstico” como insistia minha coordenadora. Embora eu achasse que diagnósticos eram tarefas apenas dos médicos.

A primeira certeza que se desfez foi a de que eu transformaria a Educação.

Nas primeiras aulas percebi que alguns alunos da 8ª série não sabiam ler, nem escrever. Isso foi um choque para mim. Quando eu cursei a 8ª série, li o livro “Dom Casmurro” e escrevi um resumo crítico sobre ele. Como isso podia ter acontecido?

Eu havia sido formada para ter alunos que liam e escreviam e minha função seria repertoriá-los, iniciar-lhes nas sendas da literatura, mostrar-lhe as minúcias da língua.

Durante o planejamento anual, após a constatação das dificuldades dos alunos, fui informada que deveria prepará-los muito bem, pois no final do ano todos passariam pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Fiquei desesperada, eu iria mesmo prepará-los, mas para isso eles deveriam ao menos saber ler e escrever.

Fiquei desanimada, e o ano estava apenas começando. Dividi essa minha preocupação sobre o SARESP com os meninos, que me tranqüilizaram dizendo: *“Fica preocupada não, Dona. Aqui o SARESP nós faz tudo “vurso”. Algumas vezes a gente põe A, outras põe B”*

O desespero só aumentou. Eu deveria ensiná-los a ler, escrever, aprender todos os conteúdos que faziam parte da prova e ainda, ensiná-los a não colocarem respostas “avulsas”. Achei que não ia conseguir fazer tudo isso em um ano só e, não fiz mesmo.

Neste momento, comecei a carregar água na peneira. Fiz muitas coisas, todas as que a coordenadora indicava, embora ela me indicasse bem poucas coisas a fazer, na verdade. Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>3</sup> (HTPC) eram apenas para discutir as situações de indisciplina dos alunos, ou passar uma lista infindável de avisos para o “bom” funcionamento da escola. Não me lembro de ter lido nenhum texto pedagógico nesta época, mas se mantém viva em minha memória as inúmeras e divertidas dinâmicas de grupo, entretanto elas não me ajudavam a pensar em como os alunos poderiam aprender.

A política educacional da época priorizava os “projetos” e realizei muitos deles com os meus alunos: “A escola dos meus sonhos”, “Viagens da leitura”, “Hora da Leitura”, entre outros. A equipe gestora da escola em que eu trabalhava não considerava que meus alunos tinham muitas dificuldades, embora eu insistisse indicá-los para os projetos, poucos acabavam participando efetivamente destas ações.

Neste momento de desânimo, contei com as orientações de uma professora que já havia se aposentado e agora ingressara num novo cargo na escola em que eu trabalhava: *“Carol, esses meninos precisam de aulas. Chega de fazer projetos. É só você dar aulas, preparar para eles, partindo daquilo que eles sabem que vai dar tudo certo.”*

E eu dei muitas aulas, das mais estranhas que se possa imaginar. Com a mesma turma da 7ª série fiz “Bingo de Letras” e análise de poemas de Olavo Bilac, e revendo meu percurso com aquelas turmas eu posso lembrar que me esforcei muito.

---

<sup>3</sup>O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi instituído pela Lei Complementar Nº 836, de 30 de Dezembro de 1997 e deve ser utilizado para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.

No final do ano, achei que pela quantidade de trabalho desenvolvido nós seríamos agraciados com uma prova que avaliasse o que os meninos tinham aprendido. Sem querer, eu acertei. Lá estava na prova um poema do Olavo Bilac: “Língua Portuguesa”. Eu era realmente uma boa professora, acertei até o que iria cair na prova. Perguntei para os alunos o que eles acharam e eles disseram: *“Foi bom, Dona. Fizemos bem rapidinho. Tudo “vurso”, lembra?”*

O resultado foi bem “avulso” também. Nota ruim. Pressão da diretora: *“Temos que melhorar os índices, os professores precisam se inscrever em cursos de formação, precisam aprimorar suas práticas”*.

No ano seguinte me inscrevi em todos os cursos de formação oferecidos pela Diretoria de Ensino. O primeiro foi o curso “Ler e Viver”, um programa importante com lançamento em Serra Negra, contou até com a presença do governador. Era um projeto financiado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) que desenvolveu o Projeto, junto com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), era mesmo um curso importante. Havia um grande esforço, todos estavam preocupados com a melhoria da educação.

Fiquei cheia de expectativas: *“dessa vez eu acho um jeito de ensinar os alunos e melhorar os índices, vai ser maravilhoso.”*

No encontro presencial assisti a uma palestra com o escritor Bartolomeu Campos de Queiróz, me apaixonei! Discutimos como se constituiu nossa experiência leitora, lemos textos de autores teóricos e refletimos bastante. Voltei para escola cheia de expectativas, mas sem a menor ideia de como ajudar as crianças ainda. O curso iria durar um ano e eu achei que ainda estava começando e que a ajuda estava logo ali à frente. O curso foi muito bom, aprendi muito sobre Teoria da Narrativa, Análise do Discurso e conteúdos sobre leitura, mas ainda não sabia como ajudar meus alunos na escola.

Fiquei, ao mesmo tempo, feliz e triste com o curso. Eu queria aprender conteúdos específicos da Língua Portuguesa, sempre gostei de estudar, mas agora eu precisava ajudar meus alunos a aprender e eu não conseguia.

Muito trabalho e no ano seguinte, resultados iguais. Outros cursos e a mesma sensação. Às vezes eu me perguntava por que a formação continuada não respondia às minhas perguntas, porque nunca me ajudava na sala de aula, por quê?

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Ao longo dos anos, fui conhecendo melhor o currículo, fui aprendendo como os alunos aprendem, e como não conseguem aprender, fui dando oportunidades para que eles pudessem participar. Aboli os estudos de Olavo Bilac para o Ensino Fundamental. Parece-me que a experiência e as trocas com os colegas foram me dando “ferramentas” para ajudar meus alunos. Considero que todos os cursos que eu fiz foram essenciais, mas que a experiência adquirida ao longo do tempo, o cotidiano da escola, a relação com os outros professores, com os alunos, foram aprimorando meu trabalho ao longo do tempo.

Neste sentido, aproximo a minha vivência à afirmação de Geraldi (1999, p.211) que explica que é “aproximando conhecimentos apreendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas”.

Eu carreguei muita água na peneira nesses anos em sala de aula, muitas vezes acreditava que todo o esforço não valeria a pena, mas valeu. Os meninos começaram a aprender, e aprenderam muito comigo e eu aprendi ainda mais com eles.

Isso me valeu uma indicação para trabalhar na Oficina Pedagógica<sup>4</sup> da Diretoria de Ensino<sup>5</sup>. Eu iria ocupar a função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) e atuar na formação de professores. Achei que seria a oportunidade de ajudar a outros professores a responderem as suas perguntas sobre como ajudar as crianças a aprenderem.

Ball (2002, p. 11) nos alerta, ao observarmos essa situação, que é possível que “as autênticas relações sociais sejam substituídas por ‘relações de julgamento’ nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade.” A minha indicação ocorreu porque houve uma “valorização da minha produtividade” quando consegui atingir bons índices.

Enchi-me de coragem, peguei os meus “despropósitos” e aceitei este desafio. Iniciei esta nova função, novamente achando que eu fazia a diferença, que depois de mim, as formações não seriam mais as mesmas.

No início foi difícil, embora eu tivesse alguma experiência em sala de aula, as exigências desta nova função eram outras. Era preciso ter outros conhecimentos além daqueles que eu possuía, assim iniciei um novo processo de constituição profissional.

---

<sup>4</sup>Oficina Pedagógica – órgão da Diretoria de Ensino responsável pelo desenvolvimento de ações de formação continuada pedagógica e nas disciplinas específicas e o acompanhamento pedagógico das unidades escolares da rede pública estadual.

<sup>5</sup> Diretoria de Ensino – órgão da Secretaria da Educação responsável pela infraestrutura, acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas públicas estaduais, sob sua jurisdição, como também da rede particular e municipal que não possui sistema próprio de supervisão.

Logo no começo eu percebi que, embora eu quisesse responder às questões dos professores, eu deveria atender as demandas de formação da Secretaria da Educação, e que eu não podia propor ações, apenas deveria multiplicá-las.

Neste momento iniciei meu trabalho de multiplicadora. Porém, o que eu trazia das formações, na maioria das vezes não vinha ao encontro das necessidades e anseios de formação dos professores. Os temas haviam sido decididos pelas equipes centrais da Secretaria da Educação, que na maioria das vezes, se dava através de uma parceria com as universidades ou outras instituições, ou por decisão da própria secretaria.

As funções do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), como passou a ser chamada a função de ATP a partir de 2011, são primordialmente a formação continuada de professores na sua disciplina específica de atuação, no meu caso Língua Portuguesa e o acompanhamento pedagógico das escolas através

dos resultados educacionais atingidos a fim de indicar estratégias que visem à superação das fragilidades detectadas na verificação:

- f.1 - dos resultados atingidos, identificando quais as habilidades a serem priorizadas;
- f.2 - dos Planos de Ensino/Aula dos professores, identificando a relação existente entre as habilidades/competências pretendidas e os conteúdos relacionados nos Planos de Ensino/Aula. (RESOLUÇÃO SE 75/2014)

Novamente me deparei com o SARESP, entretanto agora os índices a serem elevados não seriam do trabalho que eu deveria desenvolver com meus alunos, mas do trabalho que eu deveria realizar com os professores que deveriam, por sua vez, desenvolver com seus alunos. A responsabilidade aumentou.

Em mim, havia o desejo sincero de contribuir com os professores, de ser “formadora de formadores” e não apenas de multiplicar ou reproduzir.

Isso me trouxe uma inquietação. Como eu poderia assumir essa função, seria necessário me preparar melhor para isso. Fiz duas pós-graduações *lato-sensu*, mas as questões só aumentavam. Eu queria compreender agora como poderia ajudar os professores a ensinar, para que eles pudessem ajudar as crianças a aprender.

Neste período fiz muitas formações com os professores, dos mais variados temas: leitura, produção textual, literatura, análise linguística. Muitos professores participaram. Inúmeras ações da Secretaria da Educação e outras ações propostas pela Diretoria de Ensino.

Em meu “inventário”<sup>6</sup> de pesquisa resgatei um *post* de 2012, de um *blog* desativado, onde eu procurava registrar minha constituição como formadora:

---

<sup>6</sup> “Inventário” é o termo usado pelos pesquisadores Prado e Morais (2011) como possibilidade de organização dos dados de uma pesquisa. Prado, Guilherme V. T. e MORAIS, J. F. S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. Revista EntreVer, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

*Amanhã, outro dia. Novo curso. Novos desafios. Nova tentativa de colocar este blog e a cabeça para funcionar.*

*Iniciaremos, Renata e eu, um curso para os professores de Língua Portuguesa, com o material da Olimpíada de Língua Portuguesa.*

*Estou com aquele friozinho na barriga de todo começo. Sentada em frente ao computador revendo os slides, corrigindo os erros, revendo os rumos. Sei que no momento mágico do encontro, tudo será perfeito, mas até lá, cada etiquetinha das pastas deverá estar perfeitamente colada, tudo na mais perfeita ordem para começarmos.*

*Trabalhar com formação de professores é a melhor tarefa do mundo, mas também é a mais árdua. Sempre há colegas começando e outros terminando suas carreiras. Sempre há colegas que poderiam fazer muito melhor o que nos propomos a fazer, e há colegas que não precisam de nós para absolutamente nada, então, generosamente participam de nossos encontros, porque sabem secretamente o quanto precisamos deles.*

*Nestes momentos o poema “Tabacaria” de Fernando Pessoa, em seu heterônimo Álvaro de Campo se plenifica de sentidos em minha atividade profissional:*

*“Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
A parte disso tenho em mim todos os sonhos do mundo.”*

A minha tarefa não é fácil, se criam muitas expectativas em torno das ações de formação continuada, como se elas pudessem instantaneamente modificar o trabalho docente e seus resultados pudessem ser medidos na próxima avaliação externa. Esses anos de trabalho me mostraram que não é bem assim. Uma ação de formação tem muitas restrições: número de professores, número de horas, espaço, deslocamento, rotina dos professores, que em sua grande maioria acumulam cargos, entre outros fatores que interferem direta ou indiretamente.

Como a maioria das ações é apresentada “pronta e acabada” para os professores, eles nunca participam de sua elaboração, ou são consultados sobre o período de sua realização, eles demonstram resistência. Apenas multiplicar as ações causava mais resistência ainda.

No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências, signos que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Considerando esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem. (GERALDI, 1999, p. 210)

Assim, comecei a perceber alguns espaços em que poderia articular a formação “pronta e acabada” com as necessidades dos professores. . Esses espaços de formação eram as próprias Orientações Técnicas<sup>7</sup> (OT) que eu deveria oferecer aos professores, as temáticas eram previamente definidas, entretanto com a metodologia era de minha escolha. Assim, ao elaborar uma OT eu privilegiava atividades de reflexão, oportunizava que os professores apresentassem a sua prática para que refletíssemos coletivamente sobre ela. No ano de 2013, conseguimos realizar na Diretoria de Ensino um seminário, onde os professores de Língua Portuguesa puderam apresentar as práticas desenvolvidas em sala de aula, puderam compartilhar suas experiências e o conhecimento construído durante o desenvolvimento do trabalho. Nessas oportunidades, eu podia perguntar como os professores faziam em sala de aula, quais problemas estavam enfrentando, quais suas maiores dificuldades. Descobri que poderia propor ações de formação descentralizadas e passei a realizá-las todos os anos, a partir do interesse e necessidades elencadas pelos professores. Essas ações de formação descentralizadas<sup>8</sup> são cursos de extensão que podem ser propostos pela própria Diretoria de Ensino e que são submetidos à aprovação da Secretaria da Educação. Por se tratar de uma ação descentralizada, há a oportunidade de realizar a formação a partir das necessidades formativas do grupo de professores que eu acompanho. A avaliação dos professores sobre os cursos, que realizávamos ao final do trabalho, sempre foi positiva, visto que as atividades propostas também tinham como objetivo uma formação reflexiva. Estabelecemos um acordo de formação, eles traziam questões e nós pensávamos sobre elas. Eu tinha bem poucas respostas, mas o fato de ouvi-los, de valorizar o conhecimento que eles haviam construído ao longo dos anos, de possibilitar que eles refletissem sobre os próprios processos de formação, permitir que eles trocassem as experiências, fez diferença. A adesão aos cursos aumentou e os professores relatavam como a sua participação pode modificar sua prática, e que eles viam o resultado no trabalho com os alunos.

Após as formações, se criavam expectativas, os professores estão trabalhando, os meninos estão aprendendo, mas quando a nota do SARESP saía, parecia que tudo havia sido

---

<sup>7</sup>Orientações Técnicas são reuniões de “formação em aspectos específicos, para melhoria do desempenho e implementação de novas atividades e conceitos em educação e gestão da Secretaria, de acordo com as necessidades detectadas pelas áreas”, conforme inciso IV do artigo 9º do Decreto da Secretaria da Educação nº 56.460, de 30 de novembro de 2010.

<sup>8</sup>Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010, artigo 11 - Os cursos poderão ser solicitados pelas escolas da rede estadual de educação, pelas Diretorias de Ensino e unidades da administração central e terão seus projetos pedagógicos analisados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP.

em vão. “Não, as ações não foram proveitosas, os índices não mentem”, afirmavam alguns colegas de trabalho.

Lidar com os índices é difícil, mas o que feriu mortalmente o meu coração foi ouvir um colega, em uma reunião de avaliação do trabalho, dizer: “*A Carol faz formações maravilhosas, se dedica e quando acompanhamos as escolas, nada muda.*” Neste momento me remeto a Geraldí *et. al.* (2015, p.26) quando afirma que há “pesquisas só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão.”

Constatai que ainda carregava água na peneira. Eu precisava saber, precisava compreender, qual o sentido da formação continuada? Como os professores percebem essas ações? Que sentidos atribuem? As ações de formação continuada têm reflexos em sala de aula? De que forma a avaliação externa determina as ações de formação continuada e a participação dos professores?

Nossa curiosidade e nossa insatisfação nos impulsionam até o limite das nossas certezas. Alguns, mais cautelosos, param por aí; outros mais atrevidos “atravessam o Rubicão” de suas certezas e se deixam molhar pela dúvida, pela incerteza, pela ansiedade advinda. A esse movimento, a essa busca podemos chamar de pesquisa.(VICTORINO FILHO, 2007, p. 101)

Todos esses questionamentos me trouxeram para o mestrado. Eu escolhi o Mestrado em Educação, não em Língua Portuguesa que seria um caminho conhecido. Eu poderia tornar-me mestre em tópico da Língua ou da Literatura, mas na função que eu ocupo hoje é mais importante compreender como se constitui o percurso formativo dos professores, que relações estabelecem no cotidiano escolar, como percebem as avaliações externas e como podemos de fato, ensinar os alunos. Mestrado em Educação, porque é estudando a Educação e pesquisando sobre ela que eu pretendo me colocar neste processo, pretendo compreender minha profissionalidade, minha identidade e contribuir com as formações que estão por vir.

Segundo Varani e Martins (2012, p.671):

(...) a articulação entre ensino e pesquisa poderá colaborar para alterar o processo de formação docente de perfil tecnicista, sustentado na histórica dicotomia entre pensar e fazer. A formação de professor apto a lidar com ensino e pesquisa exige que se rompa com as perspectivas praticistas de sua concepção, isto é, com aquelas orientações que implicam na formação de um profissional limitado ao fazer relativo do trabalho docente e, ao mesmo tempo, pode favorecer a constituição de um profissional da educação preparado para refletir e pesquisar sobre o próprio exercício laboral que desenvolve e sobre os problemas de contexto por ele vivido, uma postura que poderá resultar em outro comportamento, isto é, em uma conduta não passiva do professor na sala de aula, na escola e nos demais ambientes que vivencia por meio da prática profissional que lhe compete.

Muitas são as questões trazidas e somente algumas serão discutidas, devido ao tempo restrito do mestrado. Sei que outras questões ainda vão surgir e já estão surgindo ao longo

deste tempo, algumas poderão ser respondidas, outras não, mas nenhuma questão deixará de ser feita.

O objetivo desta pesquisa é perceber quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa às ações de formação continuada que participaram no contexto da avaliação externa - SARESP. O foco do trabalho é perceber como os sujeitos vivem a dimensão da formação continuada e que sentidos produzem sobre elas.

Para compreender essa dinâmica foram aplicados questionários a todos os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual, em um município do interior do estado de São Paulo, dos quais, quatro foram entrevistados, após uma seleção realizada a partir das respostas dos questionários. Foi realizada uma análise documental para observar os “discursos” oficiais das ações de formação continuada oferecidas.

Este trabalho também registra o percurso percorrido, a experiência vivida e os sentidos atribuídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O mestrado é um tempo de muitas mudanças na vida, ingresso no mundo acadêmico, a loucura de trabalhar 40 horas por semana e estudar outras 20, e a tentativa de compreender qual paradigma orienta a pesquisa, orienta o trabalho, orienta a própria vida.

O mestrado é um período encantador onde é possível estabelecer o vínculo com um orientador, um mestre, em uma vivência socrática, que propicia viver o momento angustiante de descoberta, em que ele faz sempre novas perguntas, e nunca dá respostas prontas.

O mestrado é a rara oportunidade de desenvolver a autonomia do pensamento, de discordar de todos, e de ler, refletir e concordar de novo.

É uma fase em que descobrimos que não estamos sozinhos no mundo, que outras pessoas já tiveram as mesmas inquietações que nós, e que pensaram sobre isso, e escreveram sobre isso, e chegaram a conclusões bem relevantes e compartilharam conosco.

Em um dos encontros de orientação, a Professora Adriana interpelou-me, “*Carol, o que a meta mede?*”. Sua pergunta me deixou bastante abalada. Foi somente no decorrer deste processo que percebi o quanto eu ainda me preocupava com o “resultado”, com os “índices” das avaliações e que, neste sentido, muitas das formações de que eu participei ou ofereci aos professores tinham por objetivo alcançá-los. Infelizmente, são raras as oportunidades para discussões sobre o sentido das avaliações externas, da formação continuada e até mesmo do processo educativo, vivemos uma constante preocupação apenas com os resultados.

Segundo Ball (2002, p.10):

”trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da

estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto.”

O trajeto percorrido durante o mestrado foi muito importante, porque fui me constituindo como pesquisadora, observando novos horizontes, colocando à prova minhas certezas, minhas concepções e me transformando ao longo deste caminho.

Certeau (1998, p. 110) nos adverte que “um discurso manterá, portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações onde nasce.”

Há uma relação onde nasce esta pesquisa, a questão surge a partir da atividade que desenvolvi profissionalmente, atuando como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Língua Portuguesa (PCNP), responsável pela formação dos professores com aos quais realizo esta pesquisa. Assim, para que esta pesquisa mantenha sua “marca de cientificidade” é necessário dizer que estive implicada nesta relação, é necessário explicitar as “condições e regras” da produção desta pesquisa, pois se tornaria uma pesquisa ingênua se negasse esta relação.

Esta pesquisa tem influenciado minha prática, assim com as minhas vivências e experiências influenciam a minha pesquisa.

O que nos faz *sentir* o que *sentimos* quando *sentimos* o que *sentimos* exige ser pensado, assim como o exigem as ações e os percursos que visam, mesmo que parcialmente, a elucidar o que elegemos como “objeto” de conhecimento. Proceder a essa reflexão, imersos na dinâmica do cotidiano de trabalho, com todas as suas implicações, fortalece nossas ações, mas não nos livra de muitas outras dificuldades. (VICTORINO FILHO, 2007, p. 100, grifo do autor)

Há uma relação delicada entre ocupar a função de formadora e pesquisar sobre a atividade que eu desenvolvi, entretanto a minha implicação me permitiu desvendar outras percepções, outras perspectivas, pois há situações que só podem ser percebidas quando se está implicado.

Assim, registro que eu estou consciente dos limites de minha pesquisa e isso certamente me ajudará a trilhar o caminho de análise dos dados com a maior objetividade possível, mas considerando que esses vão ser lidos a partir de minha subjetividade.

[...] a isenção, a imparcialidade e a neutralidade revelaram-se posicionamentos impossíveis em face das surpresas e demais peculiaridades cotidianas, sobretudo aquelas que marcam os envoltórios que nos ligavam uns aos outros. (VICTORINO FILHO, 2007, p. 101)

Neste momento, meu anseio não é de mudar todas as coisas da forma inocente que eu pensava antes, mas de estabelecer um compromisso ético e político com minha atuação profissional.

Parafrazeando Manoel de Barros, arrisco dizer: “Eu vou ser sempre professora. Vou carregar água na peneira a vida toda. Vou encher os vazios com as minhas peraltagens e algumas pessoas vão me amar por meus despropósitos.”

## **2. ENTRE CONHECIMENTOS, METODOLOGIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS SE CONSTITUIU ESTA PESQUISA**

### **2.1 Levantamento da produção do conhecimento**

Ao iniciar esta pesquisa fiz um levantamento da produção do conhecimento relacionado à temática deste projeto. Para tanto, realizei uma pesquisa exploratória que se constituiu de uma análise de artigos publicados, no período de 2009 a 2013, em periódicos nacionais indexados no Scientific Eletronic Library (SCIELO); trabalhos apresentados na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): anais da 32ª (2009) à 36ª (2013) e no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos últimos cinco anos(2009-2013), a contar do início desta pesquisa.

Para o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, foram tomados como referência especificamente os que foram divulgadas nos grupos de trabalho Grupo de Trabalho (GT) 5 - Estado e Política Pública, Grupo de Trabalho (GT) 8 - Formação de Professores e Grupo de Trabalho (GT) 13 – Educação Fundamental, escolhidos por sua proximidade com a temática da pesquisa. Foi possível observar que, de um total de 282trabalhos apresentados nos dois grupos, há diversos registros que tematizam formação de professores e avaliação externa separadamente, mas apenas um trata os temas de maneira articulada.O trabalho de Ferreira (2012), apresentado no GT 5, “A relação entre Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação brasileira” discute como a OCDE regula a política de formação de professores no Brasil a partir dos anos 2000. Através da pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisadora registra como o governo brasileiro tem regula a formação dos professores da educação básica, por meio da “cultura de resultados” estabelecida através das avaliações externas.

Na pesquisa nos bancos de dados SCIELO e CAPES foram usados os seguintes descritores: avaliação externa, avaliação em larga escala, SARESP, formação continuada, formação de professores em todas as combinações possíveis.

No Banco de Teses da CAPES foram encontrados 56 registros, dentre os quais foram selecionados seis textos para leitura, conforme segue:

Santos (2011) objetiva compreender como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação de uma escola do subúrbio do Rio de Janeiro. Neste trabalho a autora verificou que os professores

evidenciam implicações da avaliação externa em sua prática pedagógica, que as avaliações não refletem o real conhecimento construído pelos alunos e que há falta de formação continuada para os professores.

O estudo realizado por Andrade (2012) investiga se os diretores de escola se apropriam dos dados das avaliações externas após um programa de formação continuada no município de Coronel Fabriciano. Os resultados revelaram que é necessário um aprimoramento do processo de formação dos diretores, pois os mesmos ainda utilizam de maneira incipiente os dados das avaliações externas no contexto escolar.

Há um trabalho que buscou desvelar os impactos do SARESP na prática profissional dos docentes sob a ótica dos próprios professores, desenvolvido por Pinto (2011). O estudo revelou que o SARESP produz impactos na prática profissional docente, como mecanismo de regulação e controle para obtenção de resultados nessa avaliação.

Correa (2012) analisou os resultados do SAEB nas escolas municipais de Costa Rica, no estado do Mato Grosso do Sul e identificou a concepção de avaliação educacional expressa pelos docentes de Língua Portuguesa. A pesquisadora observou que neste município os alunos têm apresentado melhores índices na referida avaliação externa, e concluiu que para garantir esse bom desempenho muitos professores mudaram sua prática.

Siqueira (2012) apresenta a trajetória da avaliação em larga escala e os desdobramentos das orientações internacionais em âmbito estadual. Este trabalho mostra que a avaliação externa ao longo das últimas duas décadas apresenta reflexos a ascensão das políticas neoliberais no Brasil, que podem ser percebidos: na prática de ranqueamento das instituições, esvaziamento da profissão docente, perda da autonomia pedagógica e conclui afirmando que a avaliação externa pode contribuir, mas o distanciamento dos educadores neste processo a torna uma prática incipiente e punitiva.

Alves (2011) embasa seu trabalho na perspectiva de Michel de Certeau, para investigar as táticas utilizadas pelas escolas sob o efeito da ferramenta de gestão administrativa SARESP. Ele demonstra que os professores conhecem pouco dessa ferramenta, mas que apresentam muitas táticas para lidar com elas, dentre as quais destaca: simulados, utilização de questões de provas anteriores e mobilização dos alunos para participação na prova. A conclusão deste trabalho é que existe a necessidade das avaliações sistêmicas, entretanto é preciso refletir sobre a utilização de seus resultados.

Santos (2012) em seu trabalho tem como objeto de análise a articulação entre as políticas educacionais para formação de professores e as políticas de Avaliação da Educação Básica. A partir de entrevistas, a pesquisadora discute como as políticas de formação de

professores se articulam às políticas de formação. O autor considera que é preciso a adoção de uma cultura de formação que contemple a reflexão sobre a concepção de avaliação, superando os conceitos de avaliação pautados nos processos de medição e classificação.

A pesquisa no SCIELO reportou quatro artigos, dentre eles, dois discutem a relação entre formação de professores e avaliação externa: “Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações”, e “É possível relacionar avaliação discente e formação de professores?” ambos de autoria da pesquisadora Adriana Bauer, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, cuja produção tem acompanhado esta temática desde 2006 e em seus diversos trabalhos discute: avaliação de programas e sistemas educacionais, avaliação docente, avaliação da aprendizagem, formação de professores e política educacional.

No Banco de Teses Capes, encontramos apenas a dissertação de mestrado de Bauer (2006) que toma como objeto o uso dos resultados do SARESP nas ações de formação de professores implementadas pelas Diretorias de Ensino da capital. A pesquisadora conclui que essa articulação ainda encontrava-se em fase de consolidação.

A pesquisa nos três bancos de dados totalizou 310 registros, dos quais foram lidos 14 resumos e 5 trabalhos na íntegra.

Percebe-se que nos últimos anos há um número crescente de trabalhos que investigam a relação entre a formação de professores e a avaliação externa, a partir de diferentes perspectivas. Assim, podemos perceber a relevância do tema no cenário educacional e avaliar as contribuições que estas pesquisas podem ter na elaboração e implementação de novas políticas públicas, pois desvelam os aspectos ainda ocultos desta relação.

## **2.2 Caminhos metodológicos**

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa, tem como objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa que atuam na escola pública da rede estadual de São Paulo à formação continuada no contexto da Avaliação Externa – SARESP.

De acordo com Triviños (1987, p. 137) “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

Inicialmente, a pesquisa propunha apenas entrevistar quatro professores, mas durante o processo de pesquisa observou-se a necessidade de um alargamento dos instrumentos de coleta, visto que isso poderia compor uma pesquisa mais abrangente. André (2008, p. 140) afirma que “a complexidade do objeto: escola pública fundamental é extremamente complexa e, para entendê-la, há que se recorrer a múltiplos referenciais, explorar muitos ângulos, utilizar uma multiplicidade de instrumentos e técnicas”.

Em um artigo publicado em 2008 a pesquisadora Marli André apresenta os dados sobre um estudo de “estado do conhecimento” da produção acadêmica sobre a escola. Neste artigo ela faz importantes considerações sobre a necessidade da pesquisa na escola de ensino fundamental e como estas pesquisas vêm se desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do tempo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas, e relações, estabelecidas e modificadas. (ANDRÉ, 2008, p. 141)

Esta pesquisa não é desenvolvida em apenas uma escola, mas a partir do discurso dos professores adentra o cotidiano de diversas escolas públicas da rede estadual de ensino de um município do interior do estado de São Paulo, com a finalidade de compreender como esses professores constroem ou reconstróem as políticas públicas com as quais convivem e de notar o “fundo noturno da atividade social” (CERTEAU, 1990). A intenção do estudo não é olhar apenas para o que os professores dizem, mas também de observar o que não dizem. Como afirma Geraldi *et. al.* (2015, p.20) "é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogo com o conhecimento científico".

Desta forma, contribuímos com o cenário científico, na medida em que encontramos na escola, e principalmente nos professores, que junto com os alunos protagonizam as práticas pedagógicas, sujeitos que têm o que dizer, que elaboram suas experiências e as revalidam no cotidiano escolar.

A dimensão subjetiva abrange a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, por suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, posiciona-se, aliena-se e comunica-se. Daí a importância de estudar o indivíduo numa dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no dia-a-dia os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos. (ANDRÉ, 2008, p. 142)

Para investigar a questão, optei pela aplicação de questionários a todos os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de um município do estado de São Paulo e a

partir dos dados coletados foram selecionados quatro professores para entrevista. Este trabalho foi recortado para os professores de Língua Portuguesa, porque é com eles que eu trabalho, construo e reconstruo os meus sentidos, e foi a partir dos seus anseios que nasceu o problema desta pesquisa.

Minha opção metodológica foi trilhada a partir das inquietações do problema da pesquisa. A cada nova descoberta foi necessário um novo tipo de análise, uma nova investigação. Na análise não foram ignorados os aspectos subjetivos, pois há inúmeras variáveis que se estabelecem na relação pesquisada.

Considero que o tema discutido nesta pesquisa não é passível de ser lido linearmente, devido às relações complexas e contraditórias que são estabelecidas. Na tentativa de me ater a essa complexidade também revisitarei o meu inventário de pesquisa e as minhas “memórias do cotidiano”, narrativas do dia a dia registradas no diário de campo, lugar onde se compõe minha pesquisa, lugar da circulação do texto não-oficial que possibilita um novo olhar sobre o que vemos todos os dias, mas que quando nos detemos podemos perceber novos sentidos.

A abordagem qualitativa prevê não apenas conhecer as opiniões dos sujeitos pesquisados, mas pressupõe a compreensão de suas motivações, os valores que sustentam sua concepção de mundo e como resignificam as suas experiências.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com um grupo de professores de um município do estado de São Paulo, não deixa de se articular de maneira contextual. É das questões do cotidiano que partimos para discutir as questões gerais em educação.

Este tipo de pesquisa permite documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.(ANDRÉ, 2008, p. 141)

Para discussão apresentada nesta pesquisa sobre os “sentidos” elaborados pelos professores nas respostas às questões abertas do questionário e às entrevistas, nos apoiamos na Teoria Histórico Cultural de Lev Semionovich Vygotsky.

Para Vygotsky “cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos aos outros.” (OLIVEIRA, 2009, p. 44)

Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da

espécie humana, momento em que o biológico transforma-se em sócio-histórico. (OLIVEIRA, 2009, p. 48)

Nas interações verbais, os significados são compartilhados entre as pessoas, para que estas possam se compreender mutuamente. O significado é um componente essencial da palavra, pois se trata de um ato de generalização.

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto que poderia ser encarado como um fenômeno linguístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. (VYGOSTKY, 2000, p. 104)

A partir da compreensão dos significados pode-se refletir sobre a constituição dos sentidos para os sujeitos. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos para determinadas ações e situações são determinados pela posição social ocupada pelos sujeitos. Embora, o conceito ou o objeto sejam os mesmos, os sentidos atribuídos são diferentes, visto que cada sujeito os elabora a partir das suas experiências e a relação estabelecida com o conceito ou objeto.

Para Vygotski (2000, p. 465):

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Nesta pesquisa tratamos de temas dos quais compartilhamos os significados, assim interessa-nos observar os diferentes sentidos atribuídos, como cada professor que participou da pesquisa interpreta o mundo e as experiências que vive.

### **1.2.1 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos que adotei para olhar os dados coletados para esta pesquisa foram: questionário, entrevista, diário de campo e análise documental, que serão apresentados a seguir.

#### Questionário

A primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa se deu através da aplicação dos questionários a todos os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de um município do estado de São Paulo.

Este instrumento que tradicionalmente é utilizado nas pesquisas de abordagem quantitativa, nesta pesquisa é adotado a partir da perspectiva qualitativa que se dá através da análise de dados proposta.

Através deste instrumento observamos o perfil dos professores que responderam ao questionário: faixa etária, tempo de atuação no magistério e na rede pública estadual, formação acadêmica, participação nas ações de formação continuada. Nas questões abertas foi possível proceder a análise observando nos discursos dos sujeitos as evidências da relação estabelecida entre formação continuada e avaliação externa, objetivo desta pesquisa.

As transcrições das respostas dos questionários são apresentadas na letra Calibri, tamanho 10, espaço simples, inseridas em um quadro.

### Entrevista

A entrevista é um método de coleta muito relevante, pois nos permite colher dados objetivos e subjetivos e conta com a interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Lüdke e Andre (2013, p. 39), a grande vantagem da entrevista é “permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coletas de dados de alcance mais superficial, como o questionário”.

Nesta pesquisa optou-se pela utilização da entrevista semi-estruturada, que tem um percurso pré-definido, mas que permite que o tema seja aprofundado, que questões sejam melhor exploradas e esclarecidas.

Ao longo do texto serão apresentadas transcrições de trechos da entrevista para discussão dos aspectos teóricos. Estas transcrições serão apresentadas na letra Calibri, tamanho 10, espaço simples, inseridas em um quadro. Quando são inseridas as perguntas da pesquisadora nos quadros de transcrição, estas aparecem em negrito.

Os textos das entrevistas foram reescritos retirando-se as repetições e marcas de oralidade para facilitar a análise e compreensão e serão apresentados ao longo das discussões propostas na pesquisa.

### Diário de Campo

O diário de campo é um instrumento de anotações individual onde anotei os discursos que circulam informalmente nas atividades que participo profissionalmente, reflexões, experiências vividas, comentários sobre as observações realizadas,

encaminhamentos para escrita dos textos da pesquisa. Este caderno tem 22 páginas com anotações do período de 2013 até 2015.

Esta técnica, pelo seu caráter informal e amplo, pode se tornar um instrumento fundamental para os educadores e grupos populares, pois [...] está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a compreensão coletiva da prática, a através do confronto de informações, opiniões preliminares e visões de mundo. [...] Combiná-las com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que [...] guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamentos às práticas sociais em questão. (FALKEMBACH, 1987, p. 21)

Ao longo do texto serão apresentados registros do diário de campo para discussão dos aspectos teóricos. Estas transcrições serão apresentadas na letra Times New Roman, itálico, tamanho 12, inseridos em um quadro.

### Análise documental

Para Lüdke e André (2013, p. 46) a análise documental “é uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos escolhidos”.

Esta pesquisa faz um estudo dos documentos oficiais com o objetivo de verificar os “discursos” das ações de formação continuada oferecidas aos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual nos últimos cinco anos (2009-2013) a contar da data de início da pesquisa. Com a finalidade de observar os “discursos” veiculados serão analisados os regimentos e orientações oficiais oferecidos aos professores sobre os cursos, observando se há evidências da relação formação continuada – avaliação externa. Através do estudo desses documentos e os outros dados coletados, podemos ampliar o contexto de análise da pesquisa, ampliando a visão sobre o tema pesquisado.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2013, p. 10) afirmam que “complementa os dados obtidos através dos questionários e entrevistas e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada”.

Após a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, apresentaremos o contexto social, político e econômico em que está inserida a questão pesquisada.

### 3. CONTEXTOS DA QUESTÃO

#### 3.1 Neoliberalismo, avaliação e formação de professores

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa fui percebendo que a minha trajetória pessoal e profissional sempre teve e tem relação direta com contextos políticos, culturais, sociais e econômicos, sendo em momentos e não de forma simplista, afetada por eles. Isso me leva a ampliar o meu olhar e a buscar novos caminhos na construção da minha profissionalidade e da compreensão do campo em que atuo. No caso específico desta dissertação tal relação contextual me leva a compreender a relação com a avaliação educacional, campo que tem nos mobilizado demasiadamente no cotidiano educacional. Luckesi (2008, p. 28) afirma que a avaliação “não se dá, nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em uma prática pedagógica.” Ao estudar a avaliação, me defronto com os modelos propostos e enquanto me proponho analisá-los, busco compreender qual modelo teórico de mundo e de educação quero refletir em minha prática pedagógica.

Para compreendermos a avaliação na atualidade é necessário observar quais perspectivas econômicas e sociais a tem orientado. De acordo com Ball (2001, p.99) estamos assistindo

ao desaparecimento da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

A perspectiva econômica está materializada no modelo do neoliberalismo<sup>9</sup>, com o qual temos nos confrontado na atualidade. Segundo Gentili (1996, p. 10) o neoliberalismo foi uma alternativa para crise capitalista que se iniciou no final dos anos 60 e se manifestou claramente nos anos 70. Segundo esse autor, o neoliberalismo:

expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossa sociedade: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante<sup>10</sup>. (1996, p. 11)

<sup>9</sup> Nosso objetivo neste momento é apenas apresentar características deste modelo que influencia o discurso e práticas no campo da avaliação educacional. Para maior compreensão do modelo, pode ler “Modelo neoliberal e as políticas educacionais”, escrito por R. G. Bianchetti. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

<sup>10</sup>O conceito de “Bloco econômico” pode ser analisado no ensaio publicado no livro organizado por Eduardo Biacchi Gomes e Tarcísio Hardman Reis, “Globalização e o Comércio Internacional no Direito da Integração” São Paulo: Editora Aduaneiras, 2005. p. 17-38. Disponível em: <http://www.pralmeida.org/05DocsPRA/1091BrBlocosEconomicos.pdf> Acesso em 08 abr. 2015

Este modelo está marcado por algumas características que poderão ser claramente identificadas nas ações do campo da avaliação educacional que serão problematizadas ao longo deste capítulo. Dentre estas características podemos elencar: o estado mínimo – inserção do mercado, do capital em campos como educação e saúde, prioritariamente públicos até décadas atrás; conseqüentemente há um mercado mais livre, com a presença do estado apenas como regulador; individualização das decisões, uma vez que a escolha é ampliada; competitividade; processos ampliados de privatização. No campo educacional, podemos nos remeter ao que apregoa Gentili (1996, p. 23), que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.”

Hoje percebo como essa situação foi influenciada pelo modelo econômico em que eu vivia e isso me faz refletir que é ao olhar atentamente para as situações cotidianas, que podemos ler os contextos ampliados. Segundo Freitag (1980, p.23) o sistema educacional é “o mecanismo de ajustamento por excelência entre homem (indivíduo) e sociedade”.

Vivemos um contexto de “diretrizes políticas globais” onde se insere a atuação do Banco Mundial (BM), como órgão que exerce profunda influência nas políticas públicas e nos processos de reestruturação dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

No campo educacional, afirma Torres (2009, p. 198)

o Banco Mundial não apresenta ideias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau nos países em desenvolvimento.

Tommasi (2009, p. 200) relata que

os projetos que o Banco Mundial está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didático, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação.

Neste estudo, focalizamos a questão pesquisada no contexto do Estado de São Paulo, cuja política educacional tem sido fortemente influenciada por países desenvolvidos, cujos interesses passam pela interferência na política de países em desenvolvimento como o Brasil, com a finalidade de ter as melhores escolas possíveis, desconsiderando o contexto onde ela está inserida, os recursos disponíveis e a capacidade local.

No contexto neoliberal, as melhores escolas possíveis, são aquelas que alcançam níveis de qualidade que são observados nos resultados do rendimento escolar, medidos através das avaliações externas, que tem em suas matrizes de avaliação: leitura e matemática. Como

afirma Torres (2009, p. 134), a qualidade é medida pelo “próprio equipamento escolar, sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina”

Para que os países em desenvolvimento alcancem um sistema escolar com mais acesso, equidade e qualidade, segundo a perspectiva neoliberal do Banco Mundial, este propõe um pacote de medidas para implementar sua reforma educativa.

Podemos observar abaixo, que muitas medidas financiadas pelo Banco Mundial foram implementadas pelo Governo do Estado de São Paulo, nos últimos anos: o fornecimento de livros didáticos, o aumento do tempo de instrução, a reestruturação da gestão, a capacitação de professores e o fortalecimento dos sistemas de avaliação, este dois últimos, por ser tratados do tema da pesquisa serão discutidos detalhadamente.

#### Fornecimento do livro didático

O Governo do Estado de São Paulo instituiu em 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo através do Programa “São Paulo Faz Escola<sup>11</sup>”, que entre outras ações distribuiu o material didático a ser utilizado nas escolas da rede. Este material contém o currículo prescrito pela rede, bem como as atividades para os alunos que materializam as orientações curriculares.

A ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência homogeneiza os docentes e perpetua a clássica dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2009, p. 156).

#### Aumento do tempo de instrução

Através da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, o Governo do Estado de São Paulo, instituiu o Programa Ensino Integral, com jornadas de estudo de 9 horas e meia.

De acordo com Torres (2009, p. 170):

A menos que adotem medidas integrais em todas as esferas (institucional, trabalhista, salarial, curricular, pedagógica, cultural, etc.) nada poderá garantir que mais um tempo oficialmente normatizado resulte efetivamente em mais tempo de instrução e num melhor uso do mesmo.

A autora, afirma ainda, que não é a quantidade, mas a qualidade das interações que acontecem em sala de aula que proporcionam uma aprendizagem relevante e efetiva. A

---

<sup>11</sup> Programa “São Paulo faz escola”. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em 25 jun. 2015

jornada escolar estendida, muitas vezes, não se adéqua as necessidades dos alunos e das famílias, e que a flexibilização de horários e calendários poderia ser muito mais proveitosa.

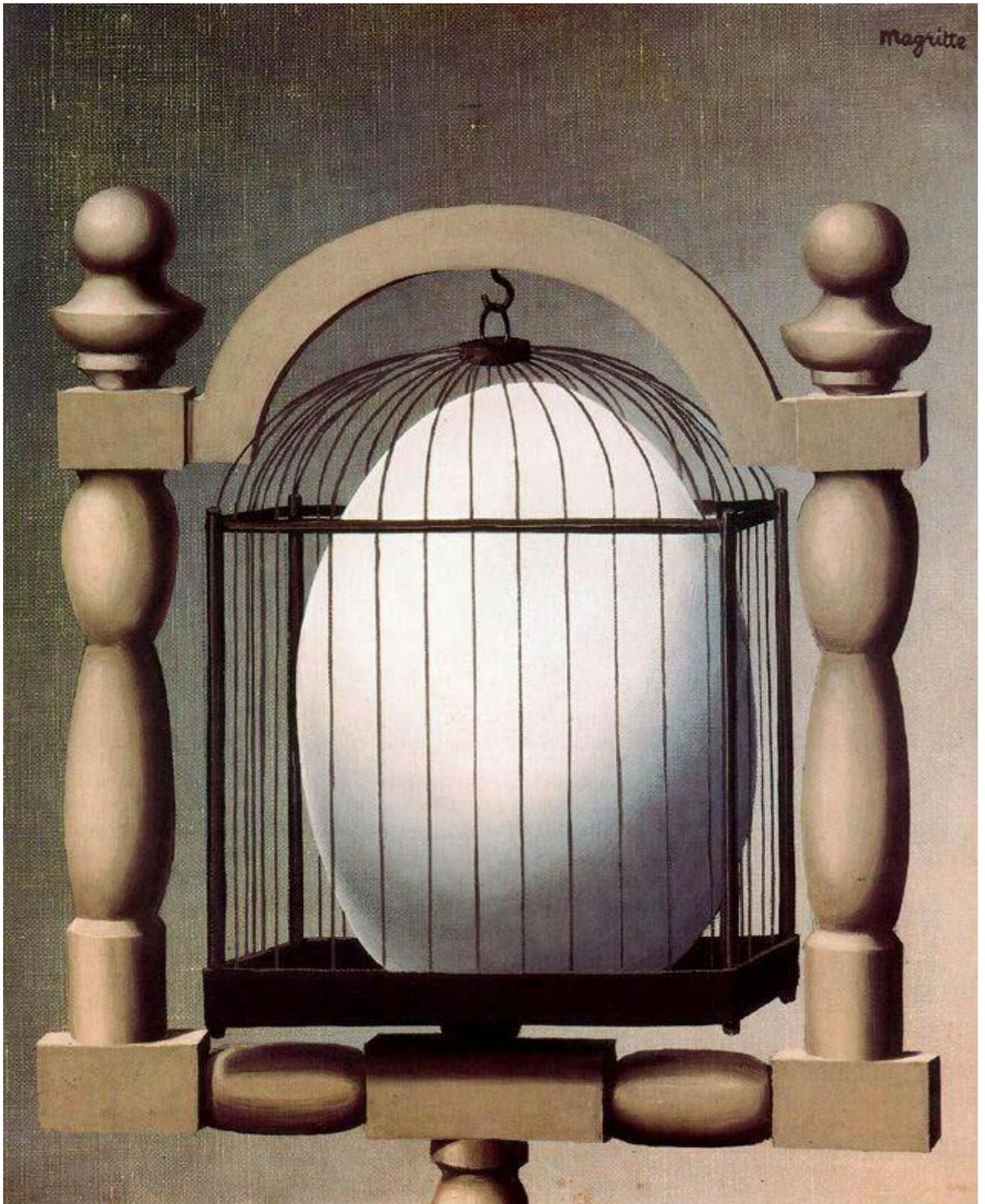
### Reestruturação da gestão

Em seus estudos, Afonso (2009) nos diz que a partir da década de 1980 os governos neoliberais apresentam grande interesse pela avaliação, e passam conseqüentemente a admitir a lógica de mercado, com a adoção de uma *cultura gestonária* advinda da gestão privada que enfatiza os “resultados e produtos do sistema educativo”.

Em 18 de julho de 2011, o governador promulga o decreto nº 57.141, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Em face da divulgação do decreto a Secretaria da Educação encaminha para toda rede pública estadual uma publicação “cujo objetivo é documentar a elaboração, implementação da reestruturação administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.” (SEE, apresentação). O título da publicação é “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – por uma gestão de resultados com foco no desempenho do aluno.”

Ao analisarmos o título desta publicação podemos perceber que há uma ênfase clara nos resultados e não nos processos, como propõe os métodos de gestão do setor privado da economia. Não podemos negar a importância do fornecimento de livros didáticos, do aumento do tempo de instrução, da capacitação dos professores, da reestruturação da gestão e do fortalecimento dos sistemas de avaliação. O que se discute nesse trabalho é a serviço de quem e de quem estão essas medidas. Discute-se como essas medidas poderiam ser implementadas de maneira a favorecer os sujeitos da escola: professores e alunos, que desempenhando sua profissão ou apropriando-se dos conhecimentos escolares possam ser efetivamente beneficiados.

### 3.2 Avaliação: entre gaiolas, políticas e pressões



“Elective Affinities” (1933) - Magritte

*“(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”*  
*Manoel de Barros*

## **O desencantamento da avaliação**

Ao iniciar este capítulo eu gostaria de explicitar melhor a imagem que escolhi para iniciá-lo. Na imagem vemos o ovo dentro da gaiola. O ovo nesta imagem, para mim, representa o “vir a ser”, todas as possibilidades da vida que se iniciará ao romper a casca do ovo. Mas neste caso, o ovo está dentro de uma gaiola, pequena, que comporta apenas o ovo. Mesmo quebrada a casca, a vida não poderá ir muito além do espaço da gaiola. Apoio-me na imagem para refletir sobre a avaliação no ambiente escolar. Eu trabalho no acompanhamento pedagógico de quatro escolas da rede pública estadual<sup>12</sup> e ao estar lá, no seu cotidiano consigo observar a existência da escola, o que as autoras Ezpeleta e Rockwell (p. 10) chamam de “positividade”. Há inúmeras ações que acontecem no cotidiano das escolas públicas, há muito ensino e muito aprendizado, que extrapola as prescrições curriculares, assim também como há muitos desafios. Entretanto, muitas vezes, essas possibilidades se restringem porque há um elemento que acaba por se caracterizar como uma camisa de força que limita as potencialidades do cotidiano. Este elemento é a avaliação. A preocupação com a avaliação é tão grande que acaba conformando o ensino, moldando-o aos conteúdos que vão ser avaliados e acaba se perdendo as potencialidades de ir além ou de olhar para as possibilidades que acontecem na escola. As experiências ficam restritas ao que pode vir a ser cobrado nas avaliações.

Esta pesquisa me mobilizou para as situações de avaliação que percorri em minha trajetória pessoal e profissional e resgatei uma dessas situações em particular.

Quando entrei no Ensino Médio, minha mãe achou que a melhor coisa para mim seria estudar em um colégio particular. Lá eu teria chance de aprender o que não havia aprendido na escola pública em que eu havia estudado a vida inteira. Sempre acreditei que a minha mãe tinha razão. Estudei bastante e prestei um vestibulinho para bolsa no melhor colégio da cidade. Fui aprovada em quarto lugar, o que me garantiu uma excelente porcentagem de desconto nas mensalidades. No início foi bastante difícil, eu tinha que estudar muito mesmo, mas com esforço conseguia tirar boas notas. Entretanto, tive muita dificuldade

---

<sup>12</sup> No exercício da função que ocupava, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), tinha como atribuição acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, conforme Resolução SE-75, de 30 de dezembro de 2014.

nas aulas de inglês. Eu mal tinha tido professor de inglês no Ensino Fundamental, nunca tinha passado do verbo “to be”. Minha mãe tinha dois empregos e não podia pagar aulas particulares ou cursinho de inglês para mim, realidade bem diferente da quase totalidade dos meus colegas de turma do colégio particular. Eu podia morrer de estudar, mas eu não entendia nada. A professora por sua vez, já conhecia o nível da maioria dos alunos e não queria perder tempo comigo, puxava cada vez mais a turma e eu ficava cada vez mais para trás.

Um dia de prova, chamada oral, achei que eu fosse morrer. Não morri, mas quase. A professora me chamou e eu não sabia nenhuma resposta, nenhuma mesmo. Irritada comigo ela afirmou “*Carolina, não vou bater sua cabeça na parede, porque ela pode explodir, e todos podem ficar assustados com o barulho de vazio.*”

Segundo Luckesi (2008, p.180) “o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.”

Lendo a definição de Luckesi sobre avaliação percebo que este deveria ser um ato amoroso e de acolhimento. Não foi o que aconteceu comigo e não é isso que tem acontecido historicamente com a avaliação.

Luckesi (2008, p.29) afirma ainda, que historicamente

a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil [...] está a serviço de um modelo social dominante” cuja raiz está na Revolução Francesa, que tinha por objetivo garantir aos cidadãos os direitos de liberdade e igualdade perante a lei, cabendo ao sujeito esforçar-se para tanto.

Refletindo a respeito da avaliação sob a perspectiva da minha própria experiência como aluna, a situação de avaliação que eu experimentei me faz pensar que esta propiciaria tão somente a perpetuação do modelo social em que eu vivia. Os meus colegas, com oportunidades diferentes das minhas, iriam prosseguir os estudos, enquanto eu, filha da professora e costureira, embora me esforçasse permaneceria na condição social da minha mãe. Este processo encontra sua legitimação na premissa de que cada indivíduo é livre para buscar sua realização, assim, se eu não consegui é culpa minha, porque dependia única e exclusivamente do meu próprio esforço.

Na visão de Freitag (1980, p.22) a educação

passa a ser um processo rotineiro de constante reprodução do mesmo: estruturas sociais supostamente democráticas que de fato perpetuam desigualdades sociais e históricas, interpretadas como naturais e devidas a diferenças individuais, com auxílio do postulado de chances.

Desde o século XVI, nos confrontamos com a “Pedagogia do Exame”, onde o que se valoriza são as notas e não conhecimento construído pelo aluno.

A prática do exame tem caráter excludente, cuja principal função é classificar, conforme nos apontam os estudos de Luckesi (2008, p.73), para enquadrar os alunos ao modelo social vigente. Além disso, é uma “prática atravessada por questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigo de condutas sociais que aos alunos apresentam dentro e fora da sala de aula”. A função classificatória da avaliação focaliza os acertos e o produto, desconsiderando e excluindo aqueles que estão em processo, cujos erros são vistos como “fonte de castigo”, mas ao serem refletidos deveriam ser tomados como “fonte de virtude” e possibilitarem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para o avanço e o crescimento dos alunos.

A avaliação, segundo o pesquisador, precisa passar por um processo de “humanização”, onde o educando torne-se sujeito do processo e não apenas um objeto de avaliação; onde existam perspectivas e possibilidades de transformação social através do desenvolvimento da autonomia do educando, para que este que possa construir um modelo social efetivamente democrático.

O campo da avaliação, ao longo de sua história, foi se complexificando e tomando contornos específicos no campo da educação. Hoje temos três grandes níveis em que a avaliação acontece na educação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala.

### **Avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem é desenvolvida pelos professores em sala de aula como parte do percurso formativo do aluno e tem a finalidade de acompanhá-lo em seu processo de ensino-aprendizagem. Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico para o professor auxiliar o aluno em suas aprendizagens, bem como subsidiá-lo para intervenções na correção dos rumos do processo de ensino. Em seguida, o professor deve comparar os resultados dessa avaliação com o que os alunos precisam aprender e, por último, planejar qual o melhor caminho para auxiliá-lo a aprender efetivamente.

A avaliação da aprendizagem deve ser contínua e processual, não compreendida como uma atividade final, embora esta última tenha sido a compreensão da maioria dos professores. A avaliação, de acordo com Luckesi (2008), implica uma “tomada de decisão” por parte do professor, reorientando sua prática em sala de aula. Quando a avaliação é

apresentada apenas ao final do processo, não há mais tempo para mudança, há apenas a atribuição de nota que determina se o aluno atingiu ou não o que era esperado pelo professor.

Nesta perspectiva, a avaliação não está a serviço da aprendizagem, mas apenas cumpre seu papel de aprovar ou reprovar o aluno, ratificando, como afirmam Freitas *et. al.* (2014, p. 19) que a avaliação “tem sido utilizada para legitimar as rotas de sucesso e fracasso dos estudantes”.

Para uma avaliação da aprendizagem que realmente possa auxiliar o aluno a desenvolver-se é necessário que o professor se utilize de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação, que sua intencionalidade seja observar as aprendizagens e dificuldades e não julgar ou classificar os alunos, para Luckesi (2006, p.2):

o princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão; o que quer dizer desejar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza.

### **Avaliação institucional**

A avaliação institucional é uma avaliação interna da escola, que se dá através da reflexão coletiva dos diferentes fatores que influenciam o trabalho desenvolvido em seu interior. A “reflexão coletiva” abrange a participação de todos os atores da escola: funcionários, professores, gestores, pais, que apropriando-se dos resultados das avaliações internas e externas, analisando as potencialidades e limites da escola onde atuam possam construir um projeto de melhoria, seja através do compromisso individual, seja através da indicação das demandas ao poder público.

De acordo com Sordi e Lüdke(2009) a avaliação institucional permite a aproximação de todos que compõe a escola para uma análise cuidadosa dos dados que passa a ter significado para esta comunidade escolar, orientando as decisões que serão tomadas, considerando os saberes de todos, sem estabelecer uma relação de poder, mas uma relação construtiva.

Freitas *et. al.* (2014, p. 45) indicam que a avaliação institucional: “[...]pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula.”

Ao possibilitar os múltiplos olhares a escola amplia suas possibilidades de explicações sobre os dados produzidos, a compreensão que a escola tem sobre si se amplia também, e isso estimula a equipe a superar os limites. Entretanto, para o sucesso dessa avaliação é preciso repensar o forma como a avaliação é compreendida e vivenciada no ambiente escolar, pois, do contrário, essa avaliação pode tornar-se mais um instrumento disciplinador.

É através da participação coletiva na análise dos dados das avaliações e na reflexão do trabalho que se pode conquistar o compromisso individual dos envolvidos, compreendendo a importância da avaliação, mas que esta, como afirmam Sordi e Lüdke (2009, p.315),[...] perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar os resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos que o ancoraram.

Nesta pesquisa, interessa-nos focar na avaliação em larga escala, o que será objeto de discussão a partir do próximo item.

### **Avaliação em larga escala**

Esta pesquisa tem por objetivo observar os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa aos programas de formação continuada de que participam no contexto da Avaliação Externa – SARESP.

Para alcançar este objetivo, na discussão a seguir, fizemos um recorte para analisar uma dessas medidas propostas pelo Banco Mundial (BM): o fortalecimento dos sistemas de avaliação. Sabemos que essa proposta tem sido efetivada através das avaliações em larga escala, objeto desta pesquisa.

A influência do Neoliberalismo na educação é evidenciada quando, de acordo com Ball (2001, p. 109), “são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados”.

Desta forma, as justificativas para implantação das avaliações em larga escala são a necessidade de monitorar as redes de ensino e fornecer subsídios que possibilitem a reorientação das políticas educacionais a partir do resultado dos alunos, com vistas à adequação dos sistemas educacionais ao sistema de mercado globalizado, para garantir a concorrência econômica mundial.

Neste contexto, a avaliação em larga escala ganhou um papel cada vez mais importante nas políticas educacionais internacionais. De acordo como Horta Neto (2007, p.12):

As primeiras experiências ocorreram nos Estados Unidos, na década de 30, como um processo institucional a fim de buscar respostas sobre o desempenho dos alunos em um sistema educacional que se massificava. A avaliação vai se aprimorando aos poucos, e acaba sendo incorporada e difundida por organismos multilaterais, entre eles a UNESCO. Essa organização vai influenciar a agenda educacional dos países, culminando coma Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, em 1990.

No Brasil, a avaliação em larga escala tem um percurso histórico fortemente influenciado pelo contexto internacional. Em 1961 com a promulgação da LDB 4.024/61 já se encontram referências ao termo “qualidade da educação”.

Na década de 80 o Ministério da Educação passa a desenvolver estudos sobre sistemas de avaliação, de acordo com Franco e Bonamino (1999, p.110), para atender as

demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP.

Em 1988 é aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece no artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles destacamos o inciso VII “garantia do padrão de qualidade”.

Para a observação desse princípio constitucional e com a finalidade de atender aos compromissos assumidos na Conferência de Jontien, em 1990, o Ministério da Educação elabora o Plano Nacional de Educação para Todos que define a importância de um sistema de avaliação da educação nacional, para melhoria da qualidade do ensino, culminando na implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Em 1996, os sistemas de avaliação se legalizam através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que no artigo 9º apresenta que a União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;  
VI - 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.

Como vimos, a importância crescente da avaliação em larga escala na esfera federal, impulsionou as esferas estaduais e municipais a criem seus sistemas próprios e o governo do Estado de São Paulo, implanta em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

## SARESP

Em busca de uma definição de avaliação em larga escala, nos deparamos com duas definições bem distintas: a primeira apresentada pelo pesquisador Luis Carlos de Freitas, pesquisador de avaliação da FCC e a segunda apresentada em um documento oficial da Rede Pública do Estado de São Paulo.

. Freitas *et. al.* (2014, p. 47) definem avaliação em larga escala como “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas.”

De acordo com o Sumário Executivo, v. 1 (2013), documento produzido pela da Secretaria de Estado da Educação, que apresenta informações sobre a 15ª edição do SARESP, esta avaliação tem por finalidade:

fornece informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, capazes de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. Os resultados dessa avaliação servirão para o monitoramento das políticas públicas na área da educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da SEE/SP.

Pode-se perceber que tanto Freitas, quanto a publicação oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo enfatizam a relação entre a avaliação em larga escala e as políticas públicas, entretanto Freitas aponta que os resultados da avaliação devem reorientar as políticas, enquanto o documento oficial trata de monitoramento das políticas públicas.

Bakhtin (1995, p. 96) afirma que

na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Assim, me detenho em uma breve análise das palavras escolhidas nos diferentes discursos sobre avaliação externa. Há uma diferença entre: reorientar e monitorar as políticas públicas. Reorientar compreender acompanhar, olhar para o que foi orientado, refletir sobre isso e orientar novamente. Monitorar, por sua vez, carrega o sentido de vigiar, de verificar se foi feito o que foi determinado.

A intencionalidade no uso dos verbos (reorientar/monitorar) indica a orientação política na compreensão da avaliação externa. Os pesquisadores vêem a avaliação externa como uma importante etapa no processo avaliativo das escolas em busca da garantia do direito de aprendizagem dos alunos, o Estado pressupõe a avaliação externa como estratégia

de vigilância sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, onde se torna possível desenvolver processo que “responsabilização” que discutiremos oportunamente.

Isto posto, apresentamos a dinâmica do SARESP nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. O SARESP é uma avaliação em larga escala aplicada anualmente nas escolas paulistas, que enfatiza os resultados de desempenho dos alunos da rede pública estadual de São Paulo e nas redes que aderirem ao sistema.

No ano de 2013, de acordo com os dados do Sumário Executivo, foram avaliados, 1.453.544 alunos do 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. As provas de Língua Portuguesa e Matemática eram compostas por 104 questões objetivas cada uma, distribuídas segundo a metodologia BIB<sup>13</sup> – Blocos Incompleto Balanceados, resultando em 26 cadernos de prova, com 13 blocos diferentes. Cada caderno de prova, em cada disciplina, é organizado com 24 itens, distribuídos em 3 blocos. Os itens elaborados tem 4 alternativas para as provas do Ensino Fundamental e 5 alternativas para as provas do Ensino Médio.

As provas são elaboradas a partir da Matriz de Referência para avaliação – SARESP<sup>14</sup>, que indica quais conteúdos, habilidades e competências serão testadas nas provas.

De acordo com o documento “Matrizes de Referência para avaliação – SARESP: documento básico”(2009, p. 11), esta matriz tem “seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.” A matriz é elaborada a partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, como afirma Bonamino (2012, p.382):

A análise do currículo oficial e das matrizes do SARESP revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominados cadernos do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula.

---

<sup>13</sup>“Os Blocos Incompletos Balanceados são muito úteis nos processos de avaliação pois permitem que conciliemos o grande número de itens necessários ao estudo da performance da sala de aula com o pequeno número de itens que podemos submeter aos alunos individualmente. Os Blocos Incompletos Balanceados têm a propriedade de distribuir os itens de forma uniforme entre o conjunto dos alunos desde que observados alguns cuidados durante a aplicação dos testes. A combinação da Teoria de Resposta ao Item com os Blocos Incompletos Balanceados nos permite obter informações precisas sobre a performance do aluno e da sala de aula simultaneamente. O uso conjunto destas mesmas técnicas também pode ser utilizado para que um banco de itens testados e calibrados cresça num ritmo muito maior e consistente do que seria possível com outras metodologias.”

BEKMAN, Roberto M. Aplicação dos Blocos Incompletos Balanceados na Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/990/990.pdf>> Acesso em 12 dez. 2014

<sup>14</sup> Disponível em: [http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf) Acesso em 14 mai. 2015

O trabalho docente deverá ser realizado a partir das estruturas básicas de conhecimento sinalizadas no documento. Para melhor compreensão da dinâmica dos fatores envolvidos na avaliação do conhecimento, o documento apresenta o gráfico, a seguir:

**Gráfico 1: Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.**



Fonte: [http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf) (p. 10)

No documento oficial constam as definições de cada um dos fatores relacionados à avaliação, conforme podemos observar no quadro abaixo:

**Tabela 1- Fatores relacionados à avaliação - SARESP**

Conteúdos	A Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas. Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens. (p. 14)
Habilidade	Possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas. (p. 13)
Competência	Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. (p. 14)
Escala de Proficiência	Sintetiza o domínio dos conteúdos e habilidades alcançados, o que permite inferir o nível de domínio das competências avaliadas. (p. 10)

Ao analisarmos os gráficos e os conceitos trazidos pelo documento podemos perceber que os conteúdos, competências e habilidades são difundidos como o objeto de

trabalho e de avaliação do professor. O documento tem a finalidade de orientar o professor pormenorizadamente como proceder em sala de aula. O documento conta ainda com as habilidades e competências organizadas em tabelas para “facilitar” o uso pelo professor.

**Figura 1 – Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – em formato de quadro**

		COMPETÊNCIAS DO SUJEITO		
		GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
		Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
<p>I – Situações de leitura de gêneros não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas resposta, fotos, ilustrações, tabelas.</p>				
<p><b>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</b></p> <p>Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	<p><b>H01</b> Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal.</p>			
	<p><b>H02</b> Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, ilustrações ou tabelas.</p>			
	<p><b>H03</b> Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional.</p>			
<p>Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto</p>	<p><b>H04</b> Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p>		<p><b>H07</b> Organizar em sequência itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto, com base em suas relações temporais.</p>	<p><b>H08</b> Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto.</p>
	<p><b>H05</b> Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.</p>			<p><b>H09</b> Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.</p>
	<p><b>H06</b> Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.</p>			<p><b>H10</b> Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou ilustração.</p>
<p>Tema 3 – Reconstrução da textualidade</p>	<p><b>H11</b> Identificar a tese explicitada em um texto argumentativo.</p>		<p><b>H12</b> Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo.</p>	
			<p><b>H13</b> Estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.</p>	
			<p><b>H14</b> Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.</p>	
			<p><b>H15</b> Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.</p>	

**Figura 2 – Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – em formato de lista**

## 2.2.1. MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA – 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (EM FORMATO DE LISTA)

<p>I – Situações de leitura de gêneros não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, fotos, ilustrações, tabelas.</p>	<p><b>TEMA 2</b> Reconstrução dos sentidos do texto.</p>
<p><b>TEMA 1</b> Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.</p>	<p><b>H04</b> Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. <b>(GI)</b></p>
<p><b>H01</b> Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal. <b>(GI)</b></p>	<p><b>H05</b> Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. <b>(GI)</b></p>
<p><b>H02</b> Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, ilustrações ou tabelas. <b>(GI)</b></p>	<p><b>H06</b> Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. <b>(GI)</b></p>
<p><b>H03</b> Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional. <b>(GI)</b></p>	<p><b>H07</b> Organizar em sequência itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto, com base em suas relações temporais. <b>(GII)</b></p>
	<p><b>H08</b> Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto. <b>(GIII)</b></p>
	<p><b>H09</b> Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. <b>(GIII)</b></p>
	<p><b>H10</b> Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou ilustração. <b>(GIII)</b></p>
	<p><b>TEMA 3</b> Reconstrução da textualidade.</p>
	<p><b>H11</b> Identificar a tese explicitada em um texto argumentativo. <b>(GI)</b></p>
	<p><b>H12</b> Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo. <b>(GII)</b></p>

6ª  
série  
E.F.

Durante uma das entrevistas realizadas para pesquisa, Professora Adélia traz alguns dados sobre o uso das tabelas de habilidades da Matriz de Referência de Avaliação – SARESP:

O resultado acaba sendo aquilo que a gente espera; quando a gente trabalha as habilidades específicas que o aluno precisa realmente aprender, mesmo que a gente não se prenda ao SARESP. Eu sempre digo assim: eu não trabalho especificamente para o resultado do SARESP, eu trabalho para o resultado da habilidade, para que ele realmente compreenda e quando a gente conhece realmente o que o SARESP cobra, a gente trabalha com a visão do desenvolvimento oral, da percepção de determinadas informações no texto, o uso adequado dos organizadores textuais, para que servem dentro de um texto, porque o SARESP, as questões do SARESP trazem tudo isso. Então, eu tenho colado no meu caderno, sempre na última folha, lá no diário em que a gente prepara as aulas, eu tenho lá, colado, todas as habilidades que são cobradas, que são as 50 habilidades até o Ensino Médio. Então, eu me prendo muito a isso, olho no SARESP anterior, eu avalio. A gente avalia sempre as provas do SARESP do ano anterior, observa se foram cobradas essas e essas habilidades, então, como eu tenho a relação das habilidades coladas eu vou lá, geralmente eu pego aquela questão, dou aquele texto e trabalho com os alunos viabilizando o desenvolvimento daquela determinada habilidade, e dá muito resultado. O resultado acaba sendo melhor para os alunos, até mesmo na prova que a gente aplica e não são SARESP. As provas que a gente acaba aplicando bimestral, mensal, na unidade escolar, sempre voltadas para o desenvolvimento, o resultado é melhor. (Professora Adélia)

Como pudemos observar na transcrição da entrevista, o quadro de habilidades afeta diretamente o trabalho em sala de aula. O estabelecimento de uma matriz de referência para avaliação acaba, muitas vezes, por determinar o que se ensina na escola. Sabemos que nem tudo que é ensinado na escola pode ser mensurado através de uma prova escrita, entretanto, ao definir-se uma matriz de avaliação, esse conteúdo passa a ser mais valorizado na escola, em detrimento de outros conteúdos que não serão avaliados e conseqüentemente não melhorarão os resultados nas avaliações externas. A esse movimento Freitas (2012) dá o nome de “estreitamento curricular”, que será discutido posteriormente.

No movimento da avaliação em larga escala, além da avaliação o desempenho de cada aluno nos dias de prova, são coletadas informações para caracterização dos alunos, professores e diretores e sobre a infra-estrutura física da escola, através de um instrumento chamado “Questionário Socioeconômico”.

De acordo com o Sumário Executivo 2013 (p.1) “os dados coletados desses questionários permitem traçar o perfil do alunado e das equipes escolares, conhecer as percepções sobre aspectos da gestão escolar e da prática pedagógica e subsidiam estudos sobre as relações entre variáveis de contexto e desempenho escolar.”

Até o ano de 2013, embora os dados fossem coletados sistematicamente, eles nunca foram considerados nos resultados.

Anualmente, o Governo do Estado de São Paulo contrata uma empresa para elaboração, correção das provas e elaboração de relatórios com os resultados obtidos. De acordo com o Sumário Executivo 2013 (p.1) “a operacionalização do SARESP 2013 ficou, pelo quarto ano consecutivo, sob a responsabilidade da Fundação para Vestibular da UNESP – VUNESP”.

Para Barriga (2008, p. 59)

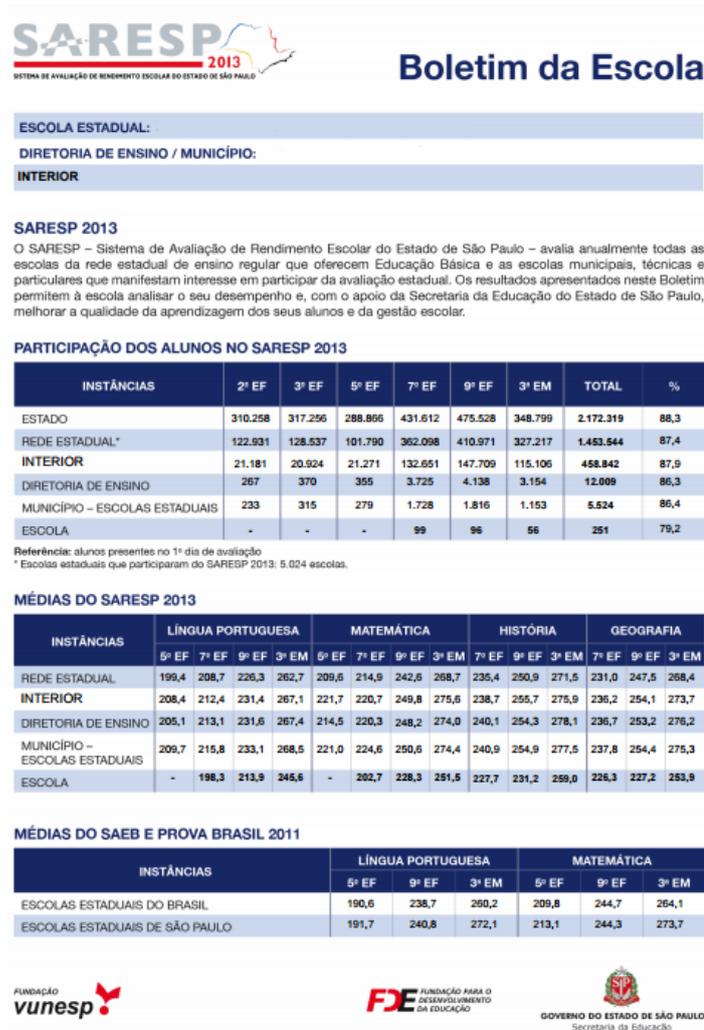
A avaliação educativa paulatinamente adquiriu o *status* de um campo técnico próprio. Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho. O avaliador já não será o docente. O professor, como artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. [...] a avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar.”

Ao contratar os serviços de uma fundação especializada em avaliações, o governo não permite que os docentes participem da elaboração das provas ou ainda compreendam sua dinâmica, reforçando, como nos indica Barriga, que os “professores são operários na linha de produção educativa”. Há a especialização e aprimoramento constante dos métodos e técnicas de avaliação, e conseqüentemente o crescimento da distância entre a prática educativa realizada em sala de aula e a desconsideração do contexto em que a aprendizagem escolar está inserida. Após a aplicação e correção das provas, a fundação também elabora relatórios que são encaminhados para as escolas com a finalidade de subsidiar os professores para análise, discussão e planejamento das ações escolares, entretanto, os relatórios são demasiadamente técnicos e pouco contribuem para compreensão dos resultados e discussões na escola, como nos aponta Vianna (2003, p. 45):

[...] os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação. São demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de tecnalidades muitas vezes desconhecidas dos docentes.

Os resultados do SARESP costumam ser divulgados pela Secretaria da Educação no mês de março do ano subsequente à aplicação das provas. Esse resultado chega às escolas através do Boletim do SARESP.

Figura 3 – Boletim SARESP 2013



Fonte: Boletim SARESP, disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>>  
Acesso em 14 fev. 2015

Este boletim tem por finalidade permitir que a escola analise seu desempenho e o compare com diferentes instâncias: estado, rede estadual, escolas do interior, diretoria de ensino e escolas da rede pública estadual do mesmo município. Estes dados do desempenho escalonados, fatalmente resultam em uma classificação.

Após a publicação do resultado do SARESP, as escolas recebem o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Este índice é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do

SARESP e o fluxo escolar, que é calculado a partir das taxas de aprovação em cada etapa da escolarização conforme o Censo Escolar<sup>15</sup>.

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Há aplicação de provas para o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental e provas de Redação todos os anos; as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza têm a aplicação de provas bianual, em anos alternados, entretanto o resultado dessas provas não é contabilizado. Neste contexto, os estados têm “promovido a criação de mecanismos como a publicitação de resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo,” conforme nos adverte Afonso (2009, p. 117). As pressões competitivas no sistema educativo podem ser observadas nos inúmeros veículos de comunicação, como jornais, sites da internet que após a divulgação dos dados elaboram um *ranking* das escolas.

Os meios de comunicação, geralmente desconhecem ou desconsideram o contexto escolar onde as escolas estão inseridas e publicam a lista com a ordem de classificação a partir dos resultados de desempenho.

Em uma reunião pedagógica<sup>16</sup> que participei onde estavam presentes os Professores Coordenadores das escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino, um dos Professores Coordenadores fez a seguinte afirmação:

*SARESP enquanto avaliação externa tem caráter político e ideológico. Todos sabemos que existem rankings de escola, e até rankings de Diretorias de Ensino. Os dados são importantes, mas levantam a demanda de cada Unidade Escolar: quantos alunos tinha em cada sala? Todos os alunos tiveram professores de todas as disciplinas o ano inteiro? Quem é a comunidade escolar? Qual sua localização? Como você quer que eu leve esses dados para discutir, é preciso que eles conheçam o contexto.*

*Professor Coordenador José. 09/04/2015*

Em geral, as comparações realizadas entre escolas a partir dos resultados da avaliação externa não consideram os contextos nos quais as escolas estão inseridas, como

<sup>15</sup>Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 01 abr. 2015

<sup>16</sup> Reunião de formação de Professores Coordenadores, ocorrida na Diretoria de Ensino, para discutir “Gestão de resultados”, após a divulgação do Boletim SARESP/2014.

afirma o Professor Coordenador. Consideramos que os professores tem responsabilidade na aprendizagem dos alunos, mas isso não deve ser julgado a partir do resultado de uma única avaliação.

O Professor Coordenador ainda continua:

*Os resultados desta escola que estamos analisando estão bem estranhos. A escola fica em uma região central, tem médio porte e apenas 32 alunos fizeram a prova. Isso nos faz pensar sobre o resultado positivo que eles obtiveram.*

*Professor Coordenador José. 09/04/2015*

A estranheza apontada pelo Professor Coordenador nos faz refletir que os resultados da avaliação em larga escala, nem sempre permitem a elaboração de um diagnóstico real da situação. Quando observou o tamanho da escola e o número de alunos que participou da prova, ele levanta a suspeita de quem não foram todos os alunos que responderam à prova, e que isso teria ocasionado o resultado positivo.

Tanto os dados de participação dos alunos como a divulgação do ranking de resultados acaba por desenvolver uma nova forma de regulação das instituições, criando os “quase-mercados<sup>17</sup>” educacionais nas escolas da mesma rede.

Os rankings induzem efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas) e efeitos de quase-mercados (quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas). (AFONSO, 2009, p. 21)

Professora Lygia indica o sentido que ela atribuiu ao “ranking” ocasionado pela divulgação dos índices das avaliações externas, no seu trabalho cotidiano:

[...] se ficasse uma coisa mais interna, mas como é muito divulgado, é um ranking, sabe? Vai ficando um ranking de escolas, uma competição, uma coisa assim que eu não acho saudável, entendeu? Talvez se ficasse uma coisa interna para as escolas, não divulgado na mídia como é feito. Para não causar isso: a escola tal é boa, a escola tal não é boa, porque não alcançou o IDESP. Às vezes, o IDESP daquela escola era bem menor e daquela outra, alto. [...] não sei se esse índice seria tão bom assim. Do jeito que é feito, eu acho que é a forma errada. Eu acho a forma de divulgar [...] dá uma competitividade com, entre as escolas, entre os professores, que eu não acho saudável. (Professora Lygia)

<sup>17</sup>Quase-mercados – AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Ed. Cortez. 2009, capítulo 4, p. 116 – Os quase-mercados em educação

Quando o Estado reforça seu poder de regulação a avaliação torna-se novamente um processo de responsabilização, agora no interior de cada unidade escolar, onde os “resultados educacionais e acadêmicos passam a ser mais importantes que os processos pedagógicos.” (AFONSO, 2009, p. 120)

As comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de alunos que as frequentam, nem as qualificações dos respectivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas da escola. Além disso, as características da comunidade onde as escolas estão inseridas também têm de ser consideradas. (FERNANDES, 2009, p. 123)

Desta forma, as escolas passam a desenvolver muitas estratégias para garantir uma boa nota e conseqüentemente um bom lugar no *ranking*, dentre elas selecionar os alunos que vão participar da prova. É importante ressaltar aqui que os resultados de uma avaliação não podem ser lidos linearmente, mas que precisam ser contextualizados para terem sentido.

Na entrevista, Professor Carlos indica os sentidos que atribui aos resultados do SARESP:

<p>O sistema, às vezes, cobra demais, vê números e a gente não trabalha com números, trabalha com pessoas. Só quem vê pessoa e não vê números somos nós que estamos na sala de aula. Até os Professores Coordenadores já estão um tempo afastados você percebe que trocam o discurso, automaticamente. Número não, esquecem das pessoas.</p>
--

Na transcrição da entrevista percebemos a centralidade que o Estado atribui aos resultados, enquanto os professores percebem que o mais importante é o processo, e que sua centralidade está nos sujeitos que participam desse processo.

Não é objetivo desta pesquisa discutir as relações entre os resultados obtidos nas avaliações externas, a participação dos alunos e a divulgação para sociedade. Mas esta relação afeta os professores e conseqüentemente os processos de formação continuada que são oferecidos, que por vezes, parecem ser uma resposta à sociedade quando os índices apresentados não são satisfatórios.

Afonso (2009, p.21) nos recorda que

os julgamentos de excelência, que ocorrem no cotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações positivas ou negativas que, consoante aos casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar.

Afonso (2009, p. 44) afirma que “a avaliação dos sistemas educativos aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo pela utilização de testes estandardizados.”

### **As implicações da avaliação externa no cotidiano escolar**

Como vimos na apresentação da estrutura das provas do SARESP, estas são composta essencialmente de “testes estandardizados” (AFONSO, 2009) ou como denominam outros autores de “exame” (ALVAREZ MENDES, 2002; BARRIGA, 2008). Afonso (2009, p.20) salienta que “a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõe e implica uma determinada orientação política”.

Os testes estandardizados são provas de curta duração; baseadas em generalizações, pois a mesma prova é aplicada a todo o sistema de ensino e não tem maiores conseqüências para ao avaliados, visto que estes, na maioria das vezes, sequer tomam conhecimentos dos resultados, ou quando tomam conhecimento, este acontece tardiamente, como nos aponta a Professora Clarice em um trecho da entrevista:

Primeiro, que eu acho ridículo, o SARESP acontece em novembro, nós recebemos a nota no ano posterior. Inês é morta. Inês é morta, já se foi, já acabou, já passou.

De acordo com Kellaghan e Madaus (2003) apud Fernandes (2009), é possível identificar um conjunto de características comuns dos exames:

1. Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
2. A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada;
3. Os exames são elaborados a partir de conteúdos constantes nos currículo. Em geral, isso significa que dá mais ênfase em conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
4. As provas de exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizada por um grande número de alunos;
5. A maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;

6. Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos.

A maioria das avaliações em larga escala apresenta as características apresentadas do “exame”, dentre elas o SARESP, cujo estudo apresentamos nesta pesquisa. Afonso (2009, p. 13) chama atenção para “crescente centralidade dos exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas.”

De acordo com Barriga (2008, p. 47)

ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos estes grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento objetivo sobre o “saber” de cada estudante.

Sabemos que a prática pedagógica é subjetiva e que se constitui por uma multiplicidade de fatores que não podem ser mensurados através de um teste. O teste, nas avaliações externas, é um instrumento que padroniza e que busca a objetividade, homogeneizando os saberes e os tempos de aprendizagem, geralmente ocorre fora do ambiente cotidiano da sala de aula, de caráter censitário e é aplicado por agentes externos à escola. Freitas (2012, p. 389) afirma que “assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é básico”.

Alguns alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual no ano de 2013 participaram de três avaliações externas: SARESP, Prova Brasil e PISA. Os resultados são analisados considerando que todos os alunos são iguais, desconsiderando sua subjetividade, sua condição social e todos os fatores internos e externos que podem influenciar os resultados, como nos alertam Sordi e Lüdke (2009, p. 319) e “disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (melhor dizer medidas)”.

Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem escolar não pode estar contido em uma prova de múltipla escolha e que esta pode apresentar apenas um “recorte” de tudo o que é aprendido e vivenciado no ambiente escolar. Geraldi (2010, p. 97) afirma que o “vivido não é interrogado”, desta forma, a qualidade da experiência escolar fica reduzida ao resultado de um teste padronizado.

Para Esteban (2005, p.14) a prática do exame

reduz a riqueza e a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam, como a materialização da concepção positivista do conhecimento.

Esteban (2005, p.17), ainda, adverte que no exame os

(...) instrumentos, têm como função isolar a subjetividade que constitui a dinâmica escolar e dar visibilidade a resultados quantitativos que exponham o rendimento de cada estudante e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem realizada.

Os testes padronizados<sup>18</sup> das provas do SARESP medem o desempenho dos alunos e isso faz com que a centralidade da prática pedagógica seja deslocada do seu processo, para os resultados.

Quando os resultados são mais importantes, retomamos a lógica da avaliação em larga escala e inicia-se um processo de trabalho para alcançar os bons resultados. O trabalho para alcançar bons resultados interfere até mesmo na atribuição das aulas na escola, onde há a indicação dos professores para o trabalho com as turmas que serão avaliadas pelo SARESP no ano letivo.

A Professora Clarice comenta em sua entrevista as turmas que a diretora atribuiu para ela neste ano:

Daí a responsabilidade do SARESP também. Eu fico sempre com os 9º e com os 7º que fazem o SARESP, e daí ela agregou um 6º ano.

Professora Adélia complementa indicando como os professores da escola em que atua percebem esta situação:

[...] por isso que, às vezes, tem muitos professores que não pegam as séries finais, têm professores que não pegam as séries finais que são avaliadas, justamente porque não têm que trabalhar SARESP. Por não ter que trabalhar com as habilidades específicas. [...] Eles falam: Nossa, não sei como você aguenta, o terceiro ano do Ensino Médio, trabalhar SARESP. [...] Inclusive ouvi isso de vários professores: ah não, atribuiu o terceiro ano para ela, porque ela gosta de SARESP.

Professor Carlos conta que há essa mesma preocupação na escola em que ele trabalha:

[...]a gente pode comentar, a grande preocupação das escolas.A gente percebe, infelizmente, que é só com a série que vai ser avaliada, a série/ano que vai ser avaliada. E na verdade não é, tem que pensar nos outros anos, não adianta jogar a responsabilidade só no 9º ano, se não foi pensado no 6º, no 7º e no 8º ano.

Questionado sobre a preocupação exagerada das escolas com as turmas que serão avaliadas, Professor Carlos indica atribuir um sentido diferente:

Sei lá, imediatismo. O aluno vai fazer a prova, o imediatismo, aquela coisa assim, aquela ansiedade, não, é esse ano. E não é, é um trabalho contínuo, um trabalho de todos os anos.

<sup>18</sup> Há no Brasil o “Movimento contra testes de alto impacto na Educação”, cujo objetivo é alertar educadores, pais, políticos, juristas, Ministério Público, estudantes, diretores e a sociedade em geral sobre os riscos já constatados em outros países, devidos ao uso inadequado dos processos de avaliação baseados nestes testes. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>> Acesso em 08 mai. 2015

Assim como há uma grande preocupação com as turmas que serão avaliadas, há uma preocupação maior ainda com as disciplinas que serão avaliadas. No SARESP, as provas de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual são avaliadas anualmente e Ciências da Natureza (que compreende as disciplinas de: Ciências para o Ensino Fundamental, Física, química e Biologia para o Ensino Médio e Ciências Humanas: Geografia e História, acrescida de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio), são aplicadas em anos alternados.

Como vimos o IDESP é calculado a partir do índice do SARESP, mais os dados do fluxo escolar conforme o Censo Escolar, entretanto de acordo com a Nota Técnica do IDESP 2013<sup>19</sup>: “no cálculo do IDESP não são considerados os resultados de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Também não são considerados os resultados dos 3º e 7º anos do EF.”

Assim, a composição do índice do IDESP é constituída apenas pelos resultados das provas e Língua Portuguesa e Matemática, logo, para alcançar bons resultados as escolas se empenharão no ensino e na aprendizagem dessas disciplinas.

Resgato nesse momento um registro do meu diário de campo, o relato de um professor de Filosofia, algo que me fez refletir sobre essa valorização das disciplinas que são computadas no cálculo do IDESP:

*Ontem durante a ATPC a diretora explicou como serão os dois próximos meses de aula. Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio só terão aulas de Língua Portuguesa e Matemática, porque os professores vão fazer um “intensivão” pro SARESP. Os outros professores é que vão dar aulas pro primeiro e pro segundo.*

*Professor de História Mário. 09/09/2014*

Esta informação dada pelo professor é fundamental para refletirmos sobre os processos de condução do trabalho curricular a partir da lógica da produtividade dos processos de avaliação em larga escala.

O pesquisador Luiz Carlos de Freitas, chama essa redução do ensino às disciplinas testadas na avaliação externa de “estreitamento curricular produzido pelos ‘standards’ centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico.” Freitas (2011, p. 12) ao retomar as ideias de Dermeval Saviani adverte:

a consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa

<sup>19</sup>Disponível em <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em 01 abr. 2015

futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola as habilidades básicas, nisso se resumira sua formação.

Bonamino (2012, p. 384) afirma que as avaliações em larga escala tendem a estreitar o currículo que as escolas propõe aos alunos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado.

O estreitamento curricular observado pelos pesquisadores também é percebido e vivenciado pelos professores no seu cotidiano, e que este desfavorece mais uma vez, as camadas mais pobres da população, visto que são espoliados dos conhecimentos das outras áreas, igualmente importantes para sua formação.

Os professores de Língua Portuguesa, com os quais realizei esta pesquisa indicam essa preocupação com o ensino da disciplina, com a finalidade de alcançar bons resultados na avaliação em larga escala:

Assim, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, digamos entre aspas, são as mais cobradas e penalizadas.  
[...] Eles (os outros professores) acham que importante é só Português e Matemática. (Professora Adélia)

O peso todo, a cobrança toda é em cima dos professores de Língua Portuguesa. Infelizmente.  
[...] O professor de Língua Portuguesa e Matemática. Só existem dois professores, só existem essas duas categorias na escola, os outros são meros coadjuvantes. Só tem o professor de Matemática e Língua Portuguesa, só. A responsabilidade toda, de todos os nossos índices, somente recai sobre o professor de Língua Portuguesa e Matemática, somente. (Professora Clarice)

A cobrança por parte do sistema, por parte da gestão e dos próprios colegas indica o processo de responsabilização deflagrado pela avaliação em larga escala. O sujeito é visto como aquele que pode e deve individualmente produzir os resultados esperados.

Infelizmente, a afirmação da Professora Clarice é recorrente em muitas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Pelo fato de ser professora de Língua Portuguesa até mesmo as relações sociais que estabelece dentro da escola são afetadas, como afirma Ball (2004, p. 16):

passamos a avaliar nossos colegas não por suas idéias ou por seu trabalho pessoa, ou pelos seus conhecimentos, mas por sua produtividade. (...) Cria-se um sentimento de culpa. Muda a forma como pensamos sobre nós mesmos, como falamos sobre nós e

como nos apresentamos. Há mudanças profundas em nossa prática e em nossa linguagem. Sentimos culpa e desejo ao realizar determinado tipo de esforço. Enfim, é algo que funciona de dentro para fora e de maneira que as pessoas não conseguem reconhecer.

A professora entrevistada indica sentir-se responsabilizada por não ter atingido os índices e vivencia aquilo que Ball (2001, p. 109) chama de *performatividade*:

A performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção.

[...] Aí você ouve que o professor de Língua Portuguesa falhou. (respiração profunda) Aí você fala: ‘Caramba, o que aconteceu aí, falhei?’ Eu já sofri bastante por causa disso aí, não sofro mais. (Professora Clarice)

A Professora Clarice demonstra os sentidos que atribui a individualização da culpa “ (...)o que aconteceu aí, falhei? ”

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência da racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja. (BALL, 2005, p. 550)

Ao contrário da Professora Clarice, Professor Carlos e Professora Lygia se sentem orgulhosos com o trabalho desenvolvido, indicando um outro sentimento produzido pela *performatividade*:

[...] referente a 2014 teve um resultado ótimo tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio e isso mostra que a gente tá no caminho certo, tá fazendo um bom trabalho. (Professor Carlos)

Entretanto, a maioria dos professores experimenta esses sentimentos tão contraditórios durante todo seu percurso profissional e isso os leva a acreditar que são exclusivamente responsáveis pelos resultados, reforçando a culpabilização docente:

Teve ano em que eu peguei salas, por exemplo, nono ano, que nossa! Depois eles arrasaram no SARESP. Delícia, né? ! E, às vezes, quando você forma aquela turma que não alcança, você fala: Ai meu Deus! O que fiz de errado, que a outra deu tão certo, e com essa não deu nada certo? O que será? (Professora Lygia)

Desta forma, vemos como a avaliação externa influencia o cotidiano na escola e seja para superação do sentimento de culpa ou para manutenção do sentimento de orgulho, a comunidade escolar inicia uma busca incessante por resultados.

A busca incessante por resultados impele os sujeitos da escola para que desenvolvam mecanismos para alcançá-las, porém os mecanismos desenvolvidos tendem a prejudicar a formação dos alunos. Além da preocupação com as séries e as disciplinas avaliadas, há a:

[...] situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. (BONAMINO, 2012, p. 383)

Durante a entrevista, Professora Clarice denuncia que a prática de “ensinar para o teste” é recorrente nas escolas, reforçando o estreitamento curricular e a perda de boas situações de aprendizagem que respeitem o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Não existe nivelamento na escola. As crianças estão em grau diferente de aprendizagem e nós professores temos que respeitar isso, porque que a avaliação também não tem isso, não se respeita. Aí é uma máquina de treinar crianças, aí você passa a treinar crianças para fazer o SARESP, como em muitas escolas a gente vê. Desde o primeiro dia de aula, a criança escreve carta do leitor, carta do leitor, lógico que ela vai aprender a escrever aquilo. E o resto? Em função do... SARESP. Da média do SARESP. (pausa) Para mim, isso pouco importa. (Professora Clarice)

Esse movimento acaba por desconsiderar o contexto do trabalho dos professores e a aprendizagem que ocorre na escola, visando apenas os resultados da avaliação externa.

Nas entrevistas é possível notar que os professores reconhecem a importância da avaliação externa, mas afirmam que o trabalho desenvolvido em sala de aula não tem valor se a meta não for atingida, conforme podemos perceber na transcrição da entrevista do Professor Carlos:

O SARESP mostra o resultado, mostra que a gente está no caminho certo, só que não pode ser aquela mente fechada vendo só o SARESP. A gente sabe que a cada ano são turmas diferentes, a gente tem turmas onde você vê alunos no sistema registrados com algumas deficiências, você vai querer cobrar o mesmo rendimento da outra turma que foi bem? Então, mesmo que não tenha atingido a meta que foi estipulada, você percebe que aquela turma com tanta dificuldade que tinha, eles progrediram. De certa maneira já é satisfatório, isso tem que ser levado em conta. Isso tem que ser passado pra eles, porque já é um resultado. (Professor Carlos)

Mesmo sem alcançar a “meta estipulada”, o Professor Carlos afirma que há resultados que precisam ser considerados, como afirma Freitas (2012):

(...) nota alta não é sinônimo de qualidade da educação. A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. É muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (p.390)

Freitas (2012) nos alerta que precisamos ter uma “boa educação” e nos faz refletir que esta boa educação vai além dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala. No dia a dia, em meu trabalho, me deparo com inúmeras situações onde é possível perceber a construção da “boa educação”, mas infelizmente essa educação não pode ser medida em testes estandardizados. Há escolas, que mesmo em contextos muito adversos, conseguem oferecer aos alunos conteúdos culturais, possibilidades reais de participação democrática e aprendizado dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, entretanto, ainda estão distantes dos resultados das avaliações em larga escala de outras escolas que se inserem em contextos privilegiados.

“Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como ‘domínio de Português e Matemática’, além disso, deve incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa”. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 79)

Apesar das críticas oriundas do processo de construção e implementação da avaliação em larga escala num contexto de política neoliberal, num contexto de culpabilização dos indivíduos e conseqüentemente de responsabilização dos atores sociais, sejam professores, crianças ou família, há um papel importante dos sistemas de avaliação que deverá ser problematizado e compreendido à luz dos contextos. E estes contextos precisam também ser lidos na própria contradição que eles trazem e no redimensionamento que os termos nos levam a refletir.

A avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos que, contraditoriamente, nos apropriemos desta centralidade para outros fins. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 24) No livro “Avaliação educacional: caminhando na contramão”, os pesquisadores Freitas *et al.* (2014) defendem que a avaliação em larga escala precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula, visto que a primeira quando analisada isoladamente não permite a compreensão da amplitude do trabalho escolar.

É no diálogo entre os três níveis de avaliação, considerando suas características, mas reconhecendo a importância de cada uma delas, será possível um avanço na compreensão do aprendizado dos alunos. Compreendemos a importância da avaliação externa, entretanto

observamos que a ela não pode ser atribuída a função de avaliar os professores e alunos, mas apenas o sistema de ensino.

A avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 65)

Freitas *et al.* (2014) propõe que as avaliações de rede de ensino fossem realizadas no âmbito municipal, através de uma “política de avaliação global”. Essa política deveria analisar os dados coletados através da avaliação, bem como os fatores associados, contextualizando os resultados obtidos.

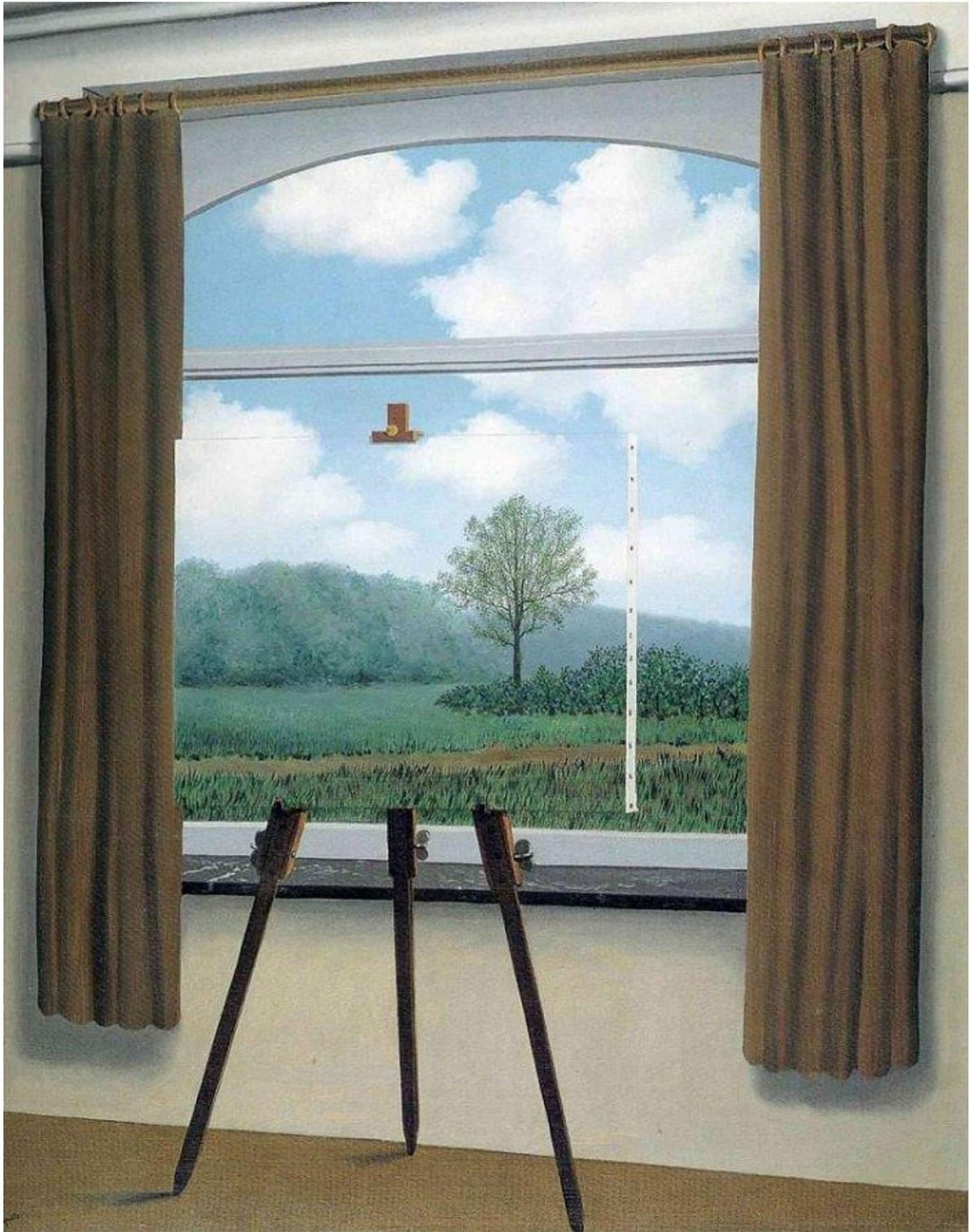
Os pesquisadores reconhecem as dificuldades da implantação desse modelo de avaliação em alguns municípios, como: dificuldade de acesso à tecnologia; a política local que nem sempre é de continuidade; os profissionais que ocupam cargos estratégicos, muitas vezes, não tem a melhor formação técnica, entretanto é preciso avançar na análise dos dados das avaliações.

A avaliação institucional permite uma análise do desempenho da escola com os atores da própria escola, desenvolvendo um “sistema de monitoramento de qualidade” planejado coletivamente, como afirmam Freitas *et al.* (2014, p. 67), trata-se portanto

de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processo de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e os associe a um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas.

Assim, os três níveis de avaliação devem fazer parte do cotidiano escolar, e seus resultados devem ser tomados como indicadores para construção de um projeto coletivo de melhoria do processo de ensino e aprendizagem; do sistema de ensino e de reorientação das políticas públicas.

### 3.3 Formação de professores: entre telas, experiências e janelas



“The human condition” (1933) – Magritte

*Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.  
Eça de Queirós<sup>20</sup>*

Aproprio-me de uma nova imagem para apresentar o tema: “formação de professores”. Na imagem vemos uma tela e ao fundo uma janela com a paisagem natural. A formação de professores, muitas vezes, restringe-se a tela e ignora a realidade vista e tocada pelos professores todos os dias em suas salas de aula.

Como apresentei no capítulo introdutório eu vivi muitas ações de formação continuada, muitas delas como cursista, outras tantas como multiplicadora ou formadora. Uma das tarefas que desenvolvo no Núcleo Pedagógico é o acompanhamento pedagógico de quatro escolas. Esse acompanhamento se dá através de encontros formativos com os Professores Coordenadores<sup>21</sup> na escola em que atuam.

Resgato neste momento uma experiência vivida em um desses encontros formativos, para refletir posteriormente sobre os modelos de formação de professores.

Uma das escolas em que desenvolvo o acompanhamento pedagógico conta com uma equipe de quatro Professores Coordenadores: uma Professora Coordenadora responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, dois Professores Coordenadores responsáveis pelo Ensino Médio e uma professora responsável pelo Centro de Estudos de Língua. Em um desses encontros de formação, que ocorrem quinzenalmente na própria escola com a equipe de Professores Coordenadores, propus um trabalho de autobiografia<sup>22</sup>.

A atividade recomendava que os Professores Coordenadores e eu revíssemos nosso percurso formativo e o que nos tinha trazido até a função de Professores Coordenadores, essa reflexão deveria compor nossa autobiografia. No encontro seguinte, nos reunimos para ler

---

<sup>20</sup>Eça de Queirós foi um dos grandes nomes da literatura portuguesa. O escritor participou de um período de mudança, em que o romantismo dava lugar ao realismo. “O Crime do Padre Amaro” e “O Primo Basílio” são duas de suas obras mais importantes. Trabalhou como jornalista, como muitos autores do período, advogado e cônsul. Mas ficou mais conhecido pela atuação na literatura. Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/autores/eca-de-queiros.html>. Acesso em 05 ago. 2015

<sup>21</sup>As escolas da rede pública estadual contam com professores designados para o exercício da função de Professor Coordenador. Dentre as principais atribuições do Professor Coordenador podemos destacar: planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem; orientar o trabalho docente e a formação continuada dos professores da escola em que atua, conforme Resolução SE 75/2014, disponível em <http://decarapicuiiba.educacao.sp.gov.br/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2075.docx>. Acesso em 21 jul. 2015

<sup>22</sup>Tomei conhecimento do trabalho com Autobiografia ao participar do IX Seminário “Linguagens, políticas de subjetivação e educação”, em setembro de 2014, na UNESP de Rio Claro – SP, onde assisti a uma palestra com o Professor Elizeu Clementino de Souza - Professor Titular da Universidade da Bahia. De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 116) apud Souza (2007, p.67): “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

nossas autobiografias. O que a princípio pareceu-lhes apenas mais uma tarefa a se cumprir, converteu-se em uma experiência formativa muito significativa.

O Professor Coordenador com o maior tempo de experiência no nosso grupo ficou muito emocionado ao ler seu texto revendo o seu percurso e refletindo sobre sua própria história. Recordou que nas atividades que desenvolve como Professor Coordenador ele se preocupa com muitos aspectos: resultados, fluxo, demanda, formação, mas que ele se preocupa também com os professores, seus anseios, suas angústias e dificuldades. Ao rever seu próprio percurso ele refletiu sobre a importância do Professor Coordenador na sua própria formação e registrou ainda que, muitas vezes, são as experiências que ele viveu como professor que permitem que ele auxilie outros professores.

Isso me fez pensar sobre a importância da formação continuada de professores. Embora, esse grupo de Professores Coordenadores seja bastante experiente, a atividade propiciou a reflexão sobre seu percurso formativo e de acordo com eles, isso acarretará em uma mudança na sua prática. Essas atividades de formação, de acordo como Nóvoa (1992, p. 26) são “momento de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais, são momentos em que cada um produz a *sua* vida, o que no caso dos professores é também produzir a *sua* profissão.”

Nossa formação não se finda na graduação, mas deve ser permanente, como afirma Geraldi “em geral se crê que a formação inicial opera com conhecimentos (teoria) e a educação continuada extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos.” (1999, p. 213).

A formação não transforma apenas o trabalho dos Professores Coordenadores com os professores ou dos professores em sala de aula com os seus alunos, transforma, muitas vezes, a maneira como damos sentido àquilo que vivemos, aquilo que nos passa, ou como afirma Larrosa (2002) possibilita apropriar-nos do *saber da experiência*. O trabalho com formação de professores tem preenchido minha vida profissional e refletir sobre isso tem me possibilitado ir além no trabalho que desenvolvo e na minha própria vida.

A experiência de formação relatada se deu dentro de uma escola, em uma formação com os sujeitos que atuam nessa escola, que refletiram sobre o seu trabalho e o resignificaram a partir das discussões entre os colegas que vivenciam a mesma realidade.

Ao refletirmos sobre essa experiência podemos perceber que ela vem ao encontro do que Nóvoa (1992, p. 25) propõe como modelo de formação de professores: “espaços de

interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Nóvoa (1992) afirma ainda que a formação deve ser um processo interativo e dinâmico, que se dá através da troca de experiências, do diálogo, da valorização dos saberes dos professores, da mobilização de suas experiências possibilitando um exercício autônomo da profissão docente. Infelizmente, esse modelo de formação não é sempre possível.

O objetivo desta pesquisa é compreender se os professores de Língua Portuguesa que atuam na rede pública do Estado de São Paulo percebem a relação estabelecida entre duas políticas públicas: avaliação e formação de professores. A reflexão sobre os modelos de formação se dá neste contexto, para auxiliar na percepção de como os professores ressignificam essas políticas. Desta forma, não tem como objetivo aprofundar as tendências, as diferentes perspectivas, mas refletir sobre formação de professores, a partir de uma breve análise das políticas de formação para verificar sua relação com o sistema de avaliação da rede.

Para atender aos objetivos deste trabalho registramos a necessidade de olhar para as ações de formação e registrar as relações que são estabelecidas: tempos/espço, instituição/sujeitos, discursos, que poderão ser percebidas a partir dos sentidos atribuídos pelos professores.

Ao elencar aspectos históricos da formação de professores no contexto brasileiro, Saviani (2009) recorda que a necessidade de formação docente já havia sido anunciada por Comenius, no século XVII. No Brasil, a formação docente surge após a independência do país (1822), quando se inicia a organização da instrução popular.

Durante o período imperial (1827-1890), se promulga a lei que orienta que todos os professores devem ser treinados no “método mútuo<sup>23</sup>”, o que culmina na criação das Escolas Normais, seguindo o padrão dos países europeus.

Entre 1890 e 1932 as Escolas Normais passam por uma reforma para o enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios de prática de ensino. Logo após esse período (1932-1939), inspirados nos ideais da Escola Nova, há a criação dos Institutos de Educação, onde além do ensino seria desenvolvida também a pesquisa.

---

<sup>23</sup>Método mútuo tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Dentre as condições materiais necessárias estão: a existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados. Satisfeitas estas necessidades seria possível instruir até mil alunos em uma única escola. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_mutuo2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm) Acesso em 21 jul. 2015

Em 1939 se estabelece a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a referência para as escolas de ensino superior. Nesta instituição se utiliza o modelo de formação “3+1”, onde três anos são para o estudo das disciplinas específicas e um ano para formação didática.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692, no ano de 1971, são extintas as Escolas Normais, cedendo lugar a habilitação de 2º grau - Magistério.

Ao longo da história da formação docente, observamos que a ideia de “formação”, muitas vezes, encerrava-se no curso de licenciatura ou ainda na formação de nível médio (Curso Normal/ Magistério).

A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. [...]. A chamada “formação continuada” tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 999)

Hoje, de acordo da legislação vigente, notamos que houve um avanço em relação há compreensão dos processos formativos do professor, e nesse contexto temos a “formação continuada”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 que foi aprovada em 1996 já traz a indicação da “formação continuada”:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II - aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Focalizamos as discussões para “formação continuada”, por tratar-se do foco desta pesquisa: as ações de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2009-2013.

Na década seguinte à publicação da LDB nº 9394/96 são elaborados os Referenciais de Formação de Professores, para orientar a formação de professores da educação básica no Brasil. Este documento define que a formação continuada

é a necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa,

promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 70)

Com a publicação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que organiza a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas.

Através dessa legislação, o Ministério da Educação estabelece uma agenda de formação continuada para os sistemas de ensino em todas as esferas: municipal, estadual e federal e isso impulsiona as redes de ensino a atender a demanda dessa formação, que começam a ser promovida junto aos professores.

Com os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei (*LDB*), com os esforços dirigidos para sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, houve, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na conjunção desses fatores, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de “educação continuada” – como vimos, das mais variadas naturezas e formatos. (GATTI, 2008, p. 64)

Em um estudo recente intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios*, as pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) traçaram um panorama sobre a formação inicial e continuada de professores para educação básica no Brasil.

As pesquisadoras, ao tratar da formação continuada, relatam que há um “universo bastante heterogêneo de atividades” designadas como ações de formação continuada e que, muitas dessas ações têm caráter compensatório, isto é, visam preencher as lacunas da formação inicial. Ressaltam ainda que a “formação continuada” tem sido colocada em questão, pois o resultado obtido pelos alunos, sob o ponto de vista de seu desempenho em conhecimento escolares não tem se mostrado satisfatório.

Dentre as razões elencadas por Gatti e Barreto (2009, p. 199), para as ações de formação continuada não terem produzido efeito esperado, estão: “a brevidade dos cursos, realizados nos limites financeiros destinados e a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente”.

Outro problema apontado por Geraldi (1999, p. 216) é que a formação continuada se dá através de uma “política de descontinuidade” que

atende a planos do governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um começar do zero, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter as relações - de poder – atuais.

É indiscutível a importância das ações de formação continuada para o desenvolvimento do trabalho do professor. Entretanto, é preciso refletir sobre o paradigma que tem sustentado as formações oferecidas aos professores nos últimos anos.

No documento “Catálogo 2006 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” publicado pelo Ministério da Educação, podemos verificar a influência do neoliberalismo na definição das políticas de formação de professores:

[...] o Governo Federal seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam para toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional, tendo como referência central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, norteou também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. Para os fins pretendidos dessa reforma, a formação de professores da educação básica constituiu uma das áreas consideradas pelos reformadores como estratégica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.14)

Nas discussões apresentadas sobre avaliação vimos que a “reforma neoliberalista” se dá através da influência do Banco Mundial, na adoção de estratégias para melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares nos países em desenvolvimento. (TORRES, 2009). Entre essas estratégias destacamos: fornecimento de livros didáticos, aumento da jornada escolar, reestruturação da gestão, fortalecimento dos sistemas de avaliação externa, que já apresentamos uma breve discussão, e capacitação dos professores, sobre a qual discutimos neste momento.

Assim, a formação de professores tem sido direcionada a partir dos interesses neoliberais, cujos modelos mais difundidos são os relacionados à racionalidade técnica ou epistemologia positivista da prática. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 36) o “Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo.”

A racionalidade técnica, de acordo com Pérez Gómez (1992, p. 96) é um modelo onde:

a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. [...] A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação nos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa.

Assim, na racionalidade técnica os professores são formados para o domínio da técnica, e sua atividade é aplicá-la para a resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano da sala de aula. Esse modelo de formação desconsidera as experiências e os saberes que os professores já possuem, assim como o contexto onde estão inseridos, não possibilita o desenvolvimento do pensamento autônomo e os professores acabam por tornarem-se dependentes das formações para atuar.

Para Pérez Gómez (1992, p.100) “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes”, assim a atividade profissional do professor não é uma atividade exclusivamente técnica. Há situações no desenvolvimento do trabalho docente em que o conhecimento e a aplicação da técnica são importantes. A atividade do professor é essencialmente uma atividade reflexiva, que considera inúmeras variáveis em seu desenvolvimento, onde estão presentes “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (PÉREZ GOMES, 1992).

Para Diniz-Pereira (1999, p. 112), as ações de formação baseadas nesse modelo se mostram inadequados à realidade profissional do professor:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Os professores entrevistados percebem com clareza os limites impostos pelas formações baseadas na racionalidade técnica e reconhecem que, muitas vezes, há um predomínio da teoria sobre a prática. Eles demonstram clareza ao reconhecer a importância da teoria, mas solicitam que a prática seja respeitada e que haja articulação entre as duas.

A realidade é muito diferente da teoria. A teoria é importantíssima, porém, a prática deve ser muito respeitada. (Professora Clarice)
---

A formação continuada ideal a meu ver é aquela que quem está conduzindo tem essa experiência em sala de aula, não distância, não fica na teoria, só na teoria, ou seja, casa a teoria com a realidade. (Professor Carlos)

O foco desta pesquisa são as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esta secretaria tem oferecido, nos últimos anos, inúmeras ações de formação de professores, com objetivos e características muito diferentes, que não contam com a participação dos sujeitos da escola na escolha ou organização desses, e nem sempre os temas se adéquam as suas necessidades. Em sua entrevista, Professor Carlos reitera afirmando que é muito difícil planejar atividades de formação continuada para contextos tão amplos, em uma rede que conta com mais de 500 escolas e que isso acaba distanciando ainda mais os professores dos conteúdos da formação.

[...] a gente tem muitas formações que são muito distantes da nossa realidade, como Melhor Gestão, Melhor Ensino. Foi muito distante. Eu achei muito distante. Porque na verdade, vamos pensar também, vamos montar um curso padronizando as 500 e poucas escolas, cada uma tem a sua realidade, fica muito complicado também, é difícil unificar isso aí, fazer um padrão. (Professor Carlos)

Os documentos analisados referem-se a textos de divulgação ou os regulamentos dos cursos. Durante a leitura do material coletado procuramos focalizar os principais objetivos da formação. Foram selecionadas, dentre todas as ações oferecidas pela Secretaria, as principais ações de formação continuada em Língua Portuguesa, cujos professores são o foco desta pesquisa, realizadas no período de 2009 a 2013.

**Quadro 1- Principais ações de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2009-2013**

Ações	Regulamento / Texto de divulgação dos cursos
REDEFOR	<p>Curso de especialização (lato-sensu)</p> <p>Oportunizar a formação continuada com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino é o objetivo do Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR. O programa é voltado à capacitação profissional de educadores da rede estadual, pertencentes ao Quadro do Magistério, em diversas áreas do conhecimento.</p> <p>A iniciativa é desenvolvida por meio de convênios com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). As instituições são responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada aos profissionais do Quadro do Magistério. Todo o conteúdo dos cursos é acompanhado por especialistas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de forma a garantir o atendimento da demanda da rede e ao Currículo do Estado de São Paulo.</p> <p>Mais de 10 mil profissionais obtiveram acesso à especialização universitária por meio do REDEFOR em sua primeira e segunda edição, entre os anos de 2012 e 2013.</p>

	<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/redefor">http://www.educacao.sp.gov.br/redefor</a>
Melhor Gestão, Melhor Ensino	<p>Curso para o aprimoramento da competência leitora e escritora Resolução SE-22, de 18-4-2013</p> <p>Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, destinado aos profissionais de educação, das classes de gestores e docentes, com a finalidade de fortalecer-lhes as competências requeridas para o desempenho de suas respectivas funções, na rede estadual de ensino, em especial nos anos finais do ensino fundamental, mediante ações de formação continuada. Parágrafo único – As ações de formação continuada, para aperfeiçoamento da prática de gestores e professores, com foco nos anos finais do ensino fundamental, priorizarão de início as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e, posteriormente, as demais disciplinas que integram a matriz curricular desse segmento de ensino.</p> <p>A ação de formação continuada Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) é parte integrante do Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá continuidade às atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais das unidades escolares, como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo.</p> <p>Período: março a setembro de 2013</p>
Currículo e prática docente	<p>Curso destinado aos professores ingressantes para discutir o Currículo de Língua Portuguesa</p> <p>O CPD deve ser amplamente difundido por abordar conteúdos, estratégias e metodologias em consonância com o Currículo implementado em 2008, que, ao serem inseridos na rotina escolar - trabalhados com os alunos dos Ensinos Fundamental (EF) dos Anos Finais, Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), favorecem resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem, melhorando assim, a qualidade da Educação no Estado de São Paulo.</p> <p>&lt;<a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3576">http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3576</a>&gt;</p> <p>Período: março/2011 a novembro/2014</p>
A rede aprende com a rede – Língua Portuguesa	<p>Ação para capacitar os professores ao uso do Currículo de Língua Portuguesa</p> <p>O curso A Rede Aprende com a Rede quer possibilitar o aprofundamento dos conceitos e teorias que norteiam as Propostas Curriculares, bem como as metodologias indicadas nos materiais de apoio aos professores. Visa à formação continuada do corpo de colaboradores da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores.</p> <p>&lt;<a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1224">http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1224</a>&gt;</p> <p>Período: 2008 e 2009</p>
Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade	<p>O objetivo de cada curso é oferecer formação continuada aos professores da rede estadual, para que estes exercitem as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos em diferentes linguagens.</p> <p>&lt;<a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2888">http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2888</a>&gt;</p> <p>Período: março a setembro de 2012</p>

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as características das ações de formação continuada apresentadas no quadro (QUADRO 1) acima e os dados coletados nos questionários e nas entrevistas, é possível perceber uma forte influência da racionalidade técnica.

Nos textos analisados podemos observar a indicação da técnica como referência para a maioria dos cursos. O curso Melhor Gestão, Melhor Ensino traz expresso em seu regulamento sua “finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores”; “o curso Currículo e Prática Docente deve ser amplamente difundido por abordar conteúdos, estratégias e metodologias” e o curso A rede aprende com a rede ”quer possibilitar [...] o aprofundamento das metodologias”.

Em nenhum dos cursos há a indicação de propostas diferenciadas de formação, que acabam ficando restritas ao “aperfeiçoamento da prática” e “aprofundamento das metodologias.” Não há sequer a menção, em nenhum dos textos apresentados, de atividades que possibilitem ao professor refletir sobre o trabalho que desenvolve em sala de aula.

Dentro os professores que responderam ao questionário, uma parcela significativa (25% – Gráfico 9) espera que os cursos ofereçam estratégias e metodologias, mas poucos demonstram expectativa do desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo sobre o próprio trabalho. Isso reforça a ideia de que há forte influência da “racionalidade técnica” nos cursos de formação oferecidos.

As formações, além de se pautarem na racionalidade técnica, ainda sofrem a influência das avaliações em larga escala, pois podemos perceber que há uma estreita relação entre a política de formação de professores e a política de avaliação em larga escala.

A análise dos textos dos documentos dos cursos permite ainda perceber que eles já sinalizam uma relação entre as ações de formação continuada e o SARESP. No curso “Currículo de Prática Docente” está expresso que os conteúdos desenvolvidos no curso “favorecem resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem, melhorando assim, a qualidade da Educação no Estado de São Paulo”, bem como no texto do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino onde lemos “como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo.” O desejo de melhoria dos resultados e da qualidade da educação é medido através das avaliações externas. Assim, mesmo que de forma implícita há uma relação entre a implementação dos cursos com vistas à melhoria dos índices das avaliações externas.

Nota-se que a intensificação dos processos de formação, geralmente, decorre dos índices alcançados na avaliação. Esses projetos parecem ter relação com a política de criação da eficiência escolar, conforme Ball (2005, p. 548).

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não-intelectualizado, baseado na competência.

Os resultados da avaliação externa por escola e por turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, conteúdos e competências a serem ensinados aos alunos e aprendidos pelos professores para que sejam mais “eficientes” em seu trabalho. Assim, “pode-se afirmar que o SARESP vem-se fazendo presente gradualmente, influenciado

práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico”. (BONAMINO, 2012, p. 385)

Como vimos nas discussões sobre avaliação, por força da avaliação externa temos percebido um “estreitamento curricular”, que se trata da redução do ensino às disciplinas testadas na avaliação externa. Esse “estreitamento curricular” também pode ser percebido nas formações oferecidas aos professores da rede pública estadual.

Uma evidência deste movimento pode ser observada na priorização das formações nas disciplinas avaliadas no SARESP: Língua Portuguesa e Matemática. O texto do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino indica que “as ações de formação continuada, para aperfeiçoamento da prática de gestores e professores, com foco nos anos finais do ensino fundamental, priorizarão de início as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e, posteriormente, as demais disciplinas que integram a matriz curricular desse segmento de ensino”. No mesmo ano da realização dos cursos de Língua Portuguesa e Matemática, foi realizado o curso para disciplina de Ciências, as demais disciplinas nunca tiveram esta formação.

Há uma preocupação com a avaliação em larga escala em todos os níveis de atuação da Secretaria da Educação. Analisamos acima as ações de formação continuada propostas pelo órgão central – a própria Secretaria da Educação (SE) por meio da Escola de Formação de Professores Prof. Paulo Renato de Souza (EFAP).

Entretanto, é possível observar que essa preocupação se reproduz nas ações descentralizadas oferecidas pelas Diretorias de Ensino. A tabela a seguir, apresenta o número de formações oferecidas, por disciplinas, nos dois últimos anos (2013/2014) na Diretoria de Ensino pesquisada:

**Tabela 2- Número de Orientações Técnicas/Cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino pesquisada por disciplina no ano de 2013/ 2014<sup>24</sup>**

Disciplina	Número de formações	
	2013	2014
Matemática	34	26
Língua Portuguesa	29	36

<sup>24</sup>Dados referentes à planilha de consolidação dos dados do Cadastro de Ações de Formação (Cadformação) que tem registra as ações de formação continuada centralizadas e descentralizadas de modo presencial, em serviço ou por meio de mídias interativas. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2813>> Acesso em: 06 jul. 2015

Arte	9	2
Inglês	6	2
Ciências	5	3
Educação Física	5	2
Física	4	1
História	4	1
Biologia	3	0
Filosofia	2	0
Geografia	2	1
Química	1	1
Sociologia	1	1

Fonte: Cadastro de Ações de Formação – Rede do Saber/SEE (2015)

Ao observarmos a tabela de formações, verificamos que há uma concentração do número de formações de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das outras disciplinas do currículo. O desempenho dos alunos no SARESP é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat), há a aplicação de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, porém essas notas não compõem o índice do SARESP. Isso esclarece o número elevado das formações nas disciplinas avaliadas, evidenciando que também a formação de professores tem sido afetada pela avaliação externa.

Ao discutirmos sobre o “estreitamento curricular” (FREITAS, 2012) devido à avaliação externa, percebemos que há prejuízo na formação dos alunos, pois há precedência de Língua Portuguesa e Matemática sobre as demais, alijando os alunos da formação das outras disciplinas a que eles também têm direito.

Esse maior número de formações nestas disciplinas demonstra uma preocupação a “eficiência escolar” (BALL, 2001) traduzida no desempenho dos professores e conseqüentemente com o desempenho dos alunos na avaliação externa, causando um empobrecimento do trabalho pedagógico.

A formação de professores no contexto da avaliação externa – SARESP também nos possibilita observar os processos de responsabilização dos sujeitos. A Secretaria da Educação oferece um número grande de ações de formação nas disciplinas testadas pelo SARESP, com a finalidade de melhorar os resultados, como vimos na análise dos documentos referentes aos cursos.

Desta forma, os professores não podem alegar que não tem formação para melhorar o desempenho dos alunos na avaliação externa, como afirma a Professora Clarice:

Quando a gente vai pra formação vocês mostram pra gente determinadas, muitas opções de trabalho, né? Não imposições, mas opções. E gentilmente (risos) dizem pra gente, olha esse caminho aqui é o mais curto e mais fácil, então, quem tem ouvidos, ouve, simples assim. Não é? (Professora Clarice)

Essa afirmação da Professora Clarice nos leva a refletir sobre o sentido que ela atribuiu às formações oferecidas: “E gentilmente (risos) dizem pra gente, olha esse caminho aqui é o mais curto e mais fácil, então, quem tem ouvidos, ouve”. Isso indica que ela adere aos processos de formação e aos conteúdos que são proporcionados para não ser responsabilizada posteriormente.

Todos os professores entrevistados reconhecem a importância da formação continuada em seu desenvolvimento profissional, como indica a Professora Clarice:

Nossa, Meu Deus. Outra professora pós-formações. Não tenha dúvida. Eu acho que minha carreira foi riscada no meio depois da formação. (Professora Clarice)

Os professores entrevistados, ao terem oportunidade de se manifestarem sobre a formação ideal, têm posicionamentos bem claros, que viriam ao encontro de suas necessidades e anseios. Em uma das entrevistas, Professor Carlos reconhece a formação de professores como um importante espaço de troca de experiências com os professores que atuam há mais tempo em sala de aula:

[...] formação continuada é aquela que une professor que está lá, anos de estrada, com iniciante, né, que quem vai conduzir o curso não, também tenha essa realidade, também está próximo a sala de aula, está visitando escolas, ou está dando aulas mesmo, ou seja, não está distante, aquela formação onde quem está conduzindo não está na sala de aula, a gente percebe que fica distante, a gente não vê. Nossa, pra quê? Só pelo certificado? Porque a gente percebe que faz uma grande diferença, o professor que está ali, o PCNP que está ali, se tem uma boa vivência de sala de aula, se está no dia a dia, é diferente, fala a língua da gente, não fica distanciamento. A formação continuada ideal a meu ver é aquela que quem está conduzindo tem essa experiência em sala de aula, não distância, não fica na teoria, só na teoria, ou seja, casa a teoria com a realidade. E também a troca de experiências, os professores que estão lá há vários anos na carreira, com quem está começando. (Professor Carlos)

A professora Lygia acredita que o modelo de formação continuada ideal deveria acontecer no interior da escola, a partir do contexto onde desenvolve o seu trabalho, salientando que esse contexto é singular e por isso, necessita de um olhar diferenciado:

[...] eu acredito que as formações deveriam ser um pouco mais internas dentro da realidade da escola pra aquele grupo de professores. Por exemplo, aqui nos temos uma escola diferenciada, então tem algumas formações que são oferecidas pela diretoria que não se encaixam. Não daria certo aqui, e teria outras formações que poderiam ser dadas aos professores daqui, que seria perfeito para a realidade da nossa aula. Então, acho que faltava assim uma adaptação da

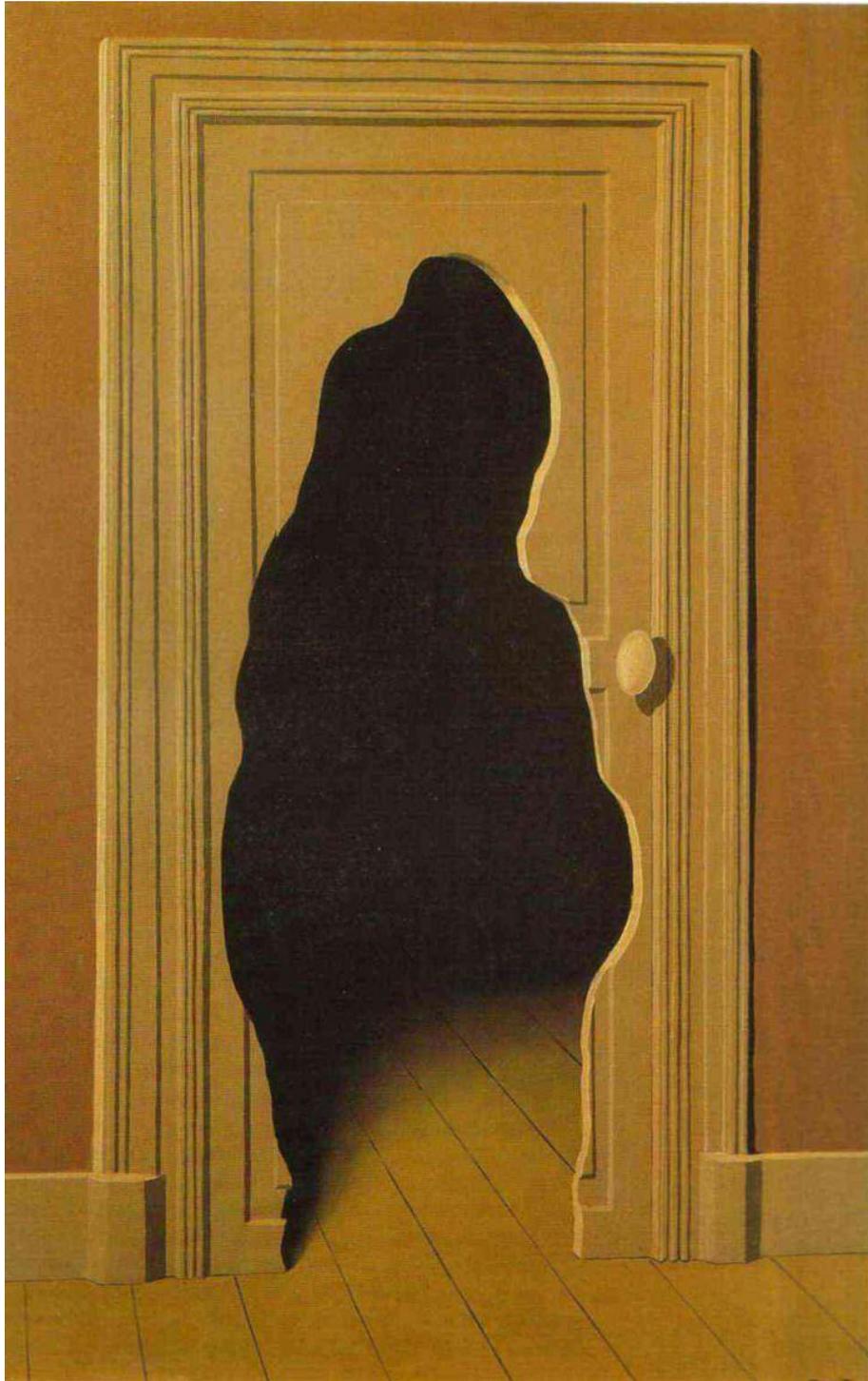
formação em sentido de realidade escolar mesmo, entendeu? [...] ter um olhar mais específico para a escola, invés de dar uma formação geral, entendeu? (Professora Lygia)

É necessário pensar em uma proposta de formação que rompa com o ciclo de ações esporádicas, onde os sujeitos não se envolvem, não estabelecem uma relação entre si e com os formadores, onde as práticas efetivadas não são refletidas. O neoliberalismo investe por excelência no individualismo, centra-se na racionalidade técnica, assim é preciso contrapor com ações de formação continuada que sejam coletivas e se realizem através de práticas reflexivas. É preciso colocar em circulação os conhecimentos que os professores construíram sobre a própria prática docente, gerando um espaço de diálogo e reflexões que possibilitem a construção de encaminhamentos e soluções para os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula, como indica Nóvoa (1992, p. 28):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização.

As políticas públicas de formação de professores poderiam utilizar dos resultados das pesquisas científicas, fruto dessa “reflexão crítica” proposta por Nóvoa (1992), para encaminhar políticas que superem a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional, mas que os tomem como protagonistas nesses processos.

#### 4. ATRAVÉS DA PORTA: AVANÇANDO NA ANÁLISE DE DADOS



Unexpected Answer (1950) – Magritte

*"Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade."*  
*Clarice Lispector*<sup>25</sup>

Os dados foram sendo apresentados ao longo das discussões das temáticas das pesquisas, mas percebemos que essa discussão não comportava outros aspectos trazidos pelos dados, convocando um avanço em sua análise. Assim, para iniciar a ampliação dessa discussão escolhemos a obra "Resposta inesperada" de René Magritte. Ao iniciar uma pesquisa, muitas vezes acreditamos já saber as respostas, mas a realização da pesquisa é a travessia da porta, que nos leva, como bem nomeou o pintor da tela, à uma resposta inesperada.

#### **4.1 Quem são os professores de Língua Portuguesa?**

Ao investigar os sentidos e significados atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada que participaram no contexto da Avaliação Externa – SARESP, delimitamos para realização da pesquisa as escolas da rede pública estadual de um município do Estado de São Paulo. O município pesquisado é considerado de médio porte, com uma população de 144.377 habitantes e uma extensão territorial de 1.790,192 km<sup>2</sup> segundo dados recentes do IBGE<sup>26</sup> e ocupa a 320ª posição no índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>27</sup>. As escolas estaduais deste município estão sob jurisdição de uma Diretoria de Ensino, que conta com 52 escolas em nove municípios, incluindo o município pesquisado, e atende a 32.837 alunos.

Nesta diretoria as escolas estaduais encontram-se assim organizadas:

<sup>25</sup>Clarice Lispector foi uma premiada escritora e jornalista, autora de romances, contos e ensaios e considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice\\_Lispector](https://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice_Lispector)> Acesso em 06 jul. 2015

<sup>26</sup>IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados disponíveis em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=352230&search=%7C%7Cinfo%EFicos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>. Acesso em 26 fev. 2015

<sup>27</sup> Informação coletada no site do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx> Acesso em 26 fev. 2015

**Tabela 3 – Organização das escolas da Diretoria pesquisada por segmento**

<b>Segmento</b>	<b>Número de escolas</b>
Ensino Fundamental – anos iniciais	04
Ensino Fundamental – anos finais	01
Ensino Fundamental- anos iniciais e anos finais	02
Ensino Fundamental- anos iniciais e anos finais e Ensino Médio	02
Ensino Médio	03
Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio	40

Fonte: Elaboração Própria

No município pesquisado, as escolas estão distribuídas em diferentes áreas da cidade, desde a área central até o atendimento da periferia.

Em levantamento realizado pela Diretoria de Ensino realizado no mês de fevereiro de 2015, há, nos nove municípios que compõe a Diretoria, 268 professores de Língua Portuguesa, cuja situação funcional pode-se observar na tabela abaixo:

**Tabela 4 – Número e situação funcional<sup>28</sup> dos professores de Língua Portuguesa da Diretoria pesquisada**

<b>Situação Funcional</b>	<b>Número de Professores</b>
Efetivos	182
Categoria F	67
Categoria O	18
Total	268

Fonte: Elaboração Própria

#### **4.2 Dados contextuais dos questionários**

A primeira etapa da coleta de dados foi a aplicação de um questionário com quinze questões, com perguntas abertas e fechadas, a todos os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual do município pesquisado.

Foram aplicados 3 questionários a professores de outro município, com a finalidade de realizar um pré-teste.

<sup>28</sup>Situação funcional: Professores efetivos são nomeados em um cargo público através de aprovação em concurso, conforme a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968; Professores da Categoria F são admitidos em caráter temporário através da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 e Professores da Categoria O são os docentes contratados através da Lei Complementar 1093/09, pelo prazo máximo de 12 meses.

De acordo com os dados da Secretaria Digital<sup>29</sup> em 30 de novembro de 2014, dos 268 professores da Diretoria de Ensino pesquisada, 105 professores de Língua Portuguesa que atuavam nas escolas do município pesquisado, dos quais 60 responderam ao questionário, ou seja, 57% do total. Os 45 professores, ou 33% do total pesquisado, não responderam ao questionário por diversos motivos, dentre os quais destacamos: licença-saúde, ausência no dia da aplicação do questionário, entre outros.

A aplicação dos questionários coincidiu com a proximidade do SARESP, que no ano de 2014 ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro.

O questionário, elaborado para esta pesquisa, continha 15 questões divididas em 5 blocos, que objetivavam:

Traçar um perfil dos professores	Questões de 1 a 6
Conhecer sua participação nos cursos de formação continuada	Questões de 7 a 9
Avaliar, a partir da percepção dos professores, a frequência dos conteúdos dos cursos de formação continuada	Questão 10
Observar a percepção dos professores da influência desses cursos em sua prática	Questões 11 e 12
Observar se os professores consideram que há relação entre as avaliações externas e a formação continuada	Questões 13 a 15

No questionário os dados coletados foram tratados quantitativamente, nas questões objetivas. Nas questões abertas os dados foram analisados qualitativamente, com o objetivo de apreender e problematizar, através do discurso dos docentes, questões importantes para este estudo.

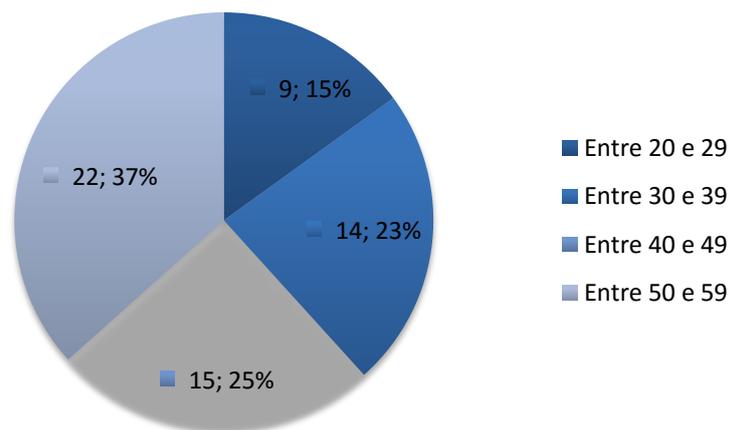
A análise de algumas questões do questionário serão apresentadas a partir da temática a que se referem: formação continuada e a relação entre formação continuada e SARESP.

A partir dos dados dos questionários foi possível, também, traçar um perfil desse grupo de professores. As idades se distribuem conforme a tabela a seguir.

<sup>29</sup>Secretaria Digital é um programa criado para centralizar as informações da gestão da administração escolar, onde podem ser consultados dados dos alunos, professores, resultados de avaliações, dentre outros. O acesso é feito pelos servidores, de acordo com seu perfil de usuário. (<https://sed.educacao.sp.gov.br/>)

**Tabela 5- Idade dos professores que responderam ao questionário**

Faixa etária	Quantidade
20 – 29	9
30 – 39	14
40 – 49	15
50 – 59	22

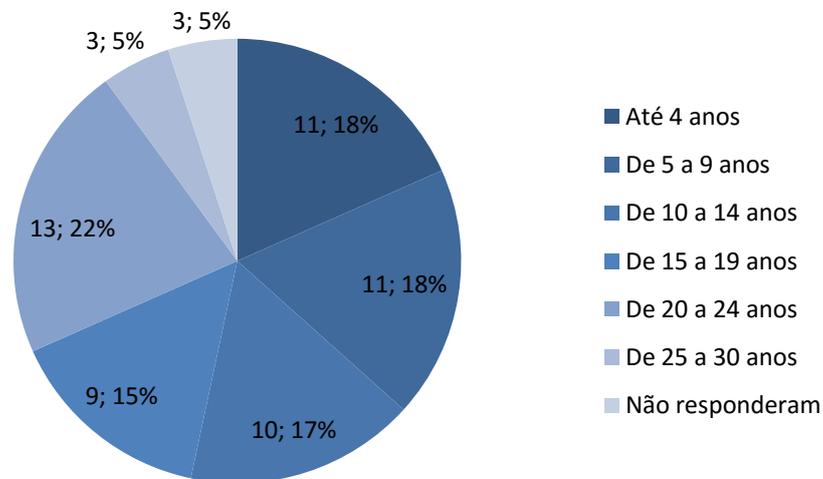
**Gráfico 2- Porcentagem dos professores por idade em número de anos**

Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 2 podemos observar a distribuição dos professores nas faixas etárias: de 20 a 29 anos, de 30 a 39 anos, de 40 a 49 anos e de 50 a 59 anos. A média de idade dos professores que responderam o questionário é de 36 anos e 8 meses. A leitura do gráfico nos possibilita observar que maior parcela dos professores (37%) encontra-se na faixa dos 50 a 59 anos e a menor parcela (15%) encontra-se na faixa entre 20 e 29 anos. Os dados obtidos não apresentaram nenhum professor com menos de 20 anos, nem com mais de 59 anos. A leitura deste gráfico nos leva a considerar que há professores em diferentes fases de sua vida atuando na rede neste momento. Também é relevante ressaltar que o tempo em que atuam como docentes e o tempo que atuam na rede pública estadual é bastante dividido.

**Tabela 6 - Relação: tempo que atua como professor/ número de professores**

Anos de experiência	Quantidade
Até 4 anos	6
De 5 a 9 anos	10
De 10 a 14 anos	9
De 15 a 19 anos	11
De 20 a 24 anos	7
De 25 a 30 anos	11
Não responderam	06

**Gráfico 3- Porcentagem do tempo de experiência dos professores entrevistados**

Fonte: Elaboração própria

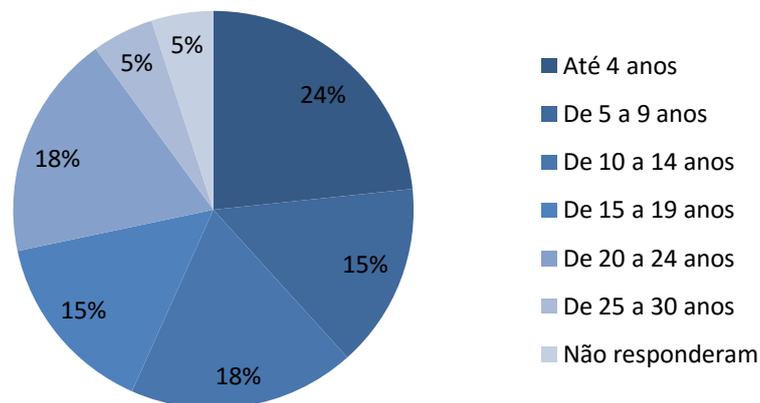
No Gráfico 3 podemos observar a porcentagem de tempo de experiência dos entrevistados no magistério. O tempo de experiência foi dividido em períodos de 4 anos, conforme legenda. A leitura do gráfico nos revela que a maior porcentagem de professores (23%) se encontra na faixa dos 20 a 24 anos e a menor porcentagem (5%) na faixa dos 25 a 30 anos de experiência no magistério. A média é de 12 anos e 10 meses de experiência, o que nos leva a considerar que a maioria dos professores entrevistados já tem experiência no magistério. Huberman (1989) nos apresenta um estudo sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”. Neste trabalho ele explica que é importante desenvolver um estudo da carreira na docência, com a finalidade de deprender alguns aspectos constantes nas diversas fases que os professores atravessam. Ele afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear,

para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” Nota-se que os professores se encontram em diferentes fases de sua carreira e que em sua maioria já possuem experiência no magistério nos ajudará a prosseguir com a leitura dos dados da pesquisa, influenciados por essas informações.

**Tabela 7 - Relação: tempo que atuação na rede pública estadual/ número de professores**

Tempo de atuação na rede pública estadual	Quantidade
Até 4 anos	14
De 5 a 9 anos	9
De 10 a 14 anos	11
De 15 a 19 anos	9
De 20 a 24 anos	11
De 25 a 30 anos	3
Não responderam	3

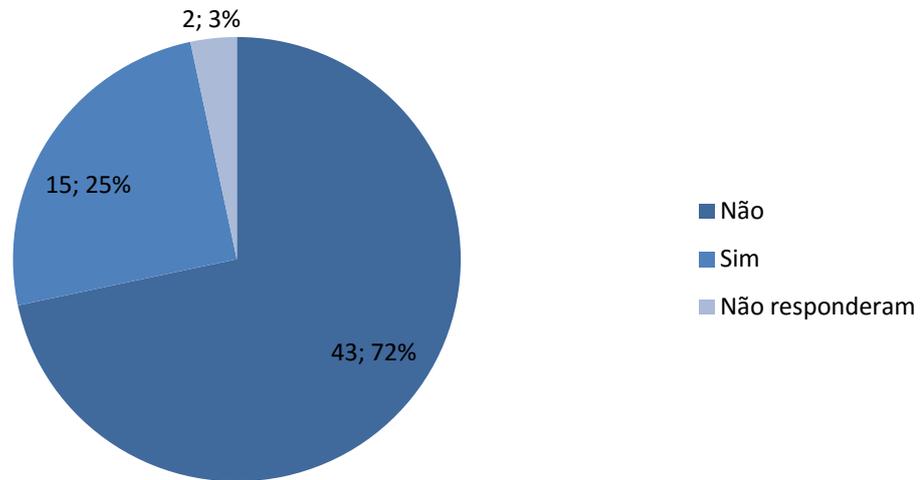
**Gráfico 4- Porcentagem do tempo de atuação dos professores entrevistados na rede pública estadual**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 4 verificamos a porcentagem do tempo de atuação dos professores entrevistados na rede pública estadual. O tempo de experiência foi dividido em períodos de 4 anos, conforme legenda. A leitura do gráfico nos revela que a maior porcentagem de professores (25%) se encontra na faixa de até 4 anos e a menor porcentagem (5%) na faixa dos 25 a 30 anos de experiência no magistério.

**Gráfico 5- Porcentagem do número de professores que atuam em outra rede de ensino**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 5 observamos a porcentagem de professores entrevistados que atuam em outras redes de ensino. A leitura do gráfico nos revela que a maioria dos professores (72% - 43 professores) atua apenas na rede pública estadual de ensino, um quarto dos professores entrevistados (25% - 15 professores) atuam em outras redes e uma pequena parcela (3% - 2 professores) não respondeu.

#### 4.3 Dados contextuais das entrevistas

Outro instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. A opção pela entrevista semi-estruturada nas pesquisas qualitativas se torna fundamental quando

se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada uma daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros métodos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Para escolha dos professores que seriam entrevistados nesta pesquisa elencamos três critérios a partir dos dados coletados nos questionários:

1. Professores que ministrassem aulas de Língua Portuguesa na rede pública estadual do município pesquisado;
2. Professores que atuassem há mais de cinco anos na rede pública estadual, por se tratar do período estudado nesta pesquisa, a contar da data em que foi iniciada;
3. Professores que tivessem participado de ações de formação continuada oferecidas pela rede pública estadual no período.

Dentro do perfil estipulado para a entrevista, a partir dos dados dos questionários, 12 professores, do universo de 60 professores que responderam ao questionário poderiam ser entrevistados. Foram contatados três professores que não puderam ser entrevistados, dois alegaram problemas pessoais e um alegou falta de tempo. Não foi possível contato com três professores, outros dois professores possuíam acúmulo de cargo e alegaram não ter tempo disponível e quatro professores se dispuseram a participar da pesquisa.

Dentre os professores que contatei para entrevista, que não puderam participar por problemas pessoais, destaco uma professora em particular.

Eu a convidei para entrevista, expliquei sucintamente a temática da pesquisa e garanti-lhe o sigilo das informações oferecidas. A resposta que obtive surpreendeu-me: *“Carol, mesmo que você não divulgue meu nome, todos saberiam que sou eu. Eu me conheço e vou acabar falando o que eu não quero, ainda mais porque a entrevista é para você.”*

A expressão “ainda mais porque a entrevista é para você” intrigou-me. A entrevista é para uma pesquisadora que investiga um aspecto relevante da educação, mas neste momento percebi que também ocupo outro “lugar social”, que já apresentei no primeiro capítulo traz implicações para minha pesquisa. Eu sou a formadora, que investiga a formação que os professores participam, e sobre a qual quero me aprofundar.

Para compreender este acontecimento, leio esta situação apoiada no conceito bakthiniano de “enunciação”.

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. (BAKTHIN, 1995, p. 17)

Na perspectiva da professora, provavelmente ela não concederia a entrevista para uma pesquisadora, mas para formadora dos cursos que ela participa, representante da Secretaria da Educação. Não sei exatamente o que ela “acabaria falando”, mas é possível

perceber que as entrevistas são realizadas em um contexto social e que os entrevistados se exprimem para um “auditório social bem definido”.

Registro esse fato para ressaltar que a pesquisa no campo das ciências humanas não tem existência apartada do contexto em que está inserida, mas procedem-se as análises considerando esse contexto e as interações sociais que são estabelecidas.

As entrevistas forma realizadas de modo informal, entretanto conduzida pelas as questões do roteiro. Antes de iniciar, os professores entrevistados foram informados sobre a pesquisa, sobre os critérios de ética do trabalho e da importância de sua participação. Isso contribuiu para o desenvolvimento da entrevista.

A entrevista, assim como os outros instrumentos de coletas de dados, nos permite ter uma visão parcial de uma realidade muito mais vasta e complexa. Esta constatação nos detém em um *subjetivismo*, mas nos leva a considerar que os dados coletados estão inseridos em um contexto amplo, dos quais registro alguns dados para melhor compreensão.

Os nomes apresentados na pesquisa, tanto nas entrevistas quanto nos registros do diário de campo, são fictícios com a finalidade de preservar a identidade dos professores. Todos os professores entrevistados assinaram de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para gravação das entrevistas, que foram realizadas conforme tabela abaixo:

**Tabela 2 - Dados das entrevistas**

<b>Entrevistado</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Clarice	Residência da entrevistada	21/05/2015	64'
Carlos	Rede do Saber	26/05/2015	28'
Adélia	Residência da pesquisadora	30/05/2015	30'
Lygia	Escola em que atua a entrevistada	01/07/2015	23'

Fonte: Elaboração própria

A primeira entrevistada foi a professora Clarice, 34 anos, casada, mãe de duas meninas que estudam na escola onde ela ministra as aulas. Ela é licenciada em Letras pela faculdade da cidade e Especialização em Língua Portuguesa pela UNICAMP (curso oferecido em parceria com a Secretaria da Educação). A Professora Clarice demonstrou durante a entrevista um entusiasmo em participar, em ser ouvida, em ter a oportunidade de dizer o que pensa sobre o trabalho que desenvolve e os sentidos que atribui a ele. Ao observá-la no grupo de professores com os quais realizávamos as formações, ela se mostrava uma professora que

sempre se inscrevia em todas as ações de formação e participava ativamente. Ela demonstrava empenhar-se no desenvolvimento das atividades com os alunos e preocupava-se com a aprendizagem, possuía o respeito da equipe gestora e dos colegas, mas mostrava-se um pouco desmotivada em relação às suas condições de trabalho.

O segundo entrevistado foi o professor Carlos, 27 anos, solteiro, licenciado em Letras pela faculdade da cidade. Atua em dois cargos em diferentes escolas da rede pública estadual e atua também em uma escola particular no mesmo município. É um professor em início de carreira que demonstrava conservar seu ideal e sonhos de um mundo melhor através da educação, ainda está firmando-se na docência. Observando sua participação durante as formações que realizei com o grupo de professores, ele demonstrava ser dedicado e empenhar-se, assim como a Professora Clarice, no desenvolvimento das atividades e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos. A entrevista transcorreu de forma tranquila, porém o entrevistado concentrou-se a responder as questões solicitadas, em apenas uma questão expandiu seus comentários. Após a gravação da entrevista, seguiu-se um tempo prolongado de conversa mais espontânea e com mais dados, que pareceram “silenciados” por causa da gravação.

A terceira entrevistada foi a Professora Adélia, 55 anos, casada, três filhos. Ela é licenciada em Pedagogia e Letras pela faculdade da cidade, fez Especialização em Língua Portuguesa pela UNICAMP (curso oferecido em parceria com a Secretaria da Educação). Atua na rede pública estadual desde 1993 e possui outro cargo na rede municipal de ensino. Esta professora é mais experiente e já ocupou diferentes funções de gestão. Na sua participação nas formações sempre apresentava um olhar mais crítico da realidade, porém não desanimado e ao relatar sobre o seu trabalho com os alunos indicava conseguir adaptar os conteúdos à realidade em que eles viviam. Apresenta uma preocupação com os resultados da avaliação externa, pois, em seu discurso, indica que na escola onde ministra suas aulas esse é um fator relevante para avaliação do seu trabalho. A entrevista foi tranquila, por se tratar de uma professora mais experiente a condução da conversa foi partilhada com a entrevistada, mas esta sempre atenta a responder o que foi questionado.

A quarta entrevistada foi a Professora Lygia, 34 anos, casada, uma filha, licenciada em Letras pela faculdade da cidade; atua em uma escola do Programa de Ensino Integral<sup>30</sup> no município pesquisado. Trabalha na rede estadual de ensino há 10 anos. É uma professora que

---

<sup>30</sup> O Programa Ensino Integral foi instituído Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, cujas principais características são: jornadas de estudo ampliadas, regime de dedicação exclusiva do professor (com incentivo de 75% sobre salário) e currículo flexibilizado.

participa de todas as ações de formação oferecidas pela Secretaria da Educação, durante as formações pude observar seu comprometimento e sua busca em desenvolver bem seu trabalho. Esta entrevista se deu no ambiente de trabalho da entrevistada, o que afetou a coleta de dados. A professora não parecia tão confortável com a situação e as respostas foram diretas e sem muita oportunidade de discussão. Não houve nenhuma interrupção e, embora estivéssemos sozinhas no laboratório, eu percebi que ela modalizou suas respostas. Uma das hipóteses para que isso tenha acontecido é que esta professora é designada para a escola de Ensino Integral e é avaliada bimestralmente sobre seu desempenho. Embora, eu não participe da avaliação, o fato de trabalhar na Diretoria pode ter inibido sua participação. Ao final da entrevista, entretanto, a professora deixou transparecer um pouco mais os sentidos que atribuí à realidade que vive, se colocou frente às situações que tem que enfrentar em seu cotidiano e indicou seu descontentamento diante da sua atuação na escola. Uma de suas colocações me fez refletir sobre os anseios e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Em um certo momento dessa conversa informal a professora Lygia afirmou: “Carol, se eu fosse escolher minha profissão hoje, eu não seria professora. As condições de trabalho são muito ruins, há muita pressão, muitas cobranças e o salário que eu recebo não compensa todo meu esforço e dedicação”. Como já foi apresentado nas questões referentes à avaliação, novamente percebemos a culpabilização docente que gera desânimo e insatisfação com a profissão. Mesmo quando os professores tem oportunidade de expressarem seus sentimentos, inúmeras vezes se censuram por sentirem-se culpados.

A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora, que ao final do processo fez uma revisão das transcrições. Após a primeira leitura das entrevistas transcritas, foi realizada uma codificação dos trechos relevantes para a pesquisa. As entrevistas forneceram um material muito vasto, porém foi realizada uma nova leitura atenta para focalizar apenas o que estava diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa.

Muitos trechos das entrevistas foram utilizados ao longo da discussão dos aspectos teóricos para dialogar com o que estava sendo exposto, em seguida, optamos por aprofundar a análise das entrevistas relacionando-as com os dados coletados nos questionários e agrupando os dados por temática de discussão com o objetivo de ampliar o que foi discutido até o momento.

Em uma abordagem de pesquisa qualitativa, o pesquisador interessa-se por “estudar determinado problema e verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13).

#### 4.4 Alguns sentidos atribuídos pelos professores à Avaliação Externa

A coleta de dados sobre avaliação externa foi realizada através das entrevistas, sempre relacionando a avaliação externa aos processos de formação continuada, entretanto ao analisar os dados percebemos que os professores trouxeram muitas questões que se referiam apenas à avaliação e que seria importante tematizá-las.

Em seguida, apresentamos trechos da entrevista onde os professores indicam alguns sentidos atribuídos à avaliação externa.

**Como é ser professor de Língua Portuguesa no contexto do SARESP?**

Eu acredito que o SARESP, eu não vejo negativo o SARESP, de forma nenhuma. O SARESP na realidade é o fruto do trabalho que está sendo desenvolvido ao longo do tempo. (Professora Lygia)

Para melhor compreender os sentidos que ela atribuiu ao SARESP é preciso retomar o contexto em que se deu a entrevista. Devido à sua jornada, a professora só tinha tempo para entrevista em um intervalo do seu horário de trabalho, como já apresentado na caracterização das entrevistas. Essa condição pode ter influenciado a resposta da professora, outra hipótese é que essa seja mesmo sua percepção sobre a avaliação. Neste trecho, a professora compreende que o resultado do SARESP reflete o desenvolvimento do trabalho ao longo do tempo. Neste campo sua compreensão sobre avaliação é que esta é uma ação classificatória e de medição de resultados.

Contrariamente é o posicionamento e o sentido produzido por Clarice.

**Você acha que o índice do SARESP é um índice importante?**

Sim.

**Por quê?**

Se houvesse... uma real avaliação desses dados.

Primeiro, que eu acho ridículo, o SARESP acontece em novembro, nós recebemos a nota no ano posterior. Inês é morta. Inês é morta, já se foi, já acabou, já passou. Não, é o objetivo do SARESP avaliar pra realinhar também. Assim como qualquer outra avaliação. E dentro desses índices do SARESP, por exemplo, do IDESP, entra o índice do SARESP, evasão, isso mais aquilo, vezes quem morreu, quem transferiu, nada haver. Uma coisa nada tem haver com a outra. A aprendizagem é uma coisa, transferência é outra, a evasão é outra. Eu não posso enjaular ninguém na minha escola. [...] Infelizmente a gente procura, o professor é o maior trabalhador da escola. Mas ele não é super-herói ainda. Porque não tem como, a evasão escolar hoje, ela acontece por diversos fatores, não é porque a escola não é interessante. A escola não é interessante e está cheia de aluno. Ela acontece por fatores sociais principalmente.

**O índice do SARESP não deveria englobar esses outros indicadores?**

Eu acho que SARESP é uma coisa e IDESP é outra. Eu acho que a aprendizagem não pode estar vinculada à transferências, evasão e nada disso. Por quê? Porque o que foi trabalhado realmente, dentro daquele público, o que foi efetivamente trabalhado perde a consistência, o valor. Porque você divide cinco carinhas que vieram e estudaram o ano inteirinho, e você divide por vinte

cinco, vinte não vieram e aí? Nunca vai ser. E outra, fora isso o SARESP não enxerga minha criança de acordo com o que o meu currículo fala, ele faz um nivelamento. Avaliar o que a criança está aprendendo e retomar, assim como qualquer outra avaliação diagnóstica. Avaliação serve pra isso. Agora, quando meu aluninho já passou do 7º ano, que ele estava. Ele fez a Provinha do SARESP, passou para o 8º ano, fica muito inconsistente. Eu acho que esses dados tinham que ser mais imediatos. Eu fui cobrada das minhas crianças, porque desde o começo quando eu explico para eles: olha, esse ano vocês vão fazer o SARESP. O que é o SARESP? [...] Eu gosto de explicar para minhas crianças o que é, para que serve. Eu sempre fui questionada: cadê a nota professora? Cadê a nota? O meu 7º ano que fez o ano passado, com certeza foi brilhante... Eu não tenho retorno para dar pros meus alunos, porque não vem, vem só pro 9º ano. (Professora Clarice)

A professora Clarice compreende a avaliação como um diagnóstico para o desenvolvimento do seu trabalho "avaliar o que a criança está aprendendo e retomar". Entretanto, percebe que há problemas em relação à avaliação externa. O primeiro é que os resultados demoram muito para serem publicados e que isso impede que sejam tomados como diagnóstico para redirecionar o trabalho a ser desenvolvido. Também indica que os alunos se interessam pelos resultados, mas que não são informados sobre eles. Outra fragilidade da prova indicada pela professora é que os resultados ignoram as questões contextuais como a evasão, e que os professores fazem o possível para evitá-la, mas que também por isso são culpabilizados.

De acordo com Esteban (2003, p. 21)

A avaliação remete a ação da professora sobre alunos e alunas, muitas vezes vista como uma relação de poder. Esse procedimento também evoca uma avaliação, às vezes indireta, da própria professora. Pelos resultados dos alunos e alunas também se atribuem resultados à professora [...] o resultado de sua turma, indica o seu desempenho que pode ser medido, produzindo uma classificação na qual a professora é exposta. Ao avaliar, também é avaliada.

Esta afirmação de Esteban corrobora com as angústias apresentadas pela professora, de que o professor é "o maior trabalhador da escola" e que é constantemente avaliado e culpabilizado pelos resultados obtidos.

**Você acha que a escola vai mal (não apresenta bons resultados) por que os professores não participaram dos cursos?**

Eu penso que o SARESP para se ter um bom resultado precisa da presença do professor, da continuidade do professor, o que a gente vê em muitas escolas é rotatividade de professores, isso interfere muito, porque o professor já trabalha pensando: só vou ficar esse ano, só vou ficar seis meses, só estou cobrindo licença. Então, ele não tem o pensamento lá na frente, estou aqui com o 6º ano, estou trabalhando com eles, fazendo o que quer para eles, trabalhando os conteúdos, habilidades, competências que são destinadas a idade deles e pensando lá na frente, é outra realidade.

(...)

O SARESP mostra o resultado, mostra que a gente está no caminho certo, só que não pode ser aquela mente fechada vendo só o SARESP, a gente sabe que a cada ano são turmas diferentes. [...] Você pega algumas listas, você vê alunos no sistema registrados com algumas deficiências,

você vai querer cobrar também com o mesmo rendimento do outro aluno que foi bem. Então, mesmo que não tenha atingido a meta que foi estipulada, você percebe que aquela turma, com tanta dificuldade que eles tinham, eles progrediram de certa maneira, já é satisfatório, isso tem que ser levado em conta. Isso tem que ser passado pra eles, que já é um resultado. (Professor Carlos)

Um dado que notamos na análise do trecho da entrevista do Professor Carlos foi a valorização do trabalho e da presença docente nos resultados da avaliação externa, outro indício que ele vê no professor a figura central para melhoria dos resultados.

Outro ponto a ser ressaltado na fala do professor é a questão da individualidade do ritmo de aprendizagem; a avaliação é igual para todos os alunos e desconsidera as realidades contextuais da escola como os alunos com deficiência e os alunos com dificuldades. Reclama que a avaliação externa não considera os resultados alcançados no contexto escolar por esses alunos, que mesmo não alcançando as metas da avaliação externa podem progredir muito, dentro de suas possibilidades, ao longo do ano.

Miguel Arroyo corrobora com a afirmação do Professor Carlos sobre os alunos com deficiências.

Tudo nas escolas é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os “outros” alunos. Os dados revelam que altas porcentagens de alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificados como incapazes, fracassados, lentos, deficientes. Serão reprovados e condenados a repetir e multirrepetir, tentar de novo até atingir o ritmo, o sucesso dos bem sucedidos vistos como os normais, como os capazes. (ARROYO, 2007, p. 30)

As pesquisadoras Ludke e Sordi (2009, p.315) trazem elementos que podem nos ajudar a ampliar a discussão trazida pelo professor Carlos sobre a desconsideração do contexto escolar, quando afirma que:

o discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

Tanto o professor Carlos quanto a professora Lygia demonstram compreender o resultado da avaliação como resultado do trabalho que o professor em sala de aula, mesmo não considerando o contexto social, coletivo e individual do processo.

**E o resultado do SARESP?**

O resultado acaba sendo aquilo que a gente espera, o aluno, quando a gente trabalha as habilidades específicas que o aluno precisa realmente aprender, mesmo que a gente não se prenda ao SARESP, eu sempre digo assim: eu não trabalho especificamente para o resultado do SARESP, eu trabalho para o resultado da habilidade, para que ele realmente compreenda. Quando a gente conhece realmente o que o SARESP cobra, a gente trabalha com a visão do desenvolvimento oral, da percepção de determinadas informações no texto, o uso adequado dos

organizadores textuais, para que servem dentro de um texto, porque o SARESP, as questões do SARESP trazem tudo isso. Então, eu tenho colado no meu caderno, sempre na ultima folha, lá no diário que a gente prepara as aulas, eu tenho lá colado todas as habilidades que são cobradas, que são as 50 habilidades até o ensino médio. Então, eu me prendo muito a isso, olho no SARESP anterior, eu avalio, a gente avalia sempre as provas do SARESP do ano anterior, foram cobradas essas e essas habilidades, então, como eu tenho a relação das habilidades coladas e eu vou lá, geralmente eu pego aquela questão, dou aquele texto e trabalho com os alunos viabilizando o desenvolvimento daquela determinada habilidade, e dá muito resultado. O resultado acaba sendo melhor para os alunos, até mesmo nas provas que a gente aplica e não são SARESP, as provas que a gente acaba aplicando bimestral, mensal, na unidade escolar, sempre voltada para o desenvolvimento, o resultado é melhor.

**Como você se sente trabalhando nessa escola?**

Satisfação de dizer: Puxa vida, a gente conseguiu atingir um bom resultado, assim, não somente para ser um resultado efetivo e significativo do SARESP, mas que o aluno conseguiu desenvolver a habilidade, conseguiu atingir a habilidade que a gente propôs, chegar em uma competência.

**Você acredita que a falta de envolvimento (dos professores de outras disciplinas, exceto Português e Matemática) se deve a algum motivo específico? Por que Português e Matemática se envolvem?**

(...) Entra também na questão da formação do professor. Português e Matemática se envolvem mais porque a cobrança é mais diretamente para ele, então obriga de certa forma o professor que não tem muita vontade ele é obrigado a trabalhar, né. Ele pode (risos) por isso que as vezes tem muitos professores que não pegam as séries finais, tem professor que não pegam as séries finais que são avaliadas, justamente porque não tem que trabalhar SARESP. Por não ter que trabalhar com as habilidades específicas.

(...)

Nas outras séries não precisa. (risos) Eu já ouvi muito isso. Eles falam: Nossa, não sei como você aguenta, o terceiro ano do Ensino Médio, trabalhar SARESP. Como se não fosse um trabalho com habilidades, mas sim voltado somente para o SARESP, é essa visão que muitos professores tem. Inclusive ouvi vários professores dessa escola: ah não, atribuiu o terceiro ano para ela porque a Adélia gosta de SARESP. (Professora Adélia)

A professora Adélia indicia os processos de responsabilização dos professores sobre o resultado da avaliação: há uma cobrança maior dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, que aumenta ainda mais quando os professores dessas disciplinas ministram aulas para as séries avaliadas. Há uma discussão aqui que refere-se ao como no campo do trabalho com uma área de conhecimento específico – anos finais e ensino médio – a percepção do trabalho do professor está mais centrada na sua atuação junto à esta especificidade. Neste sentido há a crença que o resultado de um desempenho favorável em uma prova é boa qualidade de ensino, desconsiderando-se o seu contexto.

A professora demonstra estar satisfeita com os bons resultados obtidos, mesmo que para atingi-los tenha que se valer de estratégias para obtenção de boas notas.

De acordo com Lüdke e Sordi (2009, p.320)

(...) presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente, contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção. Os meios acabam justificando os fins.

Ao comparar os trechos analisados percebemos que um dos entrevistados relata que os resultados da avaliação dependem do compromisso do professor e da continuidade do seu trabalho e outra entrevistada relata que os professores não querem dar aulas nas séries que são avaliadas. Essa informação nos permite formular duas questões: há um descompromisso e pouco envolvimento dos professores com o ensino? Os professores não se comprometem, devido à intensa responsabilização a que têm sido submetidos ultimamente?

Essas questões não serão discutidas nessa pesquisa, mas permitem que reflitamos sobre a complexidade das relações estabelecidas e sentidos atribuídos pelos professores àquilo que vivem, como eles percebem essa inversão da lógica da avaliação.

A avaliação que deveria ser o ponto de partida para uma retomada do que não foi aprendido, mas tem se tornado o ponto de chegada do trabalho desenvolvido que deve ser avaliado. Se o resultado obtido foi bom, a avaliação se torna um motivo de comemoração e se o resultado obtido não foi satisfatório inicia-se a busca dos culpados.

Nesta lógica, o SARESP passou a ser visto como um facilitador do trabalho pois indica exatamente o que o professor precisa ensinar e o que os alunos precisam aprender, entretanto, como discutimos, isso ocasiona prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

A maioria dos dados analisados indica que os professores são favoráveis às avaliações externas, pois reconhecem seus objetivos e as possibilidades no uso dos resultados, reconhecem também a necessidade do desenvolvimento do trabalho e do compromisso do professor em sala de aula.

De acordo com Lüdke e Sordi (2009, p.314)

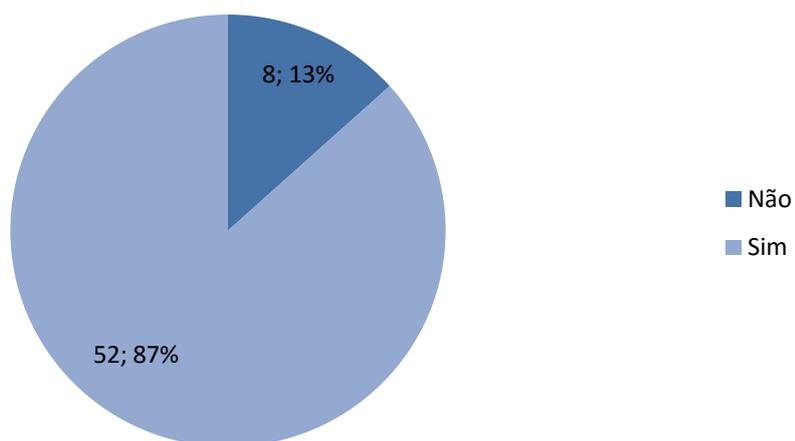
Não pairam dúvidas acerca da importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, cabendo-lhes iluminar os processos decisórios. (...) Sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos.

Esta afirmação nos leva a refletir sobre a importância dos processos de avaliação na escola, e que a razão das críticas acerca da avaliação está centrada nos processos de responsabilização dos atores envolvidos e das estratégias utilizadas para obtenção de boas notas, ocasionando a competição entre as escolas, o estreitamento curricular e a culpabilização docente.

#### 4.5 Alguns dados atribuídos pelos professores à formação continuada

Os dados sobre formação continuada foram coletados através do questionário e das entrevistas. No questionário, foi solicitado na questão 07 que os professores indicassem se já haviam participado ou não de cursos de formação continuada.

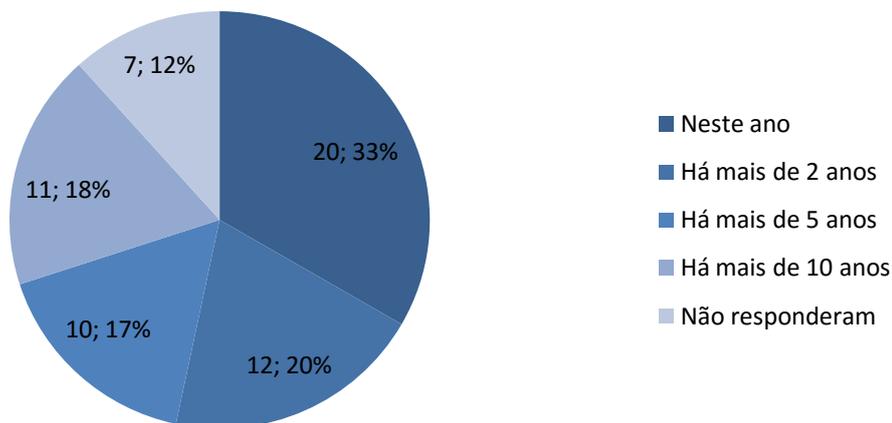
**Gráfico 6 - Porcentagem do número de professores que já participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Pública Estadual**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 6 é apresentada a porcentagem de professores que já participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Pública Estadual. Em relação ao número de entrevistados, uma pequena parte afirma que nunca participou de ações formativas oferecidas pela rede pública estadual (13%), a maioria afirmou já ter participado dessas ações (87%).

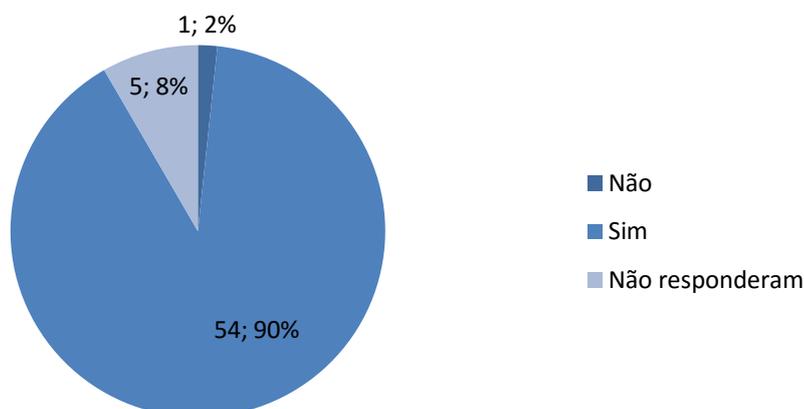
**Gráfico 7 - Porcentagem do número de professores de acordo com o número de anos que participaram do primeiro curso de formação continuada**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 7 é apresentada porcentagem do número de professores de acordo com o número de anos que participaram do primeiro curso de formação continuada. A maioria dos professores (33%) participaram do primeiro curso de formação continuada no ano de aplicação do questionário (2014), entretanto as faixas ficaram bem divididas: 20 % participaram do primeiro curso há mais de 2 anos, 17% há mais de 5 anos, 18% há mais de 10 anos e 12% não responderam à questão.

**Gráfico 8- Porcentagem do número de professores que afirmaram que os cursos de formação continuada influenciaram sua prática**



Fonte: Elaboração própria

A leitura do gráfico 8, que indica a porcentagem do número de professores que afirmaram que os cursos de formação continuada influenciaram sua prática, nos permite verificar que a maioria dos professores (90%) responderam afirmativamente a questão, 8% discordam que os cursos de formação continuada influenciaram sua prática e 2% não responderam à questão.

Identificados os professores que responderam ao questionário, buscou-se verificar quais são as suas percepções sobre os cursos de formação continuada e sobre a sua articulação com o SARESP.

Para análise das questões dissertativas optamos por uma abordagem qualitativa. Nesta pesquisa, além da análise dos dados do questionário, sua aplicação previa também a seleção deliberada e intencional dos sujeitos da pesquisa a serem entrevistados.

Foram pensados e elaborados alguns caminhos para análise destes dados. Certeau (1994, p. 46) nos alerta que “a enquete estatística só ‘encontra’ o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo de proliferação as histórias e operações heterogêneas que compõem o *patchworks* do cotidiano.”

Como utilizar um instrumento de coleta de dados tão diretivo quanto o questionário e mesmo assim identificar os múltiplos sentidos atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada que participara? Como resgatar esse “*patchwork* do cotidiano”?

O primeiro caminho trilhado para análise qualitativa dos dados foi a seleção da palavra mais recorrente nas respostas dadas às questões abertas, com o objetivo de apreender impressões dos professores e agrupá-las para análise.

A questão 12 era uma questão aberta e inquiria os professores: Como os cursos de formação influenciaram sua prática?

O quadro abaixo foi construído a partir das respostas mais recorrentes dos professores e agrupadas a partir da seleção de palavras:

**Quadro 2 – Como os cursos de formação influenciaram na prática dos professores**

Respostas	Quantidade
“os cursos sempre aprimoraram nossa <b>técnica</b> de ensino aprendizagem” “acrescentando novas <b>técnicas</b> de ensino/aprendizagem”	2
“os cursos contribuem para melhora da <b>prática</b> e atualização do professor” “novas <b>práticas</b> foram aprendidas” “auxiliaram na <b>prática</b> do dia a dia” “auxiliaram na <b>prática</b> cotidiana escolar” “repensando a nossa <b>prática</b> ” “muitas atividades propostas nos cursos apliquei em minhas <b>práticas</b> na escola” “melhorando minha <b>prática</b> docente” “esses cursos vêm enriquecer nossa <b>prática</b> ”	16

<p>“desafiando-nos as novas <b>práticas</b>”</p> <p>“enriquecendo a minha <b>prática</b> pedagógica”</p> <p>“a maior parte dos cursos que fiz estão relacionados à <b>prática</b> docente”</p> <p>“através das orientações do curso, foi possível aplicar em prática dificuldades que o aluno apresenta”</p> <p>“os cursos nos ajudam a melhorar nossas <b>práticas</b>”</p> <p>“influenciaram nas <b>práticas</b> diárias”</p> <p>“ajudaram a repensar sobre a minha <b>prática</b>”</p> <p>“modificou alguns paradigmas relacionados à <b>prática</b> pedagógica e metodologias aplicadas”</p>	
<p>“Por meio de <b>dinâmicas</b> e atividades contextualizadas”</p> <p>“(…) <b>dinamizando</b> a nossa aula”</p>	2
<p>“Tenho aplicado <b>conhecimentos</b> adquiridos nos cursos de formação”</p> <p>“influenciaram muito meus <b>conhecimentos</b>”</p>	2
<p>“Auxiliando na <b>confeção de plano de aula</b>”</p> <p>“Influencia muito no <b>preparo de nossas aulas</b>”</p>	2
<p>“(…) evidencie a observação de <b>competências e habilidades</b>”</p>	1
<p>“Devido a <b>interação</b> com outros professores da área”</p>	1
<p>“Novas <b>metodologias</b> foram aprendidas”</p> <p>“<b>metodologias</b> diferenciadas”</p> <p>“uso das <b>metodologias</b> no cotidiano escolar”</p> <p>“Acrescenta novas <b>metodologias</b>”</p> <p>“trouxeram novas <b>metodologias</b> para serem trabalhadas em sala de aula”</p> <p>“(…) novas ideias, novos <b>métodos</b>”</p> <p>“Com <b>propostas metodológicas</b> que promoveram resultados relevantes”</p> <p>“em novas <b>metodologias</b> para aprendizagem”</p> <p>“novos <b>métodos</b>, maneiras de aplicação”</p> <p>“posso aplicar as <b>metodologias</b> em sala de aula”</p> <p>“novos materiais e <b>metodologias</b> para aplicar em sala de aula”</p> <p>“modificou alguns paradigmas relacionados à prática pedagógica e <b>metodologias</b> aplicadas”</p>	12
<p>“Uso das <b>tecnologias</b>”</p> <p>“uso das <b>tecnologias</b> como ferramenta”</p> <p>“uso das <b>ferramentas digitais</b>”</p> <p>“os cursos me ensinaram a trabalhar com <b>tecnologia</b> em sala de aula”</p>	4
<p>“Uso das <b>estratégias</b>”</p> <p>“<b>estratégias</b> e procedimentos diferenciados”</p>	2
<p>“Influenciaram a <b>forma de abordagem dos conteúdos</b> em sala de aula”</p> <p>“<b>formas de aplicação de cada gênero</b>”</p> <p>“<b>como abordar</b> determinados conteúdos”</p>	3
<p>“ me fizeram <b>refletir</b> sobre me fazer docente mudando minha postura em relação aos acontecimentos diários”</p> <p>“Na <b>reflexão</b>, aplicação em sala de aula”</p>	2
<p>“os cursos ajudam a ampliar nosso olhar ao <b>cotidiano escolar</b>”</p> <p>“uso das metodologias no <b>cotidiano escolar</b>”</p> <p>“no <b>dia a dia</b> em sala de aula para uso da proposta e no desenvolvimento das aulas”</p>	3
<p>“como <b>apoio para aprendizagem</b>”</p>	1
<p>“Os cursos oferecidos pela rede pública nos ajuda <b>capacitando-nos</b>”</p> <p>“Os cursos trazem a <b>capacitação</b> necessária para aplicarmos dentro de sala”</p>	2
<p>“é necessário que o docente se <b>qualifique</b>”</p>	1
<p>“é necessário que o docente se <b>atualize</b>”</p>	1
<p>“estratégias e <b>procedimentos</b> diferenciados”</p>	1
<p>“a <b>troca de experiência</b> é muito rica”</p> <p>“De acordo com as <b>experiências</b> compartilhadas com outros professores e coordenadores do curso”</p> <p>“quando trocamos <b>experiências</b>, temos mais possibilidades de atribuir significado aquilo que praticamos”</p> <p>“Todos (os cursos influenciaram a minha prática), principalmente compartilhar <b>experiências</b>”</p> <p>“influenciaram (...) na <b>troca de experiências</b> com outros docentes”</p>	7

“ <b>troca de experiências</b> com os colegas”	
“possibilitaram a <b>troca de experiências</b> com os demais colegas”	
“ <b>aperfeiçoando</b> conteúdos”	1
“ <b>reciclando</b> conteúdos já conhecidos”	1

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, utilizamos uma ferramenta computacional - Tagul<sup>31</sup>, elaboramos uma nuvem de palavras com a representação gráfica das palavras observadas com maior frequência.

---

<sup>31</sup>Tagul – disponível em: <https://tagul.com/>. Acesso em 18 de fev. 2015

Figura 4 - Nuvem de palavras gerada a partir dos registros mais relevantes das respostas da questão 12



Fonte: Elaboração própria

Ao avaliarmos essa primeira tentativa de análise de dados e compreensão das impressões dos professores, percebemos que ela não foi suficiente para compreensão dos dados, e que havia a necessidade de nos aprofundarmos nessa análise.

A seleção de palavras seguiu exclusivamente o critério de ocorrências na resposta. Esta análise desconsiderava que toda palavra evoca contextos, como afirma Bakhtin (1988, p. 100):

todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções; [...].

Assim, com a finalidade de considerar os contextos, de observar o *patchwork cotidiano*, fizemos a travessia para segunda análise dos dados. Nesta análise, passamos da palavra para análise dos enunciados completos. Cada resposta foi tomada como enunciado, apoiando-se em Bakhtin<sup>32</sup>, na definição de enunciado como produto da interação verbal. Sabemos que os professores responderam ao questionário tendo um interlocutor presumido, neste caso, a pesquisadora. As questões sobre implicações já foram discutidas no capítulo introdutório, mas vale a pena resgatarmos essa informação com o objetivo de salientar que os professores tinham em mente no momento do preenchimento dos questionários, o auditório social.

A partir dessas considerações avançamos com análise dos dados. Os enunciados foram lidos e criou-se um quadro com as perspectivas de formações através da categorização das respostas considerando os múltiplos sentidos atribuídos pelos professores, sendo elas:

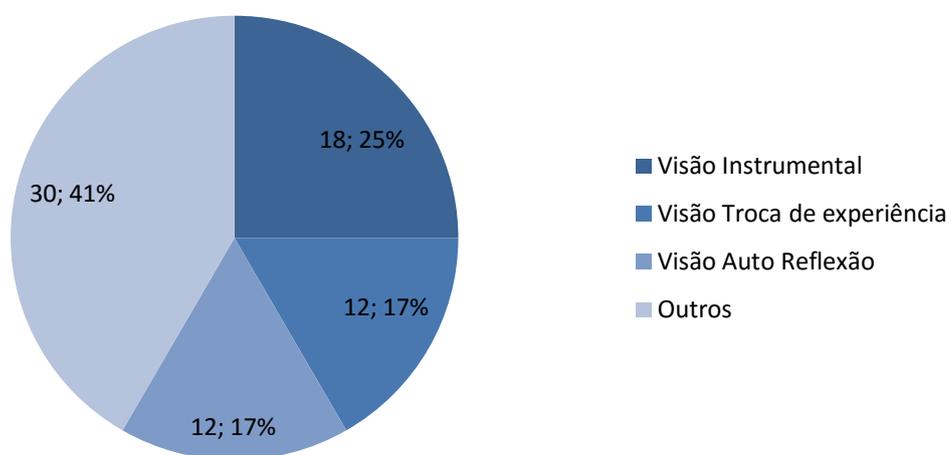
1. Visão Instrumental
2. Visão da formação como espaço de interlocução
3. Visão da auto-reflexão

Essas três visões foram elaboradas para facilitar a categorização das repostas dos questionários, entretanto compreendemos que os professores indicam com maior ênfase uma ou outra visão, mas que elas não são estanques e transitam nos sentidos atribuídos pelos professores. Há um número expressivo de professores, 41% (GRÁFICO 9) que a partir da leitura das respostas dos questionários não foi possível perceber a presença de uma dessas visões, ou a resposta não se adequava às características das categorias elaboradas.

---

<sup>32</sup>O aprofundamento na conceituação de “enunciados” pode ser encontrado no livro “Estética da criação verbal”, capítulo sobre “Gêneros do Discurso” (p.271).

**Gráfico 9- Porcentagem do número de professores agrupados, de acordo com as categorias elaboradas.**



Fonte: Elaboração própria

Na discussão a seguir, apresentamos trechos das transcrições das entrevistas em caixa na letra Calibri, 12 e as transcrições do questionário que aparecem entre aspas e foram feitas literalmente, assim apresentam em alguns casos incorreções ortográficas, problemas de concordância e regência verbal e nominal.

Para indicação de autoria das respostas dos questionários, adotamos os seguintes parâmetros: a letra “E” para indicação da escola seguida do número, números diferentes para escolas diferentes. Para indicação dos questionários, a letra Q e o número correspondente, como exemplificamos abaixo:

E4/Q27 = Escola 4/Questionário 27

### **Visão Instrumental**

A visão instrumental da formação continuada engloba as ações que se pautam apenas na prática, evidenciando as técnicas e metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Esta visão compreende que a atividade do professor apresenta apenas problemas de caráter instrumental e que a teoria deverá ser aplicada em sua resolução dos problemas apresentados em sala de aula. Dentre as categorias criadas, foi a que apresentou a maior (25%) porcentagem de respostas no questionário.

Para Diniz Pereira (1999, p. 111) nesta visão:

o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação.

No trecho da entrevista, transcrito a seguir, o Professor Carlos indica a expectativa de muitos professores em relação aos cursos de formação.

**Na sua opinião, como seria a formação que iria ao encontro de suas necessidades?**

Quando a gente vem pra formação [...] a gente sempre espera alguns caminhos, então assim, o material mostrado, o material apresentado que a gente acaba até fazendo na oficina, acaba sendo assim útil pra gente, a gente acaba pegando isso pra gente, adaptando pra realidade da turma, se apropriando daquilo. (Professor Carlos)

Nos questionários é possível perceber como os professores indicam a visão instrumental nos cursos de formação continuada, conforme é possível observar nas respostas do questionário transcritas abaixo:

"Os cursos sempre aprimoram nossa técnica de ensino-aprendizagem." E1/Q2
"Acrescentando novas técnicas de ensino/aprendizagem." E15/Q45
"Os cursos contribuem para a melhora da prática e atualização do professor." E1/Q3
"Auxiliando na confecção de plano de aula que evidencie a observação de competências e habilidades." E2/Q6
"Influencia muito no preparo de nossa aula, assim como acrescenta novas metodologias, dinamizando nossas aulas." E5/Q17
"Trouxeram novas metodologias para serem trabalhadas em sala de aula e projetos na Sala de Leitura." E5/Q18
"Os cursos oferecidos pela rede pública nos ajuda capacitando-nos com novas ideias novos métodos, para que possamos aplicá-los com nossos alunos para que eles melhorem cada vez mais o seu aprendizado." E6/Q20
"Muitas atividades propostas nos cursos apliquei em minhas práticas na escola." E8/Q25
"Melhorando minha prática docente. Me auxiliando nas práticas do Currículo." E8/Q26
"Em novas metodologias para aprendizagem." E10/Q31
"Apenas o conhecimento das regras e funcionamento prático da Língua Inglesa." E10/Q33
"Enriquecendo minha prática pedagógica, através de estratégias e procedimentos diferenciados." E11/Q36
"A maior parte dos cursos que fiz estão relacionados à prática docente e com certeza nos mostraram possibilidades de trabalho." E14/Q42
"Os cursos nos ajudam a melhorar nossas práticas e ampliar nosso olhar ao cotidiano escolar." E14/Q44
"Acrescentando novas técnicas de ensino/aprendizagem." E15/Q45
"É muito gratificante e compensador, pois, posso aplicar as metodologias em sala de aula." E16/Q48
"Nos oferece subsídios de novos materiais e metodologia para aplicar em sala de aula." E16/Q50
"Os cursos me ensinaram a trabalhar com a tecnologia em sala de aula de maneira prazerosa." E20/Q59

O problema desta visão é que o cotidiano em sala de aula não apresenta problemas previsíveis, mas situações desafiadoras que se renovam a cada dia, e que os professores que recebem apenas esse tipo de formação podem vir a ter dificuldade em enfrentar as múltiplas realidades com as quais se defrontam em sala de aula.

Nos discursos apresentados pelos professores no questionário, percebemos que a maioria indica a importância do método, da metodologia e das técnicas, entretanto na transcrição da entrevista do Professor Carlos, há a indicação de que ele se apropria do material, adaptando para a realidade da turma, embora indique uma visão instrumental das formações, indica também avançar no sentido de tomar o que foi discutido para si e reelaborá-lo em sua prática.

### **Visão da formação como espaço de interlocução**

Para podermos contemplar a multiplicidade de acontecimentos no cotidiano escolar precisamos de

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. LARROSA (2004, p. 25)

A visão da formação como espaço de interlocução compreende a formação como este “gesto de interrupção” onde os sujeitos, que atuam na mesma profissão, no caso professores, podem trocar as suas impressões profissionais contribuindo no desenvolvimento dos pares, podem refletir sobre as experiências suas e dos outros e ressignificá-las em sua prática. Nesta visão, é preciso tempo/espaço para o debate, para discussão, para ouvir e ser ouvido.

Para Tardif (2010, p. 52)

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

A potência da influência do outro no trabalho a ser realizado, não está simplesmente na troca de experiências, mas na reflexão proporcionada pelo encontro. Em uma das entrevistas, Professora Clarice indica que esta visão de formação é importante, entretanto que ela não percebe isso no cotidiano escolar.

<p>Outra coisa que eu acho assim terrível, a falta de espaço para o professor compartilhar ideias. (Professora Clarice)</p>
---

Outro professor entrevistado indica a importância da interlocução, da troca de experiência na sua formação:

**Você acha importante a troca de experiências?**

Muito importante, muito importante. 80%, 90%a gente percebe das trocas de experiência, todos colocaram, professores que estão anos aí. Por exemplo, na primeira formação continuada que eu participei, tinha professores, colegas ali, com mais de 20 anos de carreira, então isso foi assim muito empolgante. [...] Eles experimentaram muitas coisas em sala de aula, trocava ideia, você está começando, entusiasmado com a carreira ainda, com o que você pode fazer com o jovem, e eles já fizeram muita coisa. Muitos deles falavam: nossa, a gente chega aqui com aquela coisa, chegando próximo a aposentadoria, mas de repente vê jovens que estão empolgados.

(...)

Formação continuada é aquela que une professor que está lá, anos de estrada, com iniciante.

**Qual seria a formação ideal?**

A formação continuada ideal a meu ver é aquela que quem está conduzindo tem essa experiência em sala de aula, não distância, não fica na teoria, só na teoria, ou seja, casa a teoria com a realidade. E também a troca de experiências, os professores que estão lá há vários anos na carreira com quem está começando.(Professor Carlos)

A seguir apresentamos a transcrição das respostas dos questionários onde os professores indiciam a visão da formação como espaço de interlocução.

De acordo com experiências compartilhadas com outros professores e coordenadores do curso.” E2/Q8
“Esses cursos vêm enriquecer nossa prática, trazendo novas formas de trabalhar os conteúdos e a troca de experiência é muito rica.” E8/Q27
“Quando trocamos experiências, temos mais possibilidades de atribuir significado àquilo que praticamos.” E12/Q38
“Todos, principalmente compartilhar experiências.” E12/Q39
“Auxílio no planejamento do Currículo proporcionou ideias e sugestões de atividades; uso das ferramentas digitais; troca de experiências com outros profissionais da área.” E19/Q55
“Melhoraram, pois possibilitaram a troca de experiências com os demais colegas, aprendi novas ‘possibilidades’ de aplicar conteúdos, além de reforçar algumas práticas já utilizadas por mim na sala de aula.” E19/Q58

Na transcrição do questionário E19/Q58, apresentado na última linha do quadro acima, percebemos que há duas dimensões nesta visão de formação como espaço de interlocução: há o aprendizado de novas possibilidades até então desconhecidas, como o reconhecimento de práticas que já são desenvolvidas.

Cada professor, ao longo do desenvolvimento do seu trabalho, vai construindo um conjunto de experiências vivenciadas. Nesta visão, é a partir da discussão, da troca dessas experiências com os colegas que o professor aprimora sua prática, se forma. Tardif e Lessard (2008, p. 53) nos recordam que “se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os desafios e suas condições”.

Tanto nas transcrições das entrevistas, quanto do questionário percebemos que há a valorização pelos professores das ações de formação como espaços de interlocução e de troca de experiência e que todos indiciam que isso auxilia no seu processo formativo.

No mês de dezembro de 2014 pudemos realizar, na Diretoria de Ensino, um seminário descentralizado com os professores de Língua Portuguesa, onde eles tiveram a oportunidade de expor as atividades desenvolvidas durante as suas aulas, que em seu ponto de vista, tinham sido bem sucedidas.

Neste momento de partilha, os professores puderam explicar como fizeram a seleção do que consideraram uma “boa prática desenvolvida” e a avaliação do próprio trabalho. Uma das preocupações centrais no desenvolvimento do seminário, era o fato dos professores, não tomarem as experiências como modelo para reproduzi-las. O objetivo do seminário era divulgar as práticas que os professores consideraram bem-sucedidas, propiciar a valorização dos saberes construídos por eles em sua prática e atender a solicitação dos próprios professores da possibilidade de discutir sobre o que realizam em sala de aula, de compartilhar experiências.

Em meu inventário de pesquisa, resgato um registro da fala de um professor que comentou os sentidos que atribuiu ao seminário:

*Carol, eu gostei muito dessa experiência. O mais legal é que essas atividades foram feitas em escolas como a minha, escolas públicas de periferia. Agora eu também acho que seja possível fazer na minha escola, porque eles fizeram na escola deles que é muito parecida com a minha. Não apareceu ninguém dizendo o que fez lá na China, nem alguém que nunca pisou em uma sala de aula, mas o que fez aqui mesmo, na nossa cidade, em escolas iguais às nossas.*

*Professora Sílvia. 04/12/2014*

Após esse relato, percebemos que o seminário tinha cumprido seu objetivo. Os professores puderam refletir sobre a sua própria prática, puderam vislumbrar possibilidades de atuação, conseguiram o tempo necessário para reflexão e diálogo. Nesta visão há o reconhecimento que a formação não está no outro, mas no encontro com o outro.

## Visão Auto-reflexão

A visão da auto-reflexão entende a formação de professores como um processo de reflexão sobre a própria prática. Ao analisar as ações desenvolvidas, o professor consegue perceber suas fragilidades e potencialidades para aprimorar o trabalho, considerando seu contexto.

Segundo Pérez Gómez (1992, p. 103) a "reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos e correspondência afetiva, interesses sociais e cenários políticos", o autor afirma ainda que "os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional não se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos". A seguir apresentamos as respostas do questionário que indicam uma aproximação com a visão da auto-reflexão.

"Auxiliaram na prática do dia a dia, me fazendo refletir sobre meu fazer docente mudando minha postura em relação aos acontecimentos diários." E5/Q16
"Nos auxilia a olharmos o currículo com outros olhos, de maneira positiva, algo possível de acontecer. Repensando a nossa prática, inovando, apresentando novas estratégias para aplicarmos em sala de aula." E7/Q23
"Na reflexão, aplicação em sala de aula." E7/Q24
"Enquanto professora, os cursos sempre estimularam a minha criatividade em sala de aula, um novo olhar para com muitos alunos. Enquanto Coordenadora Pedagógica, um novo olhar durante as visitas em sala de aula, nas ATPCs, material pedagógico para auxiliar os professores." E15/Q47
"Os cursos colaboraram, muito, para percepção de como abordar determinados conteúdos, em especial a linguagem oral e escrita. Mostrou como trabalhar e preparar o aluno para produção escrita." E17/Q51
"Ajudaram a repensar sobre a minha prática e apresentaram recursos diversos para tornar as aulas mais interessantes." E18/Q52

Nos questionários foi possível identificar a presença desta visão, o que não ficou evidente no discurso dos professores entrevistados. Ao indicar a visão da auto-reflexão, os professores indiciam compreender que a formação deve ser auto-reflexiva, ou seja, refletindo sobre suas próprias experiências

quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 102)

Vale ressaltar que não é interesse desta pesquisa discutir aprofundadamente estas visões, mas dar indícios de como olham para a formação com o intuito de pensar a relação com a avaliação externa, o que será feito mais adiante.

### **Alguns outros sentidos atribuídos à formação continuada**

Durante a leitura das transcrições das entrevistas, percebemos que os professores atribuíam diferentes sentidos aos processos de formação continuada que participaram, assim como também apresentavam alguns encaminhamentos para o aprimoramento destas ações. A seguir, trazemos alguns desses sentidos para ampliação das discussões sobre formação continuada desenvolvidos ao longo desta pesquisa, cuja premissa é possibilitar que os professores sejam ouvidos.

Dentre os modelos de formação apresentados, os professores entrevistados trazem importantes contribuições:

#### **Na sua opinião, qual o modelo ideal de formação?**

[...] eu acredito que as formações deveriam ser um pouco mais internas dentro da realidade da escola pra aquele grupo de professores. Por exemplo, aqui nos temos uma escola diferenciada, então tem algumas formações que são oferecidas pela diretoria que não se encaixam. Não daria certo aqui, e teria outras formações que poderiam ser dadas aos professores daqui, que seria perfeito para a realidade da nossa aula. Então, acho que faltava assim uma adaptação da formação em sentido de realidade escolar mesmo, entendeu? [...] ter um olhar mais específico para a escola, invés de dar uma formação geral, entendeu? (Professora Lygia)

[...] a gente tem muitas formações que são muito distantes da nossa realidade, como Melhor Gestão, Melhor Ensino. Foi muito distante. Eu achei muito distante. Porque na verdade, vamos pensar também, vamos montar um curso padronizando as 5000 e poucas escolas, cada uma tem a sua realidade, fica muito complicado também, é difícil unificar isso aí, fazer um padrão. (Professor Carlos)

Talvez essa formação continuada, vocês viessem até a escola, eu acho que seria incrível. O contato de vocês com a gente e os coordenadores, efetivo. Não sei como funciona isso na prática para vocês, mas acho que isso ia ser incrível. (Professora Clarice)

A professora Lygia indica um modelo de formação que atenderia melhor às suas necessidades: a formação centrada na própria escola onde trabalha. Essa afirmação é complementada pelo Professor Carlos quando indica que é muito difícil que um único curso possa atender as necessidades de um universo tão grande de escolas e Professora Clarice percebe que se as formações ocorressem na própria escola estariam ancoradas na realidade em que trabalha, seriam mais específicas e possibilitariam uma maior integração entre a equipe escolar.

Esse modelo de formação solicitado pelos entrevistados corrobora com o modelo apresentado pelo pesquisador Rui Canário, ao qual ele dá o nome de "formação centrada na escola". Para Canário (1995, p. 47):

a otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Assim como vimos no discurso dos professores, essa formação problematizaria as situações do cotidiano vivenciadas pelos professores, para ajudá-los a enfrentar os desafios a que são expostos, respondendo aos seus anseios de formação.

A Professora Clarice ressalta, ainda, outras questões:

**A formação ajuda?**

Nossa, Meu Deus. Outra professora pós-formações. Não tenha dúvida. Eu acho que minha carreira foi riscada no meio depois da formação.

**Na sua opinião, qual seria o melhor modelo de formação continuada?**

É uma cadeia, não é só na escola, não é só na Diretoria de Ensino, não é só uma palestra de determinado autor fulano de tal...tudo é importante. E desde do momento dos professores, da troca do corpo docente, da boa intervenção pedagógica do coordenador, da gestão, e aí partir pro externo. A formação continuada dentro, curricular, importante, não tão espaçados como são, porque são muito demoradas, eu acredito que o professor tinha que ser sim, deveria ser obrigatório, não opcional.

Há uma afirmação bastante relevante neste trecho da entrevista: “Outra professora pós-formações”, indicando a relevância que ela atribui à formação em sua carreira. Ela acredita que a formação não acontece em momentos determinados, mas que é a composição de todas as possibilidades formativas: na escola, na Diretoria, em palestras, na intervenção do coordenador que permitem uma boa formação.

Indica a falta de incentivo financeiro e de motivação dos professores como o principal fator para não participação dos professores nas formações e que, em sua opinião, elas deveriam ser obrigatórias e sem um intervalo de tempo muito grande.

As percepções do Professor Carlos indicam novos sentidos:

**Você gostava de participar das formações?**

Era sempre gratificante, mesmo cansado, pela distância de vir, era sempre empolgante, não era pesado, você saía assim com um novo ânimo, como se fosse um combustível.

Quando a gente vem pra formação [...] a gente sempre espera alguns caminhos, então assim, o material mostrado, o material apresentado que a gente acaba até fazendo na oficina, acaba

sendo assim útil pra gente, a gente acaba pegando isso pra gente, adaptando pra realidade da turma, se apropriando daquilo.

[...]Os cursos ajudam muito, mas não é o principal fator que faz com que: ah, porque a escola não teve um bom rendimento não participaram da formação continuada, nem sempre.

[...]Formação continuada ajuda muito, aquela que tem alguns subsídios que a gente possa estar usando, algumas ideias, porque no dia a dia a gente acaba meio até que atropelando. Vou trabalhar tal coisa, tal semana, ou as próximas semanas, vou separando isso mais rápido, às vezes, mudando no meio conforme alguns imprevistos, tanto pela necessidade da sala, quanto fatores externos que a gente sabe que tem. E a formação continuada é aquela que também não foge da realidade. Aquela que tudo também é possível, o professor tem sempre que mudar a postura, na verdade essa acaba sendo maçante.

[...]Na verdade a gente vem, como posso dizer, a gente percebe muitas formações continuadas, a gente tem necessidade de desabafar. Alguns extrapolam, lógico. (risos) Você vê a necessidade de falar e ali está o grupo daquela disciplina.

**Na sua opinião, qual seria o melhor modelo de formação continuada?**

A formação continuada ideal a meu ver é aquela que quem está conduzindo tem essa experiência em sala de aula, não distância, não fica na teoria, só na teoria, ou seja, casa a teoria com a realidade. E também a troca de experiências, os professores que estão lá há vários anos na carreira com quem está começando.

O professor Carlos demonstra valorizar muito as ações de formação e indica que ao participar espera receber novos materiais e conhecer novas metodologias. Também comenta que as formações auxiliam na preparação das aulas, e que precisam estar relacionadas à realidade da sala de aula, mas que não é o principal fator para o bom rendimento das escolas na avaliação externa. Traz um dado bastante relevante, ele vê o momento da formação como um momento de trocas, onde alguns professores chegam até a “desabafar”, concluindo que alguns até mesmo extrapolam. Isso indicia que as formações são espaços onde o professor pode manifestar suas impressões e até mesmo reclamações sobre o trabalho que desenvolve em sala de aula. O professor Carlos não comenta como esse “desabafo” é tratado durante as formações.

Traz mais um aspecto relevante que não foi indicados pelos outros entrevistados: a relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática.

**Quais as ações de formação continuada que você participou nos últimos cinco anos?**

Formação continuada, eu acho que existe a formação continuada que tem grande pretensão que aconteça que são os ATPCs nas escolas, elas tem trabalhado para isso, trazem textos de formação, trazem análise de dados. Esse tipo de formação continuada, tem também alguns cursos [...] quando a gente pode participar na Diretoria de Ensino. [...] E tem a formação continuada mesmo, própria da gente.

Todos os (cursos) que oferecem eu procuro participar, nem que seja meio, pela metade, vai um dia falta outro, mas a gente não pode ser cobrado.

**Os cursos que você participou, você acha que modificaram sua prática?**

Sim, modificaram. Faz a gente pensar melhor, às vezes a gente acredita que está fazendo o melhor e o certo. O olhar do outro, a fala do outro, sobre, por incrível que pareça cai direitinho em cima daquilo que a gente trabalha na sala, sempre acrescenta.

**Quem é o outro?**

O outro é o formador, assim que vai justamente, não só o formador, mas também o próprio colega que faz a mesma coisa, mas também de modo diferente com um resultado melhor. Eu faço isso, mas eu não faço desse jeito e a gente acaba modificando, a gente vai acrescentando na prática. A gente, às vezes, acha que está, a última bolacha do pacote, abafando, mas a pessoa fez de uma outra maneira, às vezes, até mais simples do que a gente e alcançou um resultado melhor, então esse outro contribuiu muito. Eu acho que a questão dos formadores, até pelo tempo, pelo conhecimento teórico maior que tem ele acaba contribuindo com um olhar diferenciado da teoria e os colegas da prática, contribuem com a prática de sala de aula, a gente junta, faz uma junção de teoria e prática que dá muito resultado.

**Como você vê o momento do curso, da formação?**

Têm cursos, que às vezes, se tornam repetitivos, apenas apresentam aquilo que a gente já faz, não acrescentam muito coisa. Só que como a gente vai com uma predisposição a aprender, a gente aprende a selecionar aquilo que é bom, aquilo que acrescentou, aquilo que não acrescentou, é bom para confirmar que a gente está no caminho certo. Sempre bom, quer dizer, não é porque não acrescentou nada que não foi bom, de qualquer maneira acaba sempre aproveitando alguma coisa. (Professora Adélia)

A professora Adélia reconhece que a formação continuada acontece de diferentes formas: há a formação que deve ser oferecida pela escola em ATPC, as formações oferecidas pela Diretoria de Ensino e por fim, a formação pessoal, que é individual e depende de cada professor. Reconhece que as formações modificaram sua prática e que isso se deve também a troca de experiências.

Ao se estabelecer uma comparação entre os sentidos atribuídos pelos professores com relação à formação continuada, podemos perceber o mesmo movimento encontrado nos questionários em relação à melhoria da prática: alguns professores indicam a importância da metodologia e outros da construção do conhecimento oportunizada pelos cursos de formação.

A maioria indica que a formação de professores, assim como vimos na análise dos questionários, é imprescindível, pois possibilita a troca de experiências com os colegas e que isso é muito enriquecedor. Também há uma expectativa dos professores que as ações de formação continuada explicitem a relação da teoria e da prática.

Há indicação de fragilidades nas ações de formação continuada que os professores entrevistados participaram: frequência, tempo entre uma formação e outra; comodismo de alguns professores, falta de tempo, falta de incentivo, descompasso entre as necessidades dos professores e as formações oferecidas, formador distante da realidade de sala de aula.

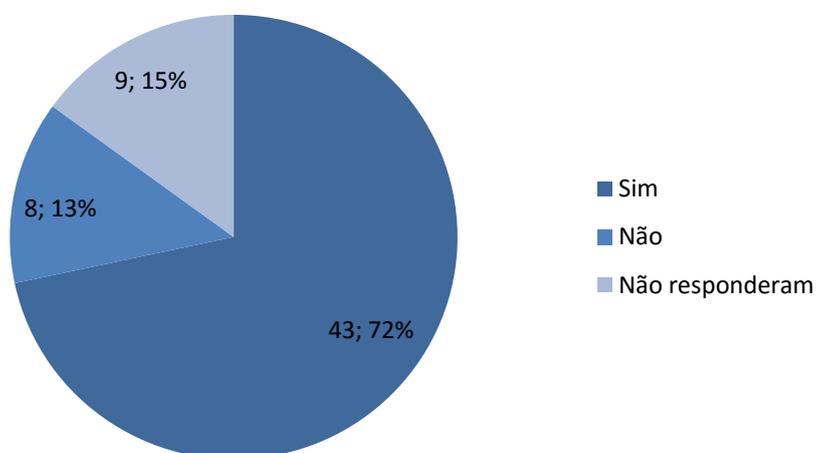
Todos os professores reconhecem a importância da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho e elencam fatores que poderiam encaminhar ações que viriam ao encontro de suas necessidades: partir da realidade da escola e acontecer na própria escola, discutir a teoria e a prática de forma articulada, ampliar o espaço de troca de experiências, socialização do trabalho desenvolvido e reflexão sobre a prática.

#### 4.6 A imbricada relação entre formação continuada e avaliação externa

O objetivo desta pesquisa é perceber quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa às ações de formação continuada que participaram no contexto da avaliação externa - SARESP. A discussão a seguir apresenta essa relação a partir dos dados dos questionários e das entrevistas.

No questionário a questão 13 inquiria os professores sobre sua percepção da relação entre os cursos de formação continuada e avaliação externa.

**Gráfico 10 - Porcentagem do número de professores que afirmaram que existe relação entre os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação e as avaliações externas - SARESP**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 10 podemos observar as respostas dos professores à questão 13, em que se buscava verificar se os professores indicam se há relação entre os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação e as avaliações externas. A leitura do gráfico nos possibilita observar que maior parcela dos professores (72%) afirma que existe essa relação, 17% dos professores que responderam ao questionário afirma não existir essa relação e 11% não responderam.

A Diretoria de Ensino oferece aos professores Orientações Técnicas (OT) separadas: há orientações técnicas para o estudo das competências e habilidades da Matriz de Referência

do SARESP, que focalizam mais a competência leitora e há Orientações Técnicas para o estudo dos gêneros textuais das provas de Produção Textual do SARESP que focalizam mais a competência escritora, sendo:

**Tabela 9 – Gênero solicitado na produção textual do SARESP**

5º ano do Ensino Fundamental	Carta do Leitor
7º ano do Ensino Fundamental	Narrativas de Aventura
9º ano do Ensino Fundamental	Artigo de Opinião
3ª série do Ensino Médio	Artigo de Opinião

Fonte: Elaboração própria

A questão 13 solicitava que os professores indicassem se os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação e as avaliações externas – SARESP e a questão 14 solicitava que os professores explicassem brevemente essa relação. Estas informações contextuais permitem uma melhor compreensão da tabela elaborada para compreensão das respostas oferecidas pelos professores ao questionário.

A seguir apresentamos os dados dos questionários e das entrevistas em que os professores indicam que há relação entre os cursos e a avaliação quando os cursos focam os conteúdos, as competências e habilidades da matriz de Referência da avaliação e/ou Currículo.

“Habilita-se para trabalhar as habilidades e competências solicitadas nas avaliações.” E1/Q14
“Sim, está dentro da matriz curricular.” E2/Q5
“Quando enfoca [sic] competências e habilidades.” E2/Q6
“SARESP - uma avaliação educacional em larga escala, está ligada a formação dos cursos, trabalhando as estratégias e os gêneros trabalhados.” E5/Q15
“Os cursos estão diretamente relacionados, uma vez que preparamos os alunos para avaliações externas através dos conteúdos aplicados.” E5/Q16
“Através de cursos aprendemos as habilidades a serem trabalhadas nas avaliações.” E5/Q18
“As competências e habilidades desenvolvidas no curso são praticamente as mesmas exigidas pelos alunos.” E6/Q19
“Acredito que sim, auxiliando o professor a desenvolver as habilidades e competências no trabalho com os alunos.” E8/Q27
“O foco é apresentar as competências e habilidades com opções além do currículo. E, esse aprendizado colabora na transmissão dos conteúdos que visam às avaliações externas.” E9/Q28
“Os cursos oferecem embasamento necessário para o desenvolvimento de conteúdos direcionados as avaliações externas.” E10/Q32
“Elas desenvolvem os conteúdos com todas as habilidades que são observadas nas avaliações.” E11/Q37

“Os conteúdos aprendidos contemplavam as habilidades e competências exigidas no SARESP.” E13/Q40
“As orientações adquiridas, nos possibilitou [sic] clareza para aplicação de conteúdos referentes ao SARESP.” E14/Q43
“Já que tanto o currículo é direcionado ao SARESP, então os cursos são estendidos para alcançarmos os resultados exigidos nesta avaliação.” E14/Q44
“Os cursos de formação continuada abordam técnicas, conteúdos, habilidades e competências que as avaliações externas se utilizam.” E15/Q45
“A relação está na seleção de atividades com foco nas competências e habilidades dessa avaliação.” E16/Q49
“Os cursos pretendem dar subsídios ao Currículo e o SARESP avalia o grau de aprendizagem dos alunos com relação ao que é estabelecido nesse Currículo.” E18/Q52
“Na maioria dos cursos trabalhamos a leitura e a escrita, habilidades indispensáveis na aplicação das avaliações externas.” E18/Q53

As respostas apresentadas no questionário dialogam com alguns trechos das entrevistas realizadas:

<p><b>Você acha que tem alguma relação entre a formação continuada e o SARESP?</b> Eu acredito que sim.</p> <p><b>Qual a relação?</b> O SARESP ele traz pra gente a questão do que se cobra dos alunos, o que o aluno deve aprender realmente, então quando a gente estuda as habilidades que devem ser desenvolvidas ou quando a gente estuda porquê determinado conteúdo envolve aquele habilidade. Levam nosso olhar para esse sentido, de ver assim. Muitas vezes a gente trabalha o conteúdo de forma mecânica e o SARESP trabalha aquele determinado texto, ele desenvolve estas e estas e estas habilidades, neste sentido, a formação continuada contribuiu muito. A gente passa a ter um olhar diferente do quê trabalhar em sala de aula. E assim, nos leva também a conhecer quais as habilidades que os alunos têm que desenvolver em determinada série.</p> <p><b>Você acha que tem uma relação entre as ações de formação continuada que são propostas e os resultados do SARESP?</b> A formação continuada ela está voltada para o desenvolvimento das habilidades, até que se chega até a competência leitora, competência escritora. A formação continuada, formação do SARESP, viabiliza isso, leva a gente a ver essa questão da habilidade a ser trabalhada e o que realmente se desenvolve no aluno, eu acredito que sim.</p> <p><b>Você acredita que os cursos que você participou modificaram sua prática para melhoria dos resultados do SARESP?</b> Muitos cursos trazem essas habilidades [...] o SARESP traz com base no Currículo exatamente o que é necessário, aquilo que o aluno precisa saber. Cursos que a gente faz trazem essas habilidades, quando trabalham a produção textual, trabalham leitura, as estratégias de leitura, as informações que a gente deve incentivar os alunos, não só incentivar, mas desenvolver nos alunos: a percepção do texto, a recepção do texto. Então acaba contribuindo bastante para isso. (Professora Adélia)</p>
---

Ao analisarmos os dados dos questionários e das entrevistas percebemos que há a explicitação da relação entre os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação e a avaliação externa.

Fica evidente que o conteúdo de muitos cursos está ancorado nas discussões sobre as habilidades e competências constantes da Matriz de Avaliação e do Currículo do Estado de

São Paulo. Conforme apresentado, a matriz é um recorte de todos os conteúdos estudados no Currículo.

Segundo Freitas (2011, p.14) além da primeira redução que é o estreitamento curricular que se efetiva através da concentração dos esforços educacionais em apenas duas disciplinas testadas nas avaliações externas: português e matemática, há uma segunda redução quando "escolhemos dentro do conhecimento de português quais competências e habilidades" devem ser estudadas.

Assim, a formação continuada que deveria abranger os diferentes temas da Língua Portuguesa passa também pelo estreitamento curricular, quando discute apenas as habilidades e competências da avaliação.

De forma mais evidente nas entrevistas, os professores indicam que a relação entre formação e avaliação é positiva, percepção que pode advir dos processos de responsabilização nos quais estão inseridos.

Nas respostas às entrevistas, vemos os posicionamentos contextualmente, o que nos leva a outras leituras possíveis.

**Você acha que há relação entre os cursos de formação continuada e a e a avaliação externa mais propriamente, o SARESP?**

Porque se eles estão pedindo as competências e habilidades, naqueles eixos, pensando tudo aquilo, os cursos oferecidos também vão nos capacitar para poder oferecer isso com propriedade para os alunos, para que eles consigam pegar a prova e consigam observar aquilo que a gente vai trabalhar em sala de aula. A gente só consegue enxergar isso com as formações, que pode ter um leque de coisas, um mundo de coisas, que pode estar adaptando dentro do currículo, e que vai ajudá-los no SARESP. (Professora Lygia)

A professora Lygia indica a lógica necessária para atender ao requerido pela avaliação externa. Neste sentido aparentemente o que está compreendido pelas professoras é que os adolescentes devem mesmo dominar estas habilidades. Se a formação acentua tais habilidades e o SARESP também, logo o trabalho pedagógico escolar deve ser visto com sua centralidade no desenvolvimento da Matriz.

Estes discursos nos indicia a compreender que o movimento do trabalho em aula centra-se no necessário resultado, indicado pelas políticas de governo. É a avaliação como determinante do trabalho escolar. Freitas *et al.* (2014) no mostra a dimensão da avaliação como centralidade do trabalho pedagógico, quando se restringia a avaliação da aprendizagem. Neste momento atual, ela se configura com a roupagem da avaliação externa.

**Você acha que o resultado do SARESP é uma avaliação da formação continuada?**

SARESP, currículo e formação é tudo uma coisa, é uma linha de raciocínio só. Ninguém precisa ser gênio. Se você ler o que é o currículo, formação continuada, você vai entender porque a prova do SARESP é feita daquele modelo, é a mesma linha de raciocínio, eu não consigo dividir, uma parte, muita gente não entendeu, mas é só uma parte. Eu acredito nisso, não sei se eu estou errada. (Professora Clarice)

Clarice aponta a dimensão com um olhar mais crítico, quando aponta a estreita relação entre currículo, avaliação externa e formação, afirmando que o “SARESP, o Currículo e a formação é tudo uma coisa só, é uma linha de raciocínio só”. Uma tríade já anunciada por Arroyo que controla os processos educativos com o mesmo movimento para a política de resultados.

O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. (ARROYO, 2007, p. 13)

A seguir apresentamos os dados dos questionários e das entrevistas em que os professores indicam que há relação entre os cursos e a avaliação quando apresentam o trabalho que discutem os gêneros textuais que são solicitados no SARESP, principalmente na produção textual.

“São aplicados gêneros que caem no SARESP.” E1/Q02

“Principalmente nas produções textuais com os gêneros específicos de cada série escolar.” E5/Q17

“Sempre, principalmente no estudo sobre gêneros textuais, o que é apresentado [sic] no SARESP, interpretação e leitura de gêneros textuais diversos.” E7/Q23

“A relação é especialmente com a produção textual. Apresentou estratégias e recursos para trabalhar com diversos gêneros textuais.” E17/Q51

Na análise desses dados, percebemos que os professores indicam que os conteúdos dos cursos de formação que participaram eram referentes aos gêneros textuais presentes nas avaliações de produção textual do SARESP. Essa indicação não esteve presente nas entrevistas.

A seguir apresentamos os dados dos questionários e das entrevistas em que os professores indicam que há relação entre os cursos e a avaliação, mas não explicitam a forma como se dá essa relação.

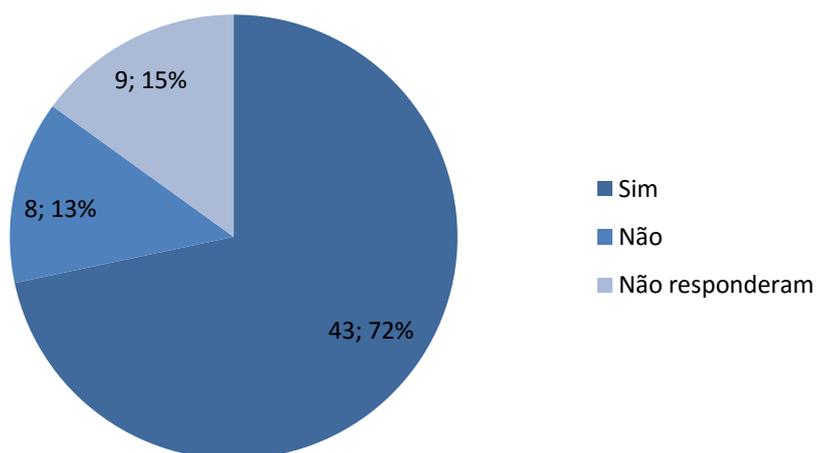
"Acredito que a Secretaria de Educação prepara os professores para trabalhar os conteúdos das avaliações externas como o SARESP." E8/Q27
"As Ots sobre o SARESP abrem a nossa mente para um melhoramento do ensino aprendizagem." E1/Q2
"Ao ter uma didática e metodologia melhor conseguimos trabalhar e desenvolver melhor os alunos em sala de aula, logo esses alunos têm um melhor desempenho na aula e nas avaliações." E1/Q3
"Os cursos de formação foram muito esclarecedores sobre a importância que devemos explicitar aos alunos sobre a prova. [sic]" E2/Q8
"Orientações técnicas totalmente voltadas para as avaliações do SARESP." E3/Q9
"A capacitação do professor será refletida no resultado do desempenho." E3/Q13
"Particpei de OT relativa ao tema." E3/Q14
"Nos cursos oferecidos, pudemos aplicá-los com os alunos as diversas atividades que fizemos durante o curso." E6/Q20
"Sim, pois tudo que nos é acrescentado irá influenciar no resultado das avaliações." E7/Q24
te porque através dos cursos ampliei meus conhecimentos em textos, gêneros e interpretações, podendo melhorar o ensino-aprendizagem dos educandos." E11/Q36
"É importante dizer que, muitos cursos estão ligados ao SARESP, porém não acho essa ligação muito evidente, o trabalho é contextual." E14/Q42
"Os assuntos abordados têm relação e estão coesos com o SARESP." E16/Q50
"As avaliações, externas ou não, contribuem para que o professor também avalie o seu trabalho e se aperfeiçoe sempre." E19/Q55
"Quando os cursos se voltam para aprimorar as metodologias utilizadas pelo professor em sala, conseqüentemente isso vai refletir no rendimento do aluno. Professor motivado - aluno motivado." E19/Q58
"Acredito que sim, mas acho que essa relação poderia ser melhor explorada nos próximos cursos." E20/Q59

Novamente essa questão não aparece nas entrevistas, muito provavelmente porque nas entrevistas o tema da relação entre formação e avaliação foi mais debatido.

A seguir apresentamos os dados dos questionários e das entrevistas em que os professores indicam que não há relação entre os cursos e a avaliação/não apresentaram resposta adequada à questão.

"Diversificar as atividades com o uso multimídia, usos da tecnologia no cotidiano escolar." E4/Q10
"Diversificação nas atividades escolares." E4/Q11
"Os cursos de formação continuada nos capacita [sic] para aplicarmos os conteúdos em nossa prática na escola" E8/Q25
"No SARESP não há Língua Inglesa." E10/Q33
"Prática de ensino." E12/Q39
"Sempre um novo olhar, novas atitudes e procedimentos pedagógicos em relação à avaliação e metodologia de aprendizagens." E15/Q47
"Sim, o estímulo a leitura, desenvolvendo a capacidade do alunado para interpretação." E16/Q48
"Não posso opinar, pois não participei (ainda) de nenhum." E19/Q56

### **Gráfico 11- Porcentagem do número de professores sobre a influência dos cursos de formação continuada nos resultados das avaliações externas**



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 11 observamos a porcentagem de professores que responderam se os cursos de formação continuada influenciam nos resultados das avaliações externas. A leitura do gráfico nos revela que a maioria dos professores (72%) afirma que os cursos de formação continuada influenciam nos resultados das avaliações externas, uma parcela dos professores (13%) afirmam que os cursos não influenciam nos resultados e 15% dos professores não responderam a esta questão.

A questão 15 solicitava que os professores indicassem como os cursos de formação modificaram sua prática para melhoria dos resultados da avaliação externa.

Na observação dos dados pudemos perceber que os professores tem dificuldade em expor sua implicação no processo de mudança dos resultados da avaliação externa, como é possível observar em: “Quando o professor trabalha o que aprendeu no curso”, “Levam o professor” ou “Quando o professor é capacitado”. A utilização da terceira pessoa e de generalizações como forma de fuga à resposta é um recurso para sua não implicação com a questão, ou ainda podem indicar que os professores acreditem que a formação continuada não contribui para melhoria dos resultados da avaliação externa.

Em algumas respostas não foi possível compreender o que o professor respondeu: “Percebe-se que com a melhoria da formação destinada aos professores resulta em resultados bem satisfatórios” e “São consideradas fundamentais para o planejamento da educação e das ações dos professores, de outros funcionários da escola e também para o remanejamento das intervenções pedagógicas dentro da escola.”

Algumas respostas extrapolam as questões da avaliação externa e há indícios que os professores percebem que a formação não basta para mudança nos resultados: “As avaliações externas não dependem apenas das práticas dos professores, mas também da ‘boa vontade’ dos alunos” e “Pela conscientização docente”. Nestes dois trechos podemos retomar algumas considerações sobre avaliação que já foram feitas: os professores percebem que a avaliação é tomada como um fim em si só e que é desconsiderado o contexto em que está inserida.

Após uma análise de todas as respostas a esta questão, foi realizada uma divisão que apresentou-se mais recorrente, a modificação da prática para melhoria dos resultados que ocorreu mais em relação a dois aspectos: Metodologia ou Construção do Conhecimento.

Apresentamos os dados dos questionários e entrevistas onde os professores indicam que os cursos aprimoraram sua prática para melhoria do resultado das avaliações externas quando apresentam em seu conteúdo as metodologias de ensino.

“Abriram novos caminhos, novas práticas que foram aproveitadas em sala de aula, fazendo uma reciclagem dos conteúdos.” E1/Q1
“A formação continuada ajuda muito, porém existem vários fatores para uma perfeita e significativa atuação dos envolvidos para que o resultado final seja positivo.” E1/Q2
“Ampliaram as possibilidades de trabalho para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.” E1/Q3
“Socializam práticas que permitem desenvolver nos alunos competências e habilidades.”
“Adequando as práticas após as avaliações para estudo das defasagens dos alunos apresentadas na avaliação externa.” E2/Q8
“Os cursos de formação continuada são necessários, visando aperfeiçoar a metodologia aplicada em sala de aula.” E3/Q13
“Formação - prática - resultado (SARESP). Isso quando é bem trabalhado.” E5/Q15
“Trazendo novas propostas de trabalho a serem aplicadas.” E5/Q18
“Quando o professor é capacitado continuamente, ele também é capaz de dar uma aula melhor, e como consequência os alunos estarão melhor preparados para as avaliações externas.” E7/Q23
“Após a vivência nas capacitações e dos cursos de formação continuada, muitas experiências são trocadas entre os docentes e as atividades e oficinas nos auxiliam a redirecionar nossas práticas e metodologia em sala de aula.” E8/Q25
“Motivaram às novas práticas para conduzir as crianças a resultados melhores nos índices das avaliações externas estimulando-os a absorverem os conteúdos presentes nas avaliações de maneira mais agradável e eficaz.” E9/Q28
“Como citado na resposta 12 (Aperfeiçoando e reciclando conteúdos já conhecidos), com os cursos aperfeiçoei minha prática nas situações de aprendizagem em sala de aula.” E13/Q40
“Os cursos mudaram minha prática no sentido de que me ensinaram a trabalhar com o currículo e, principalmente com as situações de aprendizagem.” E14/Q42
“Os cursos de formação continuada contribuem para aperfeiçoamento de nossa prática em sala de aula, contribuindo assim para melhora nos resultados das avaliações externas.” E15/Q45
“Na preparação das aulas voltadas nas habilidades de leitura e escrita.” E18/Q53.

**Você acha que a participação nos cursos de formação influencia nos resultados do SARESP?**

Sim, tem que influenciar. Porque quando a gente está aprendendo, se você vai mudar a sua prática, vai repensar naquilo que você está fazendo, você vai melhorar, você vai trazer coisas que tem sentido para eles e que venha depois, a cair do SARESP. (Professora Lygia)

**Você acha que a participação nos cursos de formação influencia nos resultados do SARESP?**

Os cursos, eles, como posso dizer? Os cursos são direcionados às novas estratégias, o SARESP nada mais é do que a avaliação de todo um processo que você teve em sala de aula de um ano ou mais.

[...] Você que vai estar direcionando o aluno, a partir do momento em que você é abastecido com novas estratégias que o curso proporciona, você passa para os alunos de uma nova maneira, e essa nova maneira pode fazer com que eles apresentem bons resultados no dia a dia, consequentemente em uma avaliação como o SARESP, eles vão bem. (Professor Carlos)

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores no questionário e nas entrevistas percebemos que ainda há uma percepção que a melhoria do resultado das avaliações externas se daria apenas com a mudança da metodologia do professor. Essa percepção reduz a avaliação externa ao que acontece em sala de aula, desconsiderando o contexto em que está inserida.

As respostas indicam que a melhoria da prática poderia por si só melhorar o resultado das avaliações externas.

Os dados a seguir apresentam o discurso dos professores quando indicam que as ações de formação continuada que participaram auxiliaram a modificação da sua prática para melhoria do resultado das avaliações externas através da construção do conhecimento.

“Levam o professor a refletir sobre sua prática na sala de aula, avaliando não só o desempenho dos alunos, mas o seu também.” E5/Q16
“Os cursos de formação continuada aprimoraram nosso conhecimento e por consequência podemos levar ao aluno, novos saberes para que ele possa obter melhores resultados nas avaliações.” E8/Q27
“Hoje vejo a leitura como principal mecanismo de aprimorar, escrita, concentração, interação e leitura de mundo, usando em sala de aula as tecnologias oferecidas pela SEE de SP.” E11/Q36
“Acredito que sim, pois construímos sentidos por meio de sucessivas aproximações, onde partilhadas as experiências linguísticas conseguimos resultados inesperados.” E11/Q37
“As avaliações possibilitaram em ver e rever progressos avançada, trabalhar com o currículo e as defasagens.” E14/Q43
“O professor encerra o curso com uma visão diferenciada, mais ampla, agrega conhecimentos e metodologia. O professor entra em sala mais focado.” E16/Q46
“Sim, melhoram pois além de ampliar conhecimentos, a troca de experiências entre os colegas enriquece grandemente a nossa prática. Nenhum professor é detentor pleno do conhecimento. A sempre algo a aprender e (algo) ensinar.” E19/Q58

Nos trechos das entrevistas abaixo, os professores indicam a mesma percepção apresentada nas respostas dos questionários.

**Você acha que existe alguma relação entre as ações de formação continuada e o SARESP?**

Tem, porque é tudo baseado no currículo. Eu acredito que sim, que as formações, o objetivo delas não deve ser voltado somente para o SARESP, dentro de outras dificuldades até dos professores. As formações deveriam ser mais constantes.

[...] Quando a gente vai pra formação vocês mostram pra gente determinadas, muitas opções de trabalho, né? Não imposições, mas opções. E gentilmente (risos) dizem pra gente, olha esse caminho aqui é o mais curto e mais fácil, então, quem tem ouvidos, ouve, simples assim. Não é? .(Professora Clarice)

Sobre a formação, a Professora Clarice acredita que ela não deve ser apenas voltada para o SARESP, mas para as dificuldades apresentadas pelos professores que na maioria das vezes são ignoradas e também para as práticas em sala de aula. Segundo Lüdke e Sordi (2009, p.320)

Perde-se a chance de se promover uma aproximação do coletivo da escola para estabelecer uma leitura circunstanciada dos dados, produtora de significados e subsidiadora de decisões internas que levem em conta os saberes dos atores locais e as informações geradas fora da escola, que poderiam dialogar.

Assim como o Professor Carlos indicou anteriormente, diz que há professores que não participam das formações por falta de interesse e motivação pessoal. Indica perceber a relação estabelecida entre o currículo, a formação continuada e o SARESP.

**Tem alguma coisa sobre formação, sobre avaliação externa, sobre a sua experiência, sua vivência que você queira contar, que considera relevante?**

A formação continuada, o SARESP, enfim, eu acho que nossa profissão é muito gratificante, você vê que o aluno espera muito de você e que se ele consegue, você já ganhou ali o ano. Excelente isso. E ao mesmo tempo é uma profissão muito cobrada e às vezes quem cobra está muito distante da realidade. Às vezes, o sistema cobra demais, vê números e a gente não trabalha com números, trabalha com pessoas. Só quem vê pessoa e não vê números somos nós que estamos na sala de aula. (Professor Carlos)

Para o professor Carlos o SARESP é a consequência do trabalho desenvolvido em sala de aula durante o ano. Indica que os cursos proporcionam novas estratégias que podem ser utilizadas com os alunos em sala de aula. No trecho analisado o professor Carlos indicia mais uma vez a “responsabilização docente” quando se refere às cobranças recebidas e que elas vem, muitas vezes, de pessoas que desconhecem a realidade escolar.

**Como você acredita que deva ser a formação continuada?**

Eu acho que (formações) voltada para uma avaliação não é o termo. Eu acho que ela deve ser voltada às práticas reais em sala de aula. Na verdade, se você for seguir o currículo, o currículo vai te levar para o SARESP e vice-versa. Não é o SARESP, mas acho que todas as práticas e as dificuldades. Eu acho que as dificuldades do professor em sala de aula são muito ignoradas. Eu acho que o professor, por exemplo, nós temos professores na escola que participam das formações. E temos professores que não participam, às vezes participam e não conseguem desempenhar um papel de professor, nem de comandante da sala de aula. E não existe nada e nem ninguém que faça com que aquela pessoa estude, com que aquela pessoa dê um norte, está ali por estar. Eu acho que é aí que nós temos que ver hoje a formação. (Professora Clarice)

**Você acha que há alguma relação entre os cursos de formação continuada e o SARESP?**

O SARESP ele traz pra gente a questão do que se cobra dos alunos, o que o aluno deve aprender realmente, então quando a gente estuda as habilidades que devem ser desenvolvidas ou quando a gente estuda porquê determinado conteúdo envolve aquela habilidade. Levam nosso olhar para esse sentido, de ver assim. Muitas vezes a gente trabalha o conteúdo de forma mecânica e o SARESP trabalha aquele determinado texto, ele desenvolve estas e estas e estas habilidades, neste sentido, a formação continuada contribuiu muito. A gente passa a ter um olhar diferente do quê trabalhar em sala de aula. E assim, nos leva também a conhecer quais as habilidades que os alunos têm que desenvolver em determinada série.

**Você acredita que as ações de formação continuada interferem nos resultados do SARESP?**

A formação continuada ela está voltada para o desenvolvimento das habilidades, até que se chega até a competência leitora, competência escritora. A formação continuada, formação do SARESP, viabiliza isso, leva a gente a ver essa questão da habilidade a ser trabalhada e o que realmente se desenvolve no aluno, eu acredito que sim.

**Você acha que o curso dos quais você participou modificaram sua prática para melhoria dos resultados do SARESP?**

Muitos cursos trazem essas habilidades [...] o SARESP traz com base no Currículo exatamente o que é necessário, aquilo que o aluno precisa saber. Cursos que a gente faz trazem essas habilidades, quando trabalham a produção textual, trabalham leitura, as estratégias de leitura, as informações que a gente deve incentivar os alunos, não só incentivar, mas desenvolver nos alunos: a percepção do texto, a recepção do texto. Então acaba contribuindo bastante para isso. (Professora Adélia)

A professora Adélia indica que a partir do SARESP ela compreende o que os alunos precisam “realmente” aprender, e que a formação continuada contribuiu para ampliar essa compreensão sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades.

Os professores entrevistados demonstram perceber que há relação entre as ações de formação continuada oferecida pela rede pública e o SARESP e indicam também que a maioria dos cursos estudam os conteúdos que envolvem as competências e habilidades do SARESP. Entretanto, na perspectiva dos entrevistados seria importante que os cursos não se centrassem apenas no SARESP, mas na dificuldade dos professores e nas práticas de sala de aula.

#### 4.7 O formador de formadores: formação, conformação ou transformação?

Nas ações de formação continuada há sempre um importante articulador do processo: o formador. Na rede pública de educação do Estado de São Paulo, esta função é exercida por um professor designado para a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) que atua nas Diretorias de Ensino na formação de professores das diferentes disciplinas do currículo e na formação pedagógica dos Professores Coordenadores.

A Resolução SE Nº 68/2012<sup>33</sup>, dispõe sobre as ações de acompanhamento que deverão ser realizadas pelo PCNP, e considera "a significativa contribuição do PCNP à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, garantindo melhor desempenho do aluno nas avaliações escolares". Nesta resolução já podemos perceber que há um encaminhamento da atuação do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico em ações que visem a melhoria dos resultados das avaliações externas.

Ao longo das entrevistas, em diversos trechos podemos observar como os entrevistados percebem a relação entre os professores e o formador. Dentre os dados analisados, um nos fez refletir sobre essa função. A professora Adélia indicou a sua importância:

Eu acho que a questão dos formadores, até pelo tempo, pelo conhecimento teórico maior que tem, ele acaba contribuindo com um olhar diferenciado da teoria, e os colegas da prática. Contribuem com a prática de sala de aula, a gente junta, faz uma junção de teoria e prática que dá muito resultado. (Professora Adélia)

Neste contexto, fez-se necessário pensar sobre os sentidos atribuídos pelo formador. Ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa indiquei minha implicação, visto que eu desenvolvi ao mesmo tempo a função de formadora e de pesquisadora das formações que realizava. Geraldi *et. al.* (2015, p.19) afirmam que “a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências”.

Ao realizar a pesquisa, desejosa de construir outras possibilidades de compreensão, coletei inúmeras inquietações, registros, notas e questionamentos, que ao serem analisados cuidadosamente tornaram necessário explicitar melhor essa relação.

Geraldi *et. al.* (2015, p.19) afirmam que

muitas pesquisas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e

<sup>33</sup> Resolução SE nº 68/2012. Disponível em:  
<[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_68\\_2012.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_68_2012.html)> Acesso em 08 jan.2016

autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. (...) Contudo, é justamente o ‘cuidado’ teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem, uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura.

Para recompor a totalidade dos temas que foram sendo constituídos através do mosaico de dados coletados, muitas vezes recorri à familiaridade que eu possuía com o tema estudado, recorri inúmeras vezes à minha implicação. Trabalhei na Diretoria de Ensino pesquisada de junho de 2008 à outubro de 2015, sendo assim, passei a quase totalidade do período desta pesquisa em exercício da função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico.

Na tabela abaixo, indico as ações de formação que realizei nos últimos quatro anos (2012-2015). Não foi possível coletar os dados das ações de anos anteriores aos apresentados na tabela devido à ausência de registros sistematizados. Os dados referentes ao ano de 2015 foram coletados até o mês de setembro.

**Tabela 10 - Orientações Técnicas da disciplina de Língua Portuguesa realizadas na Diretoria pesquisada**<sup>34</sup>

Ano	Orientação Técnica	Curso Descentralizado	Seminário
2012	05	01	-
2013	05	02	-
2014	12	01	01
2015	05	-	-

Fonte: Elaboração própria

Retomo, neste momento, uma questão trazida a mim durante a banca de qualificação: “Quais são os limites e possibilidades que são postos para aqueles que estão na posição de formador de formadores na rede pública estadual de educação?”.

Imediatamente pude me remeter aos limites impostos pela “rede”, alguns apresentados no início do trabalho, dentre os quais destaco: número de professores, número de horas, espaço, deslocamento, rotina dos professores, que em sua grande maioria acumulam cargos e por último, as indicações de formação determinadas pela própria Secretaria da

<sup>34</sup>Dados referentes à planilha de consolidação dos dados do Cadastro de Ações de Formação (Cadformação) que tem registra as ações de formação continuada centralizadas e descentralizadas de modo presencial, em serviço ou por meio de mídias interativas. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2813>> Acesso em: 23 set. 2015.

Educação e os discursos “oficiosos” que circulam nas Diretorias de Ensino. Dentre esses discursos, faço memória de uma situação vivida.

Em uma reunião de trabalho, um dos colegas PCNP socializou conosco uma experiência realizada em uma Orientação Técnica ministrada a professores de sua disciplina, e explanou que a mesma foi desenvolvida como uma “receita de bolo, passo a passo, bem explicadinho”, ou seja, instruiu os professores de como proceder em sala de aula em busca de resultados nas avaliações externas, sendo que essa ação foi parabenizada e incentivada como uma postura exemplar para as formações oferecidas pela Secretaria da Educação.

No processo que eu estava vivendo, no desenvolvimento da minha pesquisa, e em tudo que eu já havia construído não pude evitar e acabei contrapondo as afirmações do meu colega PCNP, dizendo que eu acreditava na importância do desenvolvimento de um percurso formativo, da construção coletiva do conhecimento, da valorização das experiências dos professores. A resposta foi categórica: “*mas isso demora muito, precisamos de resultado*”. Resultado, meta, medida, desempenho, sempre foram palavras que me perseguiram durante este tempo. Percebi que havia muito a ser debatido com os meus colegas PCNP, pois eu que há sete anos ocupava esta função, já havia pensado como eles. O mestrado me possibilitou a melhor compreensão dos processos de formação de professores, de perceber que a educação é situada em contexto social e político e que para me posicionar eu precisava conhecê-la com maior profundidade.

Essa situação serviu como o “gesto de interrupção”, proposto por Larrosa (2002), me fez parar e rever o meu percurso de formadora. Todas as vezes que eu ofereci ações de formação que apenas apresentavam aos professores a prática, eu percebia que eles reproduziam, na maioria das vezes, exatamente o que eu havia feito, mas não conseguiam se apropriar realmente disso, nem pensar sobre o que estavam fazendo. Com o passar do tempo, percebi que eles precisavam de oportunidades para construir conhecimentos e refletir sobre a própria prática. Percebi que os professores já conheciam muito sobre o que faziam, mas possuíam poucas oportunidades de refletir sobre isso, por fim, compreendi que ao planejar as ações que eu desenvolveria, eu poderia priorizar as que possibilitassem a reflexão.

Embora a mim fosse delegada a tarefa de realizar as formações com o objetivo último de incrementar o resultado do desempenho dos estudantes da rede oficial de ensino no SARESP, como apresentado na Resolução SE nº68/2012, o que fazia com que eu me considerasse um “agente do sistema” sempre senti a necessidade de ir além do que foi imposto, que geralmente era muito pouco e superficial. Nisto, vislumbrei a possibilidade de

usar os tempos/espços disponíveis com formações que pudessem contribuir não apenas com os resultados, mas que promovessem uma formação reflexiva dos professores.

Ciente das dificuldades, mas confiante nas possibilidades, fui aos poucos ocupando alguns espaços de resistência, onde pude realmente observar alguns avanços.

Para Geraldi *et. al.* (2015, p. 22) “uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e ouvintes”. Para produzir uma nova compreensão, faço memória neste momento, ao retomar meu “inventário de pesquisa” de um material encaminhado pela Secretaria da Educação, intitulado “Sabores da leitura”.

Recebemos o material na Diretoria de Ensino e uma indicação no Boletim CGEB<sup>35</sup> Nº 42 de 04 de dezembro de 2013, de que ele fosse distribuído nas escolas. Este boletim solicitava que os exemplares fossem distribuídos aos professores de Língua Portuguesa, para “incentivo das experiências culturais literárias e apoio à metodologia no ensino de literatura”.

Em análise das atividades oferecidas no material, verificou-se que ele trazia um passo a passo o trabalho a ser desenvolvido pelos professores com diferentes gêneros literários em sala de aula. O caderno previa uma sequência de atividades que o professor deveria aplicar em suas aulas.

De posse da informação do boletim, solicitei a possibilidade de realizar a entrega do material em uma Orientação Técnica, com a finalidade de instruir os professores sobre o seu uso e, percebi aí uma oportunidade de realizar uma formação que fosse além da simples apresentação de uma “receita de bolo”. Com a autorização foram marcados os dias para as orientações. Na elaboração do estudo para reunião, entretanto, busquei extrapolar e enriquecer o conteúdo trazido na material, passando da instrução à problematização.

---

<sup>35</sup> O Boletim CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) é uma publicação de periodicidade semanal da Secretaria da Educação encaminhado para as Diretorias de Ensino, onde estão são disponibilizadas informações sobre os diversos programas da secretaria, bem como outras comunicações.

**Figura 5 – Pauta da Orientação Técnica “Sabores da Leitura” realizada na Diretoria de Ensino pesquisada**

 <p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO</p> <p>E.mail:</p>
<p><b>Orientação Técnica “Sabores da Leitura” Formação Continuada em Língua Portuguesa</b></p>
<p>“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós, a partir de dentro” Tzvetan Todorov</p>
<p>LOCAL: Auditório da Diretoria de Ensino DATA: 22/04/2014 e 29/04/2014 PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Professores de Apoio à Aprendizagem</p>
<p>Foco do encontro: Analisar e refletir sobre a literatura, conhecer o material “Sabores da Leitura” e suas possibilidades de trabalho em sala de aula.</p>
<p>Objetivos da Orientação Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar reflexões sobre a Literatura e a formação de leitores literários;</li> <li>• Apresentar o material “Sabores da Leitura”;</li> <li>• Tematizar a importância das atividades de leitura literária;</li> <li>• Construir atividades de leitura literária.</li> </ul>
<p><b>PAUTA</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acolhida</li> <li>2. Vídeo: “Os três mal amados” João Cabral de Melo Neto – Declamado pelo Cordel do Fogo Encantado DVD Palavra Encantada – Projeto “Cultura é Currículo”</li> <li>3. Apresentação expositiva sobre “Leitura Literária”</li> <li>4. Vídeo: Retrato – Cecília Meireles – Declamado por Paulo Autran Disponível no Youtube:</li> <li>5. Estudo teórico: O que pode a literatura – Tzvetan Todorov TODOROV, Tzvetan. <i>A literatura em perigo</i>. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010</li> <li>6. Apresentação do material “Sabores da Leitura”</li> <li>7. Apresentação da atividade de leitura “No castelo que se vai” – Marina Colasanti COLASANTI, Marina. <i>Entre a espada e a rosa</i>. São Paulo: Salamandra, 2005.</li> <li>8. Atividade em grupo: Elaboração de atividade de leitura literária</li> <li>9. Socialização das atividades elaboradas pelo grupo.</li> <li>10. Avaliação</li> <li>11. Encerramento</li> </ol>
<p>Equipe de Língua Portuguesa Núcleo Pedagógico</p>

Buscamos discutir brevemente Teoria Literária, apresentamos o material e depois solicitamos que os professores planejassem suas próprias atividades e que ao final as socializassem para que pudéssemos refletir sobre elas.

Hoje, ao avaliar esta proposta de formação, percebo que poderia ter ampliado as discussões e possibilitado uma maior participação dos professores, mas sei que ela já rompeu com o que havia sido proposto.

A Secretaria de Estado da Educação propôs o material “Sabores da Leitura” para atender à uma demanda dos professores em relação aos conteúdos de literatura que não

estavam contemplados no currículo oficial de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais. Embora, a produção do material tenha sido feita pela Secretaria, dentro da carga horária disponível, os professores julgavam impossível o desenvolvimento do material. Isso justifica o motivo de que deveríamos apenas entregá-lo para os professores de Língua Portuguesa.

Prioritariamente, as formações deveriam ser voltadas para os conteúdos que fazem parte do SARESP, assim o fato de termos conseguido realizar uma Orientação Técnica, uma ação de formação continuada sobre um conteúdo, neste caso, a literatura, que não faz parte dos conteúdos cobrados na avaliação, indicam que os pequenos espaços de resistência já estavam sendo tomados.

A rede pública do Estado de São Paulo é uma das redes de ensino que mais têm investido sistematicamente na formação de professores e que isso já é um grande passo frente a luta que foi estabelecida pelos professores pelo direito à formação continuada. Entretanto, apontamos que a relação avaliação externa e formação de professores tem prejudicado essas ações progressivamente ao longo dos anos, principalmente por ter enfatizado as disciplinas cobradas no SARESP e ter voltado os conteúdos discutidos para as temáticas que compõem as provas.

Ao desenvolver esta pesquisa, ao analisar as respostas dos questionários e as entrevistas que eu realizei com os professores, percebo que houve uma grande mudança nos sentidos que eu atribuo ao que eu vivi e desenvolvi enquanto formadora. De acordo com Geraldi:

As reflexões sobre a linguagem, (...) têm mostrado que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e, embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns a nosso tempo, cada um de nós se constitui diferente do outro, já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história, em que se constituíram as contra-palavras de sua interpretação e integração do que está a apreender. (1999, p. 208)

Hoje, minha atuação é muito mais consciente. Iniciei esta pesquisa olhando a educação de frente, mas percebi que há múltiplos pontos de vista que devem ser analisados para que se possa ter um posicionamento coerente. Compreendi que o aprendizado não acaba ao finalizar esta pesquisa e que na nova função que ocupo, como pedagoga de uma universidade federal, me confrontarei com novos desafios e com novas possibilidades e isso me impulsiona a continuar minha carreira, minhas escolhas e minha história no trabalho com a Educação.

**DEVIRES**

“La Clairvoyance” (1936) – Magritte

*Pensar o amanhã é assim como fazer profecias, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão[...]. Pelo contrário, o profeta é o que fundado no que vive, no que vê, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura de mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença à altura de seu tempo [...].*

*Paulo Freire*

Para encaminhar a finalização deste trabalho, me detenho na observação da última imagem trazida: “La Clairvoyance”, também de René Magritte. Nesta imagem, o pintor observa o ovo, mas na tela podemos perceber que ele pinta o pássaro. Ele antevê o que está por vir. Toda pesquisa passa por esse processo, pintamos aquilo que vemos hoje, mas nossos olhos devem ser colocados naquilo que está por vir, como diria Drummond<sup>36</sup>, “nas sementinhas do vir a ser.”

É preciso observar a existência da escola, das relações estabelecidas dentro e fora dela para que se possa planejar o futuro. Muitos educadores e pesquisadores são pessimistas em relação à educação e ao sistema educativo. Não há como negar os inúmeros problemas que atravessamos, mas Freitas *et. al.* (2014, p. 21) nos lembram que:

[...]a luta começa no dia a dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, agora.

Esta pesquisa analisa a relação da avaliação em larga escala na formação de professores. Ao iniciarmos este estudo realizamos um levantamento da produção do conhecimento sobre a temática discutida. Ao finalizar o trabalho percebemos que as conclusões dos trabalhos lidos, de diferentes maneiras e em diferentes perspectivas se aproximam da leitura e da análise dos dados que realizamos. O trabalho de Correa (2012) concluía que era possível notar uma mudança na prática dos professores para obter bons resultados nos SARESP, assim como a pesquisa de Pinto (2011) que indicava que o SARESP produz um impacto na prática docente como mecanismo de regulação e controle para obtenção dos resultados dessa avaliação. Como vimos nas discussões sobre avaliação, seguindo uma tendência mundial, os dados coletados indicam que a mudança na prática dos professores permanece, ou até mesmo foi intensificada nos últimos anos e que os mecanismos de regulação e controle tem se mostrado cada vez mais presentes no cotidiano escolar.

---

<sup>36</sup>Carlos Drummond de Andrade (Itabira, 31 de outubro de 1902 — Rio de Janeiro, 17 de agosto de 1987) foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. O verso citado é do poema “Receita de ano novo”. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM0MDQ5/>> Acesso em 20 abr. 2015

A dissertação de Santos (2012) indica a necessidade da adoção de uma cultura de formação que contemple a reflexão sobre a avaliação. Como apresentado nesta pesquisa embora os professores participem de inúmeras ações de formação continuada e que os alunos com os quais trabalham passem por diversos processos de avaliação externa, poucas são as possibilidades de discutir esses dados e apropriar-se deles.

Essa análise poderia encaminhar as discussões sobre a relevância da avaliação no processo educativo. A avaliação sempre vai ocupar um papel central no processo educativo, e é exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, que permite-nos, contraditoriamente, nos apropriemos desta centralidade para outros fins. (FREITAS, 2014, p. 24).

A avaliação, quando compreendida como diagnóstico do que foi ou não aprendido pelos alunos, como indicação para mudança de rumos para garantir que todos aprendam, respeitando a individualidade, nos leva a resgatar o principal objetivo da escola: a formação dos alunos. Assim a avaliação é colocada em seu devido lugar, como nos adverte Álvarez Méndez (2002, p.35):

Nem tudo o que é ensinado deve transformar-se automaticamente em objeto de avaliação; nem tudo que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. Felizmente, os alunos aprendem mais do que os professores costumam avaliar.

“Os professores nunca são ouvidos”, foi a afirmação da Professora Clarice durante a entrevista. A escolha da metodologia desta pesquisa está diretamente relacionada com a afirmação da professora entrevistada e de tantos outros professores que ouço quase todos os dias. A opção por “ouvir” os professores, seja através dos questionários, seja através das entrevistas ou das observações registradas no diário de campo, revela uma intencionalidade de valorizar o conhecimento que esses “operários da educação” constroem ao longo dos anos, de reconhecê-los como sujeitos de experiência e conhecimento. Os professores, como vimos, não são ouvidos na elaboração dos cursos de formação que devem participar, não são ouvidos na reflexão e análise dos dados das avaliações externas, mesmo na escola, seu lugar de trabalho cotidiano, raras são oportunidades em que eles são ouvidos.

A pesquisa acadêmica em educação, algumas vezes, toma o professor como objeto de estudo. Esta pesquisa coloca o professor como sujeito participante e “construtor” e que seu conhecimento, cujas opiniões merecem ser debatidas, analisadas e refletidas à luz da produção acadêmica atual. Neste sentido, acredito que esta pesquisa possa oferecer alguma contribuição.

Vygotsky (2000, p. 412) afirma que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura, se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Motivado pela busca dos sentidos atribuídos pelos professores, este trabalho possibilitou aos participantes expressarem-se sobre o tema da pesquisa. Ao traduzir o seu pensamento em linguagem, ao atribuir sentido àquilo que estavam vivendo, o pensamento desses professores se modificou, como afirma Vygotsky, e essa mudança pode de alguma forma contribuir com o seu desenvolvimento profissional e com a construção de novos sentidos para suas experiências.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados no espaço onde desenvolvi minha prática profissional de formadora de professores, junto a outros colegas que desenvolvem hoje a mesma função que eu tinha, de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. Ao analisarmos sobre essa pesquisa juntos, espero podermos refletir sobre o trabalho que desenvolvem cotidianamente e formas de superar as ações de formação que não se adequam à realidade dos professores, ou ainda que apenas o induzam a um trabalho, mas que possam realizar, ainda que com restrições o desenvolvimento do pensamento autônomo e reflexivo de cada um.

As discussões apresentadas sobre a formação continuada de professores nos levam a compreender a sua importância, a verificar o quanto as ações têm sido influenciadas pela avaliação externa nos indicam que é necessário que esta temática seja constantemente revista.

Para Nóvoa (1992, p. 27)

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da formação docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Ao analisar os dados coletados sobre formação continuada, percebemos que os entrevistados indicam como essa formação poderia acontecer ao encontro de suas necessidades: que não fossem ações de formação esporádicas, sem relação com a vivência e a prática dos professores em sala de aula, mas que ocorressem na própria escola onde atuam, considerando o contexto onde desenvolvem seu trabalho, que permita a constituição de um espaço de interlocução e de troca de experiências, que conte com um formador experiente que articule e envolva-se no cotidiano escolar e que possibilite o seu desenvolvimento profissional.

Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharam a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os limites da escola, mas no qual a escola funciona emblematicamente. (GERALDI, 1999, p. 204)

Compreendo a importância de registrar o impacto da pesquisa na minha própria vida. É relevante pensar no quanto me percebo hoje uma profissional da educação. Minha profissão é ser pedagoga, que não é apenas um dom ou vocação. E isso não seu deu apenas através de discursos, mas através de uma combinação de fatores que me foram proporcionados durante o mestrado, que permitiram que eu pudesse constituir minha profissionalidade.

“Os momentos de balanço retrospectivo sobre percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.” (NOVOA, 1992, p. 26)

Pesquisar sobre a própria prática é um grande desafio, que deve ser cercado de cuidados e atenção, e como nos adverte Geraldi (1999, p.31)

cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação (...) do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados.

Em inúmeras ocasiões ao longo do desenvolvimento do trabalho tive que me questionar sobre mim, sobre minha própria prática e isso geralmente me fazia ajustar os rumos. Embora eu me julgasse uma pessoa comprometida com a educação, sem o processo formativo do mestrado, percebo que muitas mudanças não teriam sido possíveis.

Paulo Freire nos recorda que “ao repensar os dados concretos da realidade sendo vivida, o pensamento profético, que também é utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (1997, p. 672). Assim se constituiu esta pesquisa, foram feitas muitas “denúncias” sobre como vivemos e percebemos a avaliação externa, sobre sua influência na formação de professores e como ressignificamos isso no nosso cotidiano. Mas esta pesquisa também fez muitos “anúncios”, quando recorda a importância da avaliação e da formação de professores, entretanto buscando outras possibilidades, para que essas ações se tornem significativas para todos.

Ao final desta jornada sinto que agora carrego um pouco mais de bagagem, como afirma Geraldi "ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, juntando muitas

observações, colecionando muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ler os sinais." (1999, p. 23)

Esta pesquisa não tem conclusões, pois temos a *consciência do inacabamento* (FREIRE,1997), que aliada a *capacidade de intervenção no mundo* pode de alguma maneira transformar a realidade onde desenvolvo a minha prática profissional.

Encerro a escrita desta dissertação com a esperança otimista que faz parte da vida dos professores, recordando um trecho de uma crônica de Caio Fernando Abreu “e Deus continua sussurrando: não desista, o melhor ainda está por vir”.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona em Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. D. A. Pesquisa sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 113-145, Especial 2008.
- BAKTHIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Entrevista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 11-26, dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª Edição. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BONAMINO, A. S. S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: [s.n.], 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº9394**. [S.l.]: [s.n.], 1996.
- BROOKE, N. **Políticas estaduais de responsabilização**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.
- CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Porto: Instituto de Inovação Educacional, v. Cadernos de organização e gestão escolar, v.3., 1995.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dez. 1999.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e formação docente**.

- Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso em: 21 jul. 2015.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.
- ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. ( ). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, p. 13-37, 2003.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FINGER, M.; NÓVOA, A. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Paulus, 2010.
- FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL **O livro da profecia: o Brasil no Terceiro Milênio**. Brasília: [s.n.], v. 1, p. 671-686, 1997.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? **Caderno Cedes**, Campinas, p. 1-35, fev. 2011.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 19, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. 7<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação de professores, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. E. G. P. ( ). **Escola S.A.** Brasília: CNTE - Confederação dos Trabalhadores da Educação, Cap. 1, p. 9-49, 1996.
- GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Dezembro 1999.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 81-101, 2010.

- GERALDI, J. W.; LIMA, M. E. C. D. C.; GERALDI, C. M. G. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, Janeiro - Março 2015.
- GOMES, E. B.; REIS, T. H. **Globalização e o comércio internacional o direito da integração**. São Paulo: Aduaneiras, 2005.
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em Educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, p. 1-13, abril 2007.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan/ fev/ mar/ abr 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: os paradoxos da autoconsciência. [S.l.]: [s.n.].
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19ª edição. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores**. Brasil: [s.n.], 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo 2006 - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília, p. 208. 2006.
- NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: (COORD.), A. N. **Os professores e sua formação**. 1ª ed. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Cap. 1, p. 15-33.
- NÓVOA, A. F. M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.
- SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-165, jan./abr. 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sumário Executivo - SARESP 2013**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, p. 156. 2014.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, p. 313-336, julho 2009.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. . E. H. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 210.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. E. L. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TOMASSI, L. W. M. J. E. H. S. (. ). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L. E. A. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 4, p. 126-189.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VYGOSTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



### Questionário de Pesquisa Acadêmica

**Pesquisadora:** Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

Contato: carolvieiracarvalho@gmail.com

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Varani

#### Tema da pesquisa:

As percepções dos professores de Língua Portuguesa sobre os processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação.

#### Objetivo:

Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de São Paulo, do município de Itapetininga, cujo objetivo é constituir um conjunto de dados para compreender o tema da pesquisa.

### ORIENTAÇÕES

Prezado (a) professor (a), não é necessário identificar-se ao preencher o questionário, a pesquisadora garante total sigilo, de forma que não será possível identificar quem está respondendo o questionário.

#### **Dados pessoais**

1. Nome (opcional)

---

2. Idade

---

3. Formação em nível superior

---

4. Tempo que atua como professor

---

5. Tempo que trabalha na rede estadual de ensino

---

6. Atua em outras redes de ensino: ( ) Sim ( ) Não

---

#### **Sobre a formação continuada**

7. Já participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Pública Estadual:

( ) Sim ( ) Não

8. Se a resposta a questão anterior foi afirmativa, há quantos anos frequentou o primeiro curso de formação continuada:

- Neste ano  
 há mais de 2 anos  
 há mais de 5 anos  
 há mais de 10 anos

9. Quais cursos você frequentou? (Cite, pelo menos, três cursos)

---

10. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa menor frequência e 5 maior frequência, Com que frequência os cursos que você frequentou estão relacionados à:

- |   |     |     |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| Metodologia de ensino                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Conhecimentos específicos da área                 | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Estudos relacionados à avaliação externa - SARESP | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Estudos relacionados ao cotidiano escolar         | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Outros conteúdos                                  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

11. Você considera que esses cursos influenciaram sua prática?  Sim  Não

12. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, escreva de que forma os cursos influenciaram sua prática.

---

13. Existe relação entre os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação e as avaliações externas - SARESP?  Sim  Não

14. Se a sua resposta a questão anterior foi afirmativa, explique brevemente esta relação.

---

14. 1 Os cursos de formação continuada influenciam nos resultados das avaliações externas?

Sim  Não

15. Se a sua resposta a questão anterior foi afirmativa, explique como os cursos de formação continuada modificaram a sua prática para melhoria dos resultados das avaliações externas.

---

## APÊNDICE B - MODELO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Título do projeto:** Formação e Avaliação: os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa aos processos de formação continuada no contexto da Avaliação Externa - SARESP

**Pesquisadora:** Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Varani

#### **Informações pessoais e profissionais**

1. Apresentação da pesquisa ao entrevistado.
2. Há quanto tempo você leciona na rede pública estadual?

*Caracterização da pessoa, tipos de escola que atuou como professor da rede pública, nível que atua, tempo na rede*

#### **Participação nos cursos de formação**

3. Quais ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação você participou nos últimos cinco anos?
4. Como foi o movimento de inserção nos cursos?  
A adesão a essas formações foi espontânea?
5. Os cursos que você participou modificaram sua prática? Explique.  
*Contar como foram os cursos, sensações em relação ao curso.*

#### **Relação entre o curso e o cotidiano escolar, com as avaliações externas**

6. Você percebe alguma relação entre as ações de formação continuada e a Avaliação Externa – SARESP?
7. Você percebe alguma relação entre as ações de formação continuada e os resultados da Avaliação Externa – SARESP?

8. Os cursos de formação continuada que você participou modificaram sua prática para melhoria dos resultados das avaliações externas?
9. A escola em que você trabalha obteve bons resultados no SARESP? Como você se sente trabalhando lá?

**Considerações finais**

10. Você gostaria de comentar algo que considere relevante sobre as questões, que não foi perguntado?
11. Agradecimento