

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luciana Lucci de Oliveira

**CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE
SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP:
investigando saberes docentes**

Taubaté – SP
2014

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luciana Lucci de Oliveira

**CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE
SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP:
investigando saberes docentes**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Taubaté – SP
2014

LUCIANA LUCCI DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP:
investigando saberes docentes**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Às minhas filhas, Giovana e Isabela, meus tesouros preciosos, que hoje representam a forma mais pura de amar.

Ao meu companheiro Robério, pela forma genuína com que expressa seu apoio e incentivo aos meus projetos de vida.

Àquela que não conheci, mas que me deu a Dádiva da Vida.

À minha mãe amada que, ao longo de sua existência, sempre esteve presente nas minhas conquistas e que hoje, mesmo ausente, se faz presente na minha memória.

Ao meu pai pelos exemplos de solidariedade e senso de justiça que se constituíram no meu alicerce pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, por estar presente em todo o meu processo de formação profissional e, mais especificamente, pelas orientações, intervenções e ensinamentos significativos para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço ainda, pelo incentivo, apoio, confiança e credibilidade nas minhas ideias e produções.

À Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, mestra e amiga de todas as horas, pelo que a sua mente privilegiada e incansável disposição para o trabalho me ajudaram desenvolver esta pesquisa e tantos outros projetos em que fomos companheiras e parceiras ao longo de todos esses anos.

Aos Professores Dr. Cristovam da Silva Alves e Dra. Mariana Aranha, por aceitarem participar deste processo e pelas significativas contribuições que edificaram esta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, pelos ensinamentos e contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa Mestrado.

À Dirigente Regional de Ensino e aos Diretores das Escolas participantes desta pesquisa por permitirem a minha inserção, como pesquisadora, em suas Escolas.

Um especial agradecimento aos Professores participantes, pela disponibilidade de tempo e a confiança em compartilhar comigo seus saberes valiosos.

Aos amigos, já conhecidos e os adquiridos no Curso de Mestrado, pela amizade, convivência e novas aprendizagens.

Em especial, à companheira e amiga Cidinha, pela convivência e cumplicidade, que antecederam ao Curso de Mestrado.

Às minhas amadas filhas, Giovana e Isabela, e ao meu querido marido, Robério, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos de minha ausência para dedicação a este estudo.

Às minhas irmãs, familiares e amigos pelas palavras de apoio e incentivo para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À minha irmã Elaine pelo seu valioso auxílio no desenvolvimento deste trabalho.

À amiga Carmem Ferraz pelo conhecimento e pela preciosa contribuição no fechamento desta pesquisa.

*“Não há saber mais ou saber menos:
Há saberes diferentes”.*
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa se propôs investigar a possibilidade de inclusão de novos saberes e consequentes mudanças na prática docente, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. O problema que norteou a reflexão e a análise da temática apresentada é “As avaliações externas (SARESP), com seus propósitos e significados, têm implicações na construção dos saberes e na prática de professores que atuam no Ensino Médio?” Visando os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa e metodologicamente orientada pela pesquisa básica, exploratória e descritiva. Adotou-se o questionário e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Contribuíram, como sujeitos da pesquisa, seis professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam em três escolas estaduais, situadas no interior paulista. Os dados obtidos e analisados apontam que, para esse grupo de professores, é possível considerar que os resultados do SARESP acarretam repercussões na aquisição de novos saberes e nas práticas educativas. Fica evidenciada uma mobilização de conhecimentos, em busca de novas estratégias e metodologias de ensino, que concorram para o desempenho satisfatório no SARESP. Assim, conclui-se que os resultados do SARESP tem promovido a construção de saberes específicos para o desenvolvimento das ações a favor dessa avaliação. A pesquisa em foco buscou contribuir com aqueles que atuam no meio educativo - professores e/ou gestores - convidando-os a refletir sobre as influências das avaliações externas (SARESP) em prol de uma maior efetividade do ensino e as possíveis consequências na prática profissional docente, uma vez que a escola e as experiências nela vividas podem ser consideradas profícuas para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Externa. Saberes Docentes. Qualidade do Ensino.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the possibility of adding new knowledge and consequent changes in teaching practice, from the results of the Evaluation of Educational Achievement System of the State of São Paulo - SARESP. The problem that guided reflection and analysis of the issue at hand is "External evaluations (SARESP) with its purposes and meanings, have implications for the construction of knowledge and practice of teachers who work in high school?" Targeting the proposed objectives, opted by the qualitative and methodologically oriented approach for basic, exploratory and descriptive research. We adopted the questionnaire and semi-structured interviews to collect data. Contributed as research subjects, 06 teachers from the disciplines of Portuguese Language and Mathematics, working in three state schools, located in São Paulo state. The data and analysis indicate that, for this group of teachers, it is possible to consider the results of SARESP cause repercussions in the acquisition of new knowledge and educational practices. Getting evidenced mobilizing knowledge in search of new strategies and teaching methodologies that contribute to satisfactory performance in SARESP. Thus, it is concluded that the results of SARESP has promoted the construction of specific knowledge for the development of actions for this review. The research focus sought to contribute to those who work in the educational environment - teachers and / or administrators - inviting them to reflect on the influences of external reviews (SARESP) towards greater effectiveness of teaching and the possible consequences in teacher professional practice since school and lived experiences it can be considered fruitful for the process of teaching and learning.

KEYWORDS: External Evaluation. Teachers knowledge. Teaching Quality.

LISTA DE SIGLAS

Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo	SARESP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana	ECIEL
Exame Nacional de Curso	ENC
Secretaria de Estado da Educação	SEE
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas	CENP
Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo	ATPC
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes	PISA
Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE
Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	SAEPE
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES
Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo	IDESP
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Avaliação Nacional de Alfabetização	ANA
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	OCDE
Programa de Qualidade da Escola	PQE
Indicador de Fluxo	IF
Índice de Cumprimento de Metas	ICM
Índice de Cumprimento	IC
Índice de Qualidade	IQ
Índice de Nível Socioeconômico	INSE
Teoria de Resposta ao Item	TRI
Blocos Incompletos Balanceados	BIB

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos do resultado do SARESP relacionados à implantação de Políticas Públicas.	21
Quadro 2 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados ao desempenho escolar em Disciplinas Específicas.	22
Quadro 3 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados a questões inerentes ao contexto escolar.	22
Quadro 4 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados a estudos de outras Áreas do Conhecimento.	23
Quadro 5 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados às práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula.	24
Quadro 6 - Desempenho dos Países na Avaliação PISA/2012	32
Quadro 7 – Seqüencial das Aplicações do SARESP entre 1996-2012.	39
Quadro 8 – Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – SARESP	43
Quadro 9 – Níveis de Proficiência de Matemática – SARESP	43
Quadro 10 – Metas Estabelecidas para 2030.	46
Quadro 11 - Resultados do SARESP no período de 2008 a 2012.	78
Quadro 12 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Justificativa	17
1.5 Organização da Pesquisa	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Estado do Conhecimento	20
2.2 Panorama Geral das Avaliações dos Sistemas Educacionais no Contexto Internacional	27
2.3 Avaliação de Sistema Educacional no Brasil	34
2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	35
2.3.2 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	37
2.4 Avaliação de Sistema Educacional no Estado de São Paulo - SARESP	39
2.5 Avaliação da Aprendizagem: Conceitos e Princípios	49
2.6 Conhecendo Contextos e Concepções Inerentes aos Processos Educativos	54
2.6.1 Contextualizando o Ensino Médio	54
2.6.2 Saberes Docentes favorecedores de melhores níveis de aprendizagem	58
3 MÉTODO	73
3.1 Fundamentação	73
3.2 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	74
3.3 Procedimentos para Análise de Dados	75
3.3.1 Sujeitos da Pesquisa	78
3.3.2 Caracterização das Escolas	79
3.3.3 Caracterização da Amostra	79
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111

APÊNDICE I	117
APÊNDICE II	118
APÊNDICE III	119
APÊNDICE IV	120
APÊNDICE V	121
APÊNDICE VI	123
ANEXO A	124
ANEXO B	125

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino, mais do que nunca, sofrem pressão da sociedade para oferecerem uma educação de qualidade. Uma vez que, do ponto de vista quantitativo, o acesso aos níveis de educação básica encontram-se universalizados, agora a demanda é pela qualidade do ensino, de modo a garantir a crianças e jovens o direito de exercer a plena cidadania.

Nesse cenário, muitas tentativas têm sido realizadas com a finalidade de monitorar as políticas voltadas para a melhoria do ensino ofertado, sendo uma delas a prática da Avaliação Sistemática, cuja função estratégica é levantar dados para o planejamento e a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

A avaliação do sistema educacional brasileiro não é algo recente, pois desde as décadas de 60 e 70 encontram-se registros de avaliação sobre o rendimento escolar e o nível de escolaridade dos alunos, bem como a aplicação de questionários que procuravam pesquisar os aspectos socioeconômicos e as aspirações dos alunos (GATTI, 2002).

Atualmente, no Brasil, algumas avaliações de sistema têm sido realizadas no âmbito da Educação Básica, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é possibilitar a continuidade de estudos no Ensino Superior e a certificação nesse nível de ensino. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem por finalidade fornecer informações sobre o desempenho da educação básica, abrangendo os sistemas municipais e estaduais de ensino.

Em alguns estados brasileiros essas sistemáticas de avaliação foram implantadas com finalidades semelhantes à dos processos avaliativos nacionais. Neste estudo, o foco será o Sistema de Ensino Público do Estado de São Paulo que, em 1996, instituiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) com vistas ao fomento de políticas públicas que almejassem o oferecimento de uma educação de qualidade.

São muitos os estudos sobre os impactos dessas avaliações para o aprimoramento do ensino oferecido na Rede de Ensino Estadual, entretanto são poucos os que versam sobre a constituição dos saberes docentes e as possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica do professor ao longo do processo de

ensino e aprendizagem. Como afirma Gatti (2007, p. 2) “[...] considerando que algumas ações políticas foram guiadas por resultados dessas avaliações, alguma coisa se passa no interior das redes e das escolas que merece uma atenção especial”.

Foram essas considerações que despertaram, nesta pesquisadora, o interesse em investigar, mais sistematicamente, as influências das avaliações de sistema nas práticas exercidas na escola e na constituição dos saberes docentes, com especial atenção às concepções sobre as avaliações de sistema e a avaliação da aprendizagem.

A relação entre o desenvolvimento dos saberes docentes e a forma como estes concorrem para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida no sistema educacional também será elemento essencial no presente estudo, tomando por base os resultados das avaliações de sistema e a prática pedagógica que tem sido perpetrada nas salas de aula, decorrente dos saberes docentes, que, em tese, é o que possibilita a formação integral de crianças e jovens estudantes no país e, nesta matéria, mais especificamente, no Sistema Educacional do Estado de São Paulo.

1.1 Problema

As avaliações externas (SARESP), com seus propósitos e significativos, têm implicações na construção dos saberes e na prática de professores que atuam no Ensino Médio?

Para responder a essa questão, buscou-se evidências de que os resultados das avaliações externas (SARESP) provocam o interesse dos professores em (re) significar suas práticas educativas, implementando novos saberes em prol da qualidade de ensino e, conseqüentemente, elevando os níveis de aprendizagem dos alunos.

Conforme assevera André (2010) “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p.176)

Assim, qualquer possibilidade de transformar a prática docente necessita de investimento pedagógico, consolidado pelo interesse em adotar situações concretas

de renovação a partir de indicadores que clamam por medidas emergentes. Isso é o que se espera quando se faz uma análise dos resultados de avaliações sistêmicas, especialmente quando se considera o contexto no qual se aplicam tais instrumentos, que no caso desta pesquisa, abriga o Ensino Médio. Foi pela atuação a frente das ações do SARESP como Supervisora de Ensino junto a uma Diretoria Regional de Ensino que possibilitou a familiaridade com tais situações e na tentativa de buscar respostas empíricas que se investiu nesta pesquisa, procurando interpretar os dados obtidos e discutí-los à luz de teorias que auxiliam na construção de novos saberes e efetivas mudanças no trabalho pedagógico.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar se os resultados do Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo – (SARESP), como ferramenta de avaliação, estimulam, entre os docentes, a busca de novos saberes e provocam mudanças nas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as concepções de docentes do Ensino Médio sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação de sistema;
- Investigar como os resultados do SARESP são interpretados pelos docentes e qual a repercussão de tais dados nas ações praticadas em sala de aula no Ensino Médio;
- Verificar se, após analisarem os resultados do SARESP, os professores percebem a produção de novos saberes, alterando o seu fazer pedagógico.

1.3 Delimitação e Sujeitos do Estudo

Os limites deste estudo se prendem à possível construção de saberes docentes motivados pelos resultados do SARESP – seus significados e as repercussões na prática de um grupo de professores atuantes no Ensino Médio. Para a consolidação da pesquisa, foi convidado um grupo de 6 (seis) professores

que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio em escolas públicas estaduais.

Como referência para análise, foram utilizados os resultados do SARESP, obtidos entre os anos de 2008 a 2012, no âmbito de três escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio, jurisdicionadas a uma determinada Seção Administrativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominada Diretoria Regional de Ensino, situada no interior paulista.

1.4 Justificativa

Os estudos sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP têm sido amplamente discutidos nas últimas décadas e continuam sendo alvo de muitas pesquisas e debates. No entanto, parece existir uma associação entre o SARESP e a qualidade da educação que está sendo oferecida, que pode ser elucidada por estudos voltados para esse tema.

Ao mesmo tempo, após divulgação dos resultados do SARESP, há o interesse em analisar as formas de comportamento adotadas pelos docentes, que os possibilita implementar novas experiências de ensino, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e de práticas mais eficazes.

Partindo do preâmbulo de que o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo devido às relações humanas que se estabelecem, é que emerge a necessidade de uma prática reflexiva que possibilite ao professor atingir o seu objetivo docente que é ensinar (TARDIF, 2010).

É em uma realidade dominada pela incerteza e complexidade crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis, que a preparação para a atividade do ensino, complexa e multifacetada, permanece um desafio. São circunstâncias que exigem dos professores a tomada de decisões e a construção de soluções e processos em que devem “[...] selecionar alguns aspectos, organizá-los e, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para sua ação” (SCHÖN, 1995, p.4).

Na tessitura deste estudo faz-se necessário situar o lugar de onde esta pesquisadora fala e onde se encontra no âmbito profissional. Atuando como

Supervisora de Ensino em uma Diretoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tem por uma de suas atribuições, o acompanhamento das ações a serem desenvolvidas antes, durante e após a aplicação do SARESP, nas unidades escolares jurisdicionadas a esta Diretoria de Ensino.

É do trabalho realizado nesse órgão que decorrem as inquietações e preocupações com as prováveis ações desencadeadas após resultados trazidos pelas avaliações do SARESP que acometeram a pesquisadora. Considera-se que, ao mesmo tempo em que se desenvolve o ensino, é possível investir em uma inovação das práticas educativas dos professores a partir da análise das fragilidades apontadas pelo SARESP, movimento este que poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Entretanto, em que pese o alcance de índices de desempenho considerados satisfatórios pelos sistemas educacionais, questiona-se como os resultados de tais avaliações poderiam ser utilizados pelos professores.

Tais perspectivas permearam este estudo, ou seja, pensar sobre a melhoria da qualidade de ensino a partir da disposição do professor em aprender e se aprimorar profissionalmente, quer pela via da formação continuada, quer pela ação-reflexão-ação, estimulando mudanças na prática e a aquisição de novos saberes essenciais ao exercício da docência.

Espera-se contribuir para ressaltar a importância das situações avaliativas a favor de prováveis mudanças nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional do próprio docente. Para tanto, cabe olhar com atenção os resultados das avaliações de larga escala e seus efeitos junto à prática exercida nas escolas, em especial as que se efetivam no Ensino Médio, tal como o SARESP.

1.5 Organização da Pesquisa

O presente trabalho é composto por seis seções: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Análise e Discussão dos Dados, Considerações Finais e Referências. À parte tem-se o Resumo, os Apêndices e os Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral e Específico, Delimitação do Estudo, Justificativa e Organização da Pesquisa. A Revisão de Literatura também se subdivide em seis subseções, sendo a primeira

composta pelo Estado do Conhecimento das pesquisas publicadas sobre o tema em questão; a segunda por um Panorama geral das Avaliações dos Sistemas Educacionais no contexto internacional; a terceira pela conceituação e histórico das Avaliações Sistêmicas realizadas pelo Sistema Educacional Brasileiro; a quarta pelo foco no conhecimento e análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP; a quinta pela análise das concepções avaliativas realizadas entre professor e aluno e a última por uma reflexão sobre os contextos e concepções inerentes aos processos educativos, ressaltando a construção de saberes docentes.

O Método subdivide-se em três subseções: Fundamentação, Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados, sendo que esta última se subdivide igualmente em três subseções: Sujeitos da pesquisa, Caracterização das Escolas e Caracterização da Amostra. Segue a Análise e discussão dos dados e, por fim, as Considerações Finais.

Nos Anexos e Apêndices situam-se todos os instrumentais elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté – UNITAU.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura consistiu, inicialmente, no levantamento das produções científicas publicadas entre 2008 e 2011, em bancos de dados científicos, sobre os temas principais desta pesquisa. Em seguida foram discutidas as temáticas da avaliação de sistema, avaliação de aprendizagem e saberes docentes. Apresentou-se também, os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa.

2.1 Estado do Conhecimento

As Avaliações de Sistemas de âmbito educacional têm sido uma prática amplamente difundida em contextos nacionais e internacionais, sempre tendo como objetivo principal avaliar, reestruturar e redirecionar políticas públicas que dêem conta das demandas emergentes de seus resultados.

Nesse sentido, fez-se necessário um levantamento introdutório das produções científicas que abordam as Avaliações de Sistema no Brasil, mais especificamente, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar - SARESP e suas repercussões na melhoria da qualidade de ensino por meio da análise das práticas pedagógicas docentes realizadas no contexto das salas de aulas, resultando assim, numa síntese integrativa do conhecimento.

O levantamento das teses e dissertações publicadas sobre o tema foi realizado entre os meses de maio e junho de 2012 e teve como finalidade contextualizar sua realização num conjunto mais amplo e atual das pesquisas científicas sobre o tema em questão.

A análise foi realizada a partir de Teses e Dissertações publicadas do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período delimitado de 2008 a 2011, que se referiam, ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP. Ressalta-se que, utilizando somente o indexador “SARESP”, os resultados se apresentaram muito amplos, sendo necessário realizar um cruzamento entre os indexadores “SARESP e Práticas Educativas” a fim de se obter um refinamento nos resultados coerente ao tema a ser investigado nesta pesquisa.

Primeiramente, a classificação foi feita pela leitura de todos os Títulos dos trabalhos que apareceram nas bases de dados consultadas, os quais foram apresentados da seguinte forma: no banco de dados da CAPES, a partir do indexador “SARESP” apareceram 34 (trinta e quatro) dissertações de mestrado e 9 (nove) teses de doutorado.

A partir do cruzamento dos indexadores “SARESP e práticas educativas” apareceram 6 (seis) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado. Com a utilização dos mesmos indexadores, mas, agora, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, surgiram apenas 2 (duas) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado novas, as demais eram as mesmas apresentadas no banco de dados da CAPES.

Observa-se que, na primeira etapa do levantamento, a maioria das pesquisas não continha o termo “SARESP” em seus títulos, porém, ao ler seus Resumos, evidenciou-se estreita relação entre o estudo realizado e esse Sistema de Avaliação.

Para a Análise dos Conteúdos das produções catalogadas foi necessário criar algumas Categorias com o objetivo de classificar os aspectos dos resultados do SARESP, mais abordados nas pesquisas, sendo elas:

a) O resultado do SARESP relacionado à implantação de políticas públicas, por meio de Programas e Projetos instituídos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1- Aspectos do resultado do SARESP relacionados à implantação de Políticas Públicas

TEMAS	QUANTIDADE
SARESP e Progressão Continuada	01
SARESP e Escolas de Tempo Integral	03
SARESP e Processo de Municipalização	01
SARESP e Formação Continuada	03

Fonte: CAPES/BDBTD
Org: OLIVEIRA, L.L (2012).

As pesquisas relacionadas no Quadro 1 abordam como os resultados do SARESP influenciam na reestruturação e no redirecionamento de políticas públicas que buscam a melhoria da qualidade de ensino oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

b) O resultado do SARESP relacionado ao desempenho escolar em Disciplinas Específicas, o que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados ao desempenho escolar em Disciplinas Específicas.

TEMAS	QUANTIDADE
SARESP e o desempenho escolar em Matemática	09
SARESP e o desempenho escolar em Língua Portuguesa	11
SARESP e o desempenho escolar em Geografia	01
SARESP e o desempenho escolar em Química	01

Fonte: CAPES/BDBTD
Org: OLIVEIRA, L.L (2012).

Nessa categoria, as pesquisas são voltadas para a análise da qualidade de ensino oferecida pelas escolas públicas, municipais e/ou estaduais do Estado de São Paulo, a partir dos resultados do SARESP nas disciplinas avaliadas. Nota-se que o interesse de pesquisadores é mais recorrente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

c) O resultado do SARESP relacionado a questões inerentes ao contexto escolar, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados a questões inerentes ao contexto escolar.

TEMAS	QUANTIDADE
SARESP e o Fracasso Escolar	01
SARESP e Qualidade de Ensino	01
SARESP e Avaliação	03
SARESP e Educação Inclusiva	02

Fonte: CAPES/BDBTD
Org: OLIVEIRA, L.L (2012).

Nessas pesquisas, os dados do SARESP se apresentam apenas como pano de fundo para a análise de questões inerentes ao contexto escolar, conforme apontado no Quadro 3.

d) O resultado do SARESP relacionado a estudos de outras Áreas do Conhecimento, que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados a estudos de outras Áreas do Conhecimento.

TEMAS	QUANTIDADE
SARESP e Saúde Pública	01
SARESP e Serviço Social	01

Fonte: CAPES/BDBTD
Org: OLIVEIRA, L.L (2012).

Nota-se que pesquisadores de outras áreas do conhecimento buscam nos dados do SARESP indicadores importantes que apontem para a análise sobre a melhoria da qualidade de vida da população, bem como os problemas sociais que afetam a sociedade.

e) O resultado do SARESP relacionado às práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula, que pode ser observado no Quadro 5.

As pesquisas catalogadas no Quadro 5 foram descritas, enfatizando os Títulos e seus respectivos autores, por serem as pesquisas que assumem papel de destaque neste trabalho. Note-se que, nelas, os aspectos mais relevantes dizem respeito à análise das práticas educativas docentes favorecedoras ou não de resultados significativos na aprendizagem dos alunos, à compreensão dos pressupostos da avaliação externa do SARESP e os impactos produzidos na prática profissional docente.

Quadro 5 – Aspectos do resultado do SARESP relacionados às práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Táticas Docentes Frente aos Efeitos do SARESP (ALVES, 2011).
Política Pública e Avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente (PINTO, 2011)
Práticas Educativas de relevância no processo do Ensino e Aprendizagem em Escolas Públicas (NEVES, 2011).
Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco (PEIXOTO, 2012).

Fonte: CAPES/BDBTD
Org: OLIVEIRA, L.L (2012).

Tais estudos trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa, razão pela qual foram destacados. Cada um deles foi brevemente detalhado com relação aos seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias, técnicas e instrumentos utilizados, bem como os resultados alcançados.

A começar por Alves (2011), que em sua pesquisa intitulada “Táticas Docentes Frente aos Efeitos do SARESP”, tem por objetivo investigar como professores agem sob os efeitos do SARESP e, para isso, o autor se dedicou a investigar os professores de duas escolas de um Município do Estado de São Paulo que apresentaram resultados extremos nas avaliações externas, ou seja, a melhor e a pior escola classificada.

Para compreender a produção do cotidiano desses sujeitos na escola, Alves (2011) se baseou na perspectiva de Michel de Certeau, análise do uso de táticas, ou seja, de usos cotidianos que os professores empregam e que se distanciam ou apropriam das normativas das avaliações externas, mais especificamente, do SARESP, considerado em seu estudo como uma estratégia do Estado para o controle do trabalho docente. Esse estudioso utilizou, como técnica para a coleta de dados, sessões de grupo focal nas quais os sujeitos puderam declarar suas táticas para lidarem com o SARESP.

Segundo o autor, os resultados dessa pesquisa indicaram desconhecimento por parte dos sujeitos das escolas pesquisadas em relação ao SARESP como uma medida estatal e também mostrou que eles já conhecem muitas maneiras de lidar com tal avaliação quando declaram e legitimam as práticas dos simulados aplicados com frequência, a utilização de questões de provas antigas e os estímulos à adesão discente à prova. Outro aspecto relevante que se concluiu desse estudo foi a

existência de mobilização da equipe pedagógica para um uso bem sucedido e contínuo dessas táticas, as quais os professores julgariam essenciais para se alcançar índices satisfatórios nas avaliações de sistema (ALVES, 2011).

Os estudos de Pinto (2011) trouxeram contribuições para esta pesquisa em dois aspectos: o primeiro por se tratar do SARESP e dos impactos que essa avaliação externa causa nas práticas docentes, aspecto convergente com o presente estudo por se tratar da mesma sistemática de avaliação e de saberes docentes. O segundo aspecto diz respeito à metodologia utilizada: os sujeitos participantes do estudo são professores de Língua Portuguesa e Matemática, a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas e ainda a técnica de análise de dados segundo Bardin (2011), procedendo a análise de conteúdo.

Nesse estudo o autor (PINTO, 2011) concluiu que o SARESP produz impactos na prática profissional docente e que essa avaliação atua como mecanismo de regulação e controle da política educacional, transformando o professor em técnico educacional em busca de resultados nas avaliações externas

Na pesquisa de Neves (2011), “Práticas educativas de relevância no processo do Ensino e Aprendizagem em Escolas Públicas”, o foco foi a análise das práticas educativas docentes favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos. O estudo foi realizado em uma escola do interior paulista que obteve resultados satisfatórios no SARESP entre os anos de 2007 e 2009. De natureza qualitativa, realizou um estudo de caso, professores e alunos constituíram seus sujeitos de pesquisa, sendo submetidos a questionários, entrevistas semiestruturadas e observações.

Com o interesse em compreender e entender as ações docentes alternativas realizadas para obter desempenho satisfatório a autora identificou, ao final de seus estudos, existe na ação docente, a intencionalidade e o trabalho coletivo, são responsáveis pela cultura de sucesso escolar, e ambos voltados para práticas reconstrutivas e compensatórias (NEVES, 2011).

O trabalho de Neves (2011) contribuiu com esta pesquisa no que tange ao referencial teórico que trata dos saberes docentes e das práticas educativas, ancorados em Shulman (2005), Imbérnon (2010) e Tardif (2011), entre outros autores também aqui consultados.

Outra pesquisa que merece destaque é a desenvolvida por Peixoto (2012), que teve por objetivo investigar as repercussões do SARESP no processo de ensino

e aprendizagem do Ciclo I do Ensino Fundamental. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja coleta de dados foi feita através de questionários e entrevistas aplicados aos professores de quatro escolas da Região Metropolitana de São Paulo.

Ressalta-se que, assim como a pesquisa de Alves (2011), Peixoto (2012) utilizou como critério de seleção das escolas, os resultados alcançados nas avaliações externas e o atingimento de metas no IDESP, ou seja, duas escolas que apresentaram melhores resultados e atingiram as metas e outras duas que não atingiram bons resultados e metas, no período em que foi realizado o estudo. Por ocasião do estudo a autora concluiu que os resultados do SARESP repercutiram em mudanças nas práticas educativas, mas não no sentido de possibilitar a reflexão, mas, sim, com foco no ensino em função da prova do SARESP (PEIXOTO, 2012).

Todos esses artigos deram suporte teórico fundamental para uma compreensão mais ampla sobre o tema da presente pesquisa e permitiram a esta pesquisadora o delineamento, a fundamentação e maior aprofundamento do percurso de referencial teórico.

2.2 Panorama Geral das Avaliações dos Sistemas Educacionais no Contexto Internacional.

As incertezas e complexidades do mundo moderno têm demandado uma nova configuração à sociedade atual. As turbulências e transformações do mundo contemporâneo e as fragilidades das estruturas familiares e de outras instituições sociais tem colocado, na educação, a responsabilidade de preservação e transmissão de valores fundamentais, dos quais depende a coesão das sociedades futuras (PAPADOPOULOS, 2005).

Ainda segundo o autor,

[...] depreende-se que todos os países do mundo, em ritmos diferentes, dependendo do seu nível de desempenho, tornam-se inelutavelmente “sociedades do conhecimento”. Na medida em que o saber e a informação dominam cada vez mais todos os setores da atividade humana, a aprendizagem torna-se a chave do progresso. Isso se aplica não só à economia, que repousa essencialmente sobre o “fator humano” no que se refere ao conhecimento, às qualificações, à capacidade de adaptação e ao espírito empreendedor, mas também ao funcionamento das sociedades democráticas que necessitam de cidadãos bem-informados e perspicazes (PAPADOPOULOS, 2005, p. 25).

O desenvolvimento de grandes países sempre foi medido pelo poder econômico que cada um representa no contexto mundial, no entanto algumas nações mais desenvolvidas já perceberam, nesse novo cenário, a educação como o caminho mais eficaz rumo a esse desenvolvimento.

No Brasil, a educação ainda não é o setor de investimento predominante por parte do governo, mas, a partir de 1990, com a universalização do Ensino Fundamental e mais recentemente do ensino médio, houve a necessidade de se garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, inclusive fazendo o chamamento das famílias a essa responsabilização. No entanto, os sistemas educacionais ainda carecem de investimentos para oferecerem melhores condições de trabalho aos profissionais da educação e também em garantir uma formação integral aos educandos que dê suporte às exigências do mundo social e do trabalho.

Nesse sentido Marchelli (2010) afirma que,

Desde os anos 1990, como decorrência da universalização do ensino fundamental que se realizou no Brasil, a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos (MARCHELLI, 2010, p. 562).

Assim, numa perspectiva político-governamental, as avaliações em larga escala se tornam instrumentos bastante utilizados com o intuito de aferir o desempenho dos alunos que compõem os sistemas educacionais e, a partir dos resultados obtidos, se investir em políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino que é oferecido. E na perspectiva crítico-social, há autores que defendem a ideia de que a avaliação externa é um instrumento de controle político do desenvolvimento social, na medida em que o direito à educação passou a ser visto como uma prestação de serviço pelo Estado à população (MARCHELLI, 2010). Com isso, percebe-se que existem correntes que visualizam uma preocupação por parte do sistema educacional brasileiro com o implemento de políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino a partir dos resultados das avaliações externas, e correntes que expressam o papel controlador do Estado, por meio desses instrumentos avaliativos, conforme destaca Marchelli (2010),

Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. Essa e o credenciamento passaram a ser políticas de primeira ordem, conduzidas pela filosofia do controle da qualidade como forma de gerar competências, rendidas pelo argumento do custo-benefício da escola, pelo *accountability* ou prestação de contas à sociedade, pela necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão etc (MARCHELLI, 2010, p. 562).

Na perspectiva das políticas públicas percebe-se que os resultados desses exames têm assumido papel central na agenda do planejamento educacional, sendo este modelo de avaliação considerado o meio mais eficaz para aferir a qualidade do ensino que é oferecida (MARCHELLI, 2010).

Com o objetivo de alinhar políticas que possam potencializar o desenvolvimento econômico de alguns países é que existe a Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é uma organização internacional composta por cerca de 34 (trinta e quatro) países que compartilham os mesmos princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Os países membros da OCDE, com exceção do México, Chile e Turquia são considerados economias de alta renda e com alto índice de desenvolvimento humano e, por isso, são classificados como países desenvolvidos (BRASIL, 2009 b).

Dessa forma, países Asiáticos, Norte-Americanos, da União Européia e alguns da América Latina têm investido muito em políticas públicas na área da Educação com o intuito de alcançarem cada vez mais elevados índices de desenvolvimento humano, econômico e social de suas populações e, para tanto, desenvolvem modelos próprios de avaliação de seus sistemas educacionais.

Neste estudo será dado destaque para os modelos desenvolvidos nos Estados Unidos, França e Chile, por essas nações estarem localizadas em patamares diferenciados com relação ao Brasil nos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Nos Estados Unidos foi implantado um modelo, instituído em 2001, a partir da Lei *No Child Left Behind* (NCLB), que segundo Rey (2011), prevê um sistema forte de responsabilização ou de *accountability*, termo mais comum, mais utilizado pela literatura internacional, ancorada em testes padronizados. Esse modelo exige que todos os estados que recebam verba do governo federal escolham seus próprios testes, desde que adotem três níveis de proficiência. Cada estado deve testar, anualmente, todos os alunos dos 3º e 8º anos e a escola que não alcança o progresso esperado é rotulada de *Sini* – uma sigla que significa “precisa melhorar”. Caso a escola permaneça por dois anos nesse status, ela deve oferecer aos seus alunos a chance de transferência para outra escola bem sucedida, depois de cinco anos classificada como *Sini* a escola deve ser reestruturada e passa a ser administrada pela iniciativa privada - escola *Charter*. Nesse último caso, o diretor e toda equipe escolar podem ser demitidos.

O *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) é outro exame aplicado nos Estados Unidos aos alunos das 4ª e 8ª séries, nas disciplinas de matemática e inglês. É um teste amostral que recolhe informações sobre o desempenho nas disciplinas avaliadas, experiências educacionais às quais os estudantes foram submetidos e ambiente escolar no qual estão inseridos. Os resultados servem apenas como indicadores externos para monitorar o progresso

dos alunos, ou seja, se avançaram ou não. Entretanto, é um sistema bastante criticado por supostas fraudes e manipulação de resultados (REY, 2011).

Outro sistema de avaliação externa a ser destacado neste estudo é o modelo instituído na França. Lá a avaliação do sistema educativo fica a cargo do sistema nacional educativo e se constitui em duas estruturas: uma que se destina à avaliação profissional dos professores e suas formações e a outra que avalia as escolas e o funcionamento administrativo do Ministério da Educação. É uma avaliação de natureza qualitativa (ROGGERO, 2002).

Existe também uma avaliação externa, mais conhecida como avaliações-balanço, que serve para auxiliar o trabalho daqueles que planejam e elaboram políticas públicas (REY, 2011). É um teste aplicado no final do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e seus resultados são traduzidos em relatórios detalhados onde são apresentadas as tabelas de competências avaliadas, as grades de correção, os resultados constatados e um comentário pedagógico sobre tais resultados e que, segundo Rey (2011, p 12) “A ideia é dar elementos a todos os participantes do sistema educativo, seja no âmbito da sala de aula ou no nacional, para que eles tomem decisões em relação à ação pedagógica dos alunos”.

Semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado no Brasil, na França é aplicado o chamado *Baccalauréat*. É um exame de conclusão do ensino médio, que envolve todas as disciplinas escolares e ao final dessa etapa educacional habilita o aluno a se matricular no ensino superior. O que diferencia esse exame do ENEM é o fato de que o preparo dos alunos para esse exame é um objetivo fixado para as escolas de ensino médio, as quais recebem um índice do Ministério da Educação que as qualifica a partir da combinação de três indicadores: número de alunos aprovados nesse exame, taxa de acesso a prova e a proporção de diplomados entre os que realizam a prova (REY, 2011).

No Chile, a avaliação do sistema educativo se dá pelo Sistema Nacional de Avaliação de Resultados de Aprendizagem do Ministério da Educação do Chile (SIMCE) e, segundo esse órgão, é o sistema de avaliação mais antigo da América Latina, utilizado desde 1988.

De acordo com Rey (2011), esse sistema avaliativo tem como objetivo principal informar o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas do currículo. Ele é formado por várias provas, as chamadas *Pruebas Nacionales*, de matemática e ciências que são aplicadas aos alunos dos 4º e 8º anos do ensino fundamental e

2º ano do ensino médio. Os resultados dessas provas são traduzidos em níveis inicial, intermediário e avançado, estabelecidos por uma matriz de referência, a qual se constitui por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização. As provas são censitárias¹, ocorrem anualmente e o processo de aplicação é de responsabilidade dos *Departamentos Provinciales de Educación*, semelhantes às secretarias estaduais brasileiras.

Pela análise do panorama geral das Avaliações dos Sistemas Educacionais no contexto internacional pode se perceber que o Brasil encontra-se avançado em matéria de avaliação externa, utiliza referenciais e metodologia avançada na definição das escalas de proficiência e comparativamente aos modelos de avaliações internacionais.

As políticas públicas de avaliação sistêmica implantadas nas esferas federal, estadual e municipal estão muito próximas ou, talvez, até superem modelos utilizados por alguns países, no entanto essa análise se restringe apenas a aspectos metodológicos aplicados a essas avaliações e não aos desdobramentos ocasionados por seus resultados.

Embora cada país apresente um modelo próprio de avaliação de sistema educacional, uma grande maioria se aglutina no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 2000 e coordenado pela OCDE, que tem por objetivo produzir, em todos os países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientação, incentivo e instrumentos para melhorar a efetividade da educação, além de possibilitar a comparação internacional (BRASIL, 2009 a).

Essa avaliação que ocorre a cada três anos e, da última edição, no início de 2012, participaram mais de 60 (sessenta) países, sendo 34 (trinta e quatro) deles membros da OCDE. Cada país possui uma organização nacional para a aplicação dessa prova, sendo que no Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 2012, no Brasil, realizaram a prova alunos com cerca de 15 (quinze) anos, que estavam matriculados, no mínimo, no 7º ano do Ensino Fundamental do

¹ Envolve todos os alunos atingidos pelo Censo.

Sistema Educacional Brasileiro e que foram avaliados em Matemática, Ciências, Resolução de Problemas e Leitura.

Os resultados obtidos pelos países participantes na Avaliação PISA/2012, apresentam-se em ordem decrescente e podem ser conferidos no Quadro 6.

Quadro 6 - Desempenho dos Países na Avaliação PISA/2012

PAÍS	MÉDIA	PAÍS	MÉDIA	PAÍS	MÉDIA
CHINA (SHANGAI)	588	REP. THECA	500	SERVIA	447
CINGAPURA	555	FRANCA	500	CHIPRE	442
HONG KONG	554	ESLOVENIA	499	ROMENIA	441
COREIA	543	DINAMARCA	498	EM. ÁRABES	441
JAPAO	540	NORUEGA	496	BULGÁRIA	440
CHINA (TAIWAN)	535	LETONIA	494	TAILANDIA	437
FINLANDIA	529	EST. UNIDOS	492	CHILE	436
LIECHTENSTEIN	525	ITALIA	490	COSTA RICA	426
ESTONIA	525	LUXEMBURGO	490	MEXICO	417
MACAO	523	ESPANHA	489	MONTENEGRO	414
CANADA	522	PORTUGAL	488	MALÁSIA	413
POLONIA	521	HUNGRIA	486	URUGUAI	412
HOLANDA	519	ISLANDIA	485	BRASIL	402
SUICA	518	LITUANIA	484	JORDANIA	398
VIETNAM	516	SUECIA	482	ARGENTINA	397
ALEMANHA	515	CROACIA	482	TUNISIA	397
IRLANDA	515	RUSSIA	481	ALBANIA	395
AUSTRALIA	512	ISRAEL	474	COLOMBIA	393
BELGICA	510	ESLOVAQUIA	472	INDONESIA	384
N. ZELANDIA	509	GRECIA	466	CATAR	383
REINO UNIDO	502	ISRAEL	464	PERU	375
AUSTRIA	501	TURQUIA	462		

Fonte: MEC/INEP/2013
Org: OLIVEIRA, L.L (2014).

Após a análise do Quadro 6, pode-se constatar que a China (Shangai) é o país que se encontra no topo, apresentando uma média de 588 pontos, o maior resultado dos 65 (sessenta e cinco) países participantes. Já o Brasil está na posição 57^ª (quincuagésima sétima), com uma média de 402 (quatrocentos e dois) pontos. Entre os países latino-americanos, o Brasil aparece na 4^ª (quarta) posição, ficando atrás do Chile, Uruguai e México.

Cabe ressaltar que o Brasil apresentou, desde a primeira edição da Avaliação PISA, em 2000, um desempenho crescente nas áreas do conhecimento avaliadas, sendo que em 2000 atingiu a média geral em 368 (trezentos e sessenta e oito) pontos, em 2003, 383 (trezentos e oitenta e três) pontos, em 2006, 384 (trezentos e oitenta e quatro) pontos e em 2009, 401 (quatrocentos e um) pontos e, na última edição 402 (quatrocentos e dois) (BRASIL, 2012).

2.3 Avaliação de Sistema Educacional no Brasil

A Avaliação Educacional no seu sentido mais amplo abarca as mais diversas modalidades, como a avaliação de sistema, do rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, institucional e autoavaliação. No entanto, quando se pensa em avaliação educacional, o que se tem em mente é a avaliação do rendimento escolar ou de desempenho, confundida com medida pontual. Tal confusão se dá pela forma como a avaliação é praticada no cotidiano das pessoas e, mais precisamente, das escolas, sendo essa prática disseminada no contexto escolar, com critérios altamente seletivos rigorosos e pouco claros (GATTI, 2002).

Essas práticas avaliativas, com critérios seletivos e rigorosos, refletiram numa alta taxa de evasão e reprovação de alunos, o que pode ser observado no trecho abaixo,

Note-se que, nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer os alunos “repetirem” o ano, por “avaliações rigorosas”, tornou-se “natural” (GATTI, 2002, p.18).

É a partir desses aspectos que surgiu no estado brasileiro a necessidade de investir em políticas públicas educacionais que possibilitassem a melhoria da qualidade de ensino, as quais vêm acompanhadas de sistemas de avaliação, notando-se que há registro de avaliações sistêmicas praticadas desde a década de 70, como, por exemplo, o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL).

Mas, é a partir da década de 90 que o Ministério da Educação assume a responsabilidade atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, de assegurar um processo racional de avaliação de rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior, em parceria com os sistemas de ensino, objetivando a melhoria da qualidade da educação, como se verifica no artigo 9º desse diploma legal,

[...] t. 9º. A União incumbir-se-á de:
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; [...] (BRASIL, 1996).

Embora a própria LDB preconize a utilização de avaliação de sistema para aferir a qualidade do ensino, é fato que esta sofre influências dos contextos mundiais no que tange a regulação de uma variação mínima sobre o desenvolvimento dos currículos escolares, os quais estabelecem parâmetros curriculares mínimos considerados universais (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nessa perspectiva, Bonamino e Souza (2012) afirmam que, no Brasil, os modelos de avaliação de larga escala se constituem em três gerações de avaliações. A primeira enfatiza o caráter diagnóstico do ensino ofertado no país e os resultados obtidos são divulgados em mídias eletrônicas, porém sem trazer consequências diretas para as escolas e para o currículo. A segunda diz respeito à responsabilização e consequências apenas simbólicas para os agentes escolares, sendo que os resultados além de divulgados são devolvidos para as escolas na intenção de conhecimento e intervenções necessárias: são as chamadas *low stakes* ou de responsabilização branda. A terceira, por fim, se identifica como *high stakes* ou responsabilização forte, com a aplicação de sanções ou recompensas a partir dos resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas, incluindo mecanismos de remuneração em função do cumprimento de metas estabelecidas pelo Sistema (BONAMINO; SOUSA, 2012)

Nesse sentido, essas gerações de avaliação parecem coexistir no sistema educacional brasileiro, a partir da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para o Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de subsidiar as políticas públicas e definir novos caminhos para a educação.

2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, SAEB, foi iniciado em 1990, e tem por finalidade fornecer informações sobre o desempenho da educação básica, abrangendo os sistemas municipais e estaduais de ensino. Porém, foi somente em 1995 que esse sistema tornou-se um sistema nacional, contando com a adesão de todos os estados e municípios de todas as redes de ensino (municipal, estadual e privada).

Atualmente, o SAEB é constituído por três avaliações externas de larga escala, sendo elas:

a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – aplicada em uma amostragem nacional de alunos, matriculados nas séries finais de cada ciclo da educação básica, ou seja, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, das redes públicas e privadas, localizadas em áreas urbanas e rurais.

b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) – essa avaliação é censitária, aplicada aos alunos das redes públicas matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como finalidade precípua avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras.

Para um melhor entendimento dessas avaliações é importante ressaltar que a ANEB e ANRESC se constituem em um único instrumento, aplicados bianualmente, diferenciando-se apenas em relação às suas finalidades avaliativas e dimensões de resultados, ou seja, a ANEB tem por objetivo avaliar o ensino brasileiro quanto à qualidade, à equidade e à eficiência, enquanto a ANRESC avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Quanto aos resultados, na ANEB são disponibilizados de maneira mais global (Brasil, regiões brasileiras e estados), já a ANRESC disponibiliza seus resultados por escola e por ente federativo (BRASIL, 2011).

c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – novidade incorporada ao SAEB em 2013, essa avaliação tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização Matemática, assim como a oferta desse ciclo nas redes públicas. É uma avaliação censitária que envolve os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

A ANA decorre do Pacto Nacional pela Educação instituído pela Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tal compromisso foi assumido, formalmente, pelos governos Federal, do Distrito Federal, Estadual e Municipal e visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2013).

De maneira geral, o SAEB é um exame que procura aferir a proficiência do aluno entendida como um conjunto de competências e habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das provas, também são aplicados questionários contextuais aos professores e diretores das escolas participantes dessa avaliação com vistas ao conhecimento da formação profissional, das práticas pedagógicas, do nível socioeconômico e

cultural, dos estilos de liderança e de gestão dos profissionais que estão atuando na educação (CASTRO, 2000).

Os resultados dessa avaliação são traduzidos por escalas de proficiência, as quais foram incorporadas, a partir de 2007, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

É a partir desses resultados que Castro (2000) admite que uma:

[...] das distorções que as novas diretrizes curriculares pretendem eliminar é precisamente o caráter enciclopédico dos currículos, que tem afetado negativamente a aprendizagem dos alunos. As reformas desencadeadas pelo MEC, consoantes com a nova LDB, induzem mudanças nos currículos propostos, de modo a reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na educação básica e incentivar uma abordagem pedagógica mais voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais (CASTRO, 2000, p. 126).

Nesse sentido, o SAEB se constitui num instrumento de monitoramento e comparação entre os parâmetros nacionais e os currículos oficiais e o que está sendo efetivamente desenvolvido em sala de aula. Além disso, permite identificar conteúdos e áreas em que os alunos apresentem maiores deficiências de aprendizagem, podendo orientar programas de capacitação em serviço e formação continuada para os professores (CASTRO, 2000).

2.3.2 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM foi criado em 1998, embora não se configure num sistema avaliativo, é um exame que procura aferir o desenvolvimento de competências e habilidades que se espera que o aluno apresente ao final da Educação Básica. É realizado anualmente e avalia todas as áreas do conhecimento que fazem parte das matrizes curriculares do sistema nacional de ensino. É um exame voluntário, individual que possibilita o prosseguimento de estudos em Nível Superior e que abrange os alunos egressos e concluintes do Ensino Médio (CASTRO, 2000).

Além disso, o ENEM possibilita também a certificação de conclusão do Ensino médio àqueles indivíduos que por diversos motivos não puderam concluir seus estudos na idade adequada, sendo que, para isso, o candidato deve ter no mínimo 18 anos de idade e alcançar um desempenho mínimo de 50% (cinquenta por cento) em cada área do conhecimento avaliada.

Além dos modelos nacionais de avaliação sistêmica, muitos Estados da federação introduziram práticas avaliativas autônomas em seus sistemas educacionais.

As Avaliações de Sistema de âmbito nacional, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica, têm sido referência para algumas Unidades da Federação como Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, que a instituíram em seus sistemas educacionais. O objetivo desses Estados é o de formular e implementar políticas públicas a partir da transformação dos dados obtidos em instrumentos de gestão que tornem seus Sistemas mais efetivos (OLIVEIRA e SOUZA, 2010).

Dentre eles, merecem destaque Minas Gerais, com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Pernambuco, com o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Rio Grande do Sul, com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Espírito Santo, com o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – (PAEBES), São Paulo, com a Prova São Paulo aplicada somente na rede municipal e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

2.4 Avaliação de Sistema Educacional no Estado de São Paulo - SARESP

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP foi instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1996, com a finalidade de:

[...] produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2011a).

Pode-se, em breve histórico, dizer que a aplicação do SARESP nas escolas estaduais paulistas ocorreu em duas etapas: a primeira, de 1996 a 2005 e a segunda, de 2007 até os dias de hoje que, pela especificidade nos aspectos técnicos e procedimentais desse Sistema de Avaliação, causam impactos importantes nos rumos da política educacional paulista.

O Quadro 7, mostra quais Séries/Anos foram avaliados nas aplicações do SARESP desde sua implantação, em 1996, até 2012.

Quadro 7 – Sequencial das Aplicações do Saesp entre 1996-2012.

SÉRIES/ANOS ² AVALIADOS											
ANO	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO		
Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
Ano	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											
2002											
2003											
2004											
2005											
2007											
2008											
2009											
2010											
2011											
2012											

Fonte: SEE/FDE

Org: OLIVEIRA, L.L (2013).

² Com o intuito de esclarecimento, foi feita a correspondência entre as Série/Anos do Ensino Fundamental, devido a implantação da Lei Federal nº 11.114/2005 que instituiu o Ensino Fundamental de 9 Anos.

Detalhando os dados do Quadro 7, observa-se que, no período entre 1996 a 1998, o SARESP assumiu uma característica de continuidade na aferição do desempenho escolar dos alunos, que, em 1996, estavam matriculados na 3ª e 7ª Séries; em 1997, na 4ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental e, em 1998, os que estavam na 5ª Série do Ensino Fundamental e na 1ª Série do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas nesse período foram Língua Portuguesa, incluindo Redação, e Matemática para os alunos do Ciclo I, ou seja, 3ª, 4ª e 5ª Séries do Fundamental, da 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental e da 1ª Série do Ensino Médio, além das disciplinas mencionadas, foram incluídas as de Ciências, História e Geografia.

Outra característica desse período é que as provas possuíam um caráter diagnóstico, por isso eram realizadas no primeiro semestre letivo e os conteúdos abordados nas provas eram referentes aos da série cursada no ano anterior.

As questões eram elaboradas a partir de um documento elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no qual os conteúdos elencados eram tidos como nucleares para cada série e disciplina (FERREIRA et al, 1998).

Em 2000, foram avaliados os alunos matriculados na 5ª e 7ª Séries do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio. Segundo Maldonado (2008), nesse ano, o SARESP assumiu uma característica diferente, pois os alunos passaram a ser avaliados ao final do ano letivo, portanto avaliados nos conteúdos das respectivas séries cursadas e não mais nos conteúdos da série anterior.

Ainda segundo Maldonado (2008), a edição do SARESP em 2000 foi a última que avaliou as Disciplinas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências, Biologia, História e Geografia, pois nos anos posteriores a avaliação recaiu somente em Língua Portuguesa, tendo como foco a leitura e escrita.

Em 2001, o SARESP avaliou os alunos matriculados na 4ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental, caracterizando o perfil de desempenho dos alunos em final de Ciclos e contemplou apenas a Disciplina de Língua Portuguesa e Redação e esse foi o único ano em que o seu resultado implicou na retenção de alunos que não atingiram níveis satisfatórios, pois,

Pela primeira e última vez em sua história, o SARESP contemplou a reprovação como um de seus resultados, o que causou grande transtorno à SEE. O aluno que não passou no exame teve que repetir não apenas uma série, mas um ciclo inteiro (da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª) durante o período de um ano, denominado “recuperação de ciclo” (MALDONADO, 2008, p. 32).

Embora aos alunos tivesse sido garantido o direito de entrarem com recurso contra a retenção³, a maioria não logrou êxito nos pareceres finais dos referidos recursos, ou seja, foram retidos na série/ano, mesmo tendo apresentado desempenho satisfatório nas demais disciplinas (MALDONADO, 2008).

Diferentemente, em 2002, os alunos foram avaliados pelo SARESP nas mesmas séries e disciplinas, porém com características diagnósticas que pudessem subsidiar ações de intervenção pedagógica necessárias ao sistema educacional, conforme constatado por Maldonado (2008),

Nesse ano, a avaliação passou a ser censitária, por escola e amostral, por aluno e série, e apresentava os seguintes objetivos, de acordo com as instruções da SEE: estabelecer o diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades; fornecer às Diretorias de Ensino e às escolas informações para adotar estratégias pedagógicas; subsidiar tomadas de decisão da SEE com relação aos seus programas educacionais (MALDONADO, 2008, p. 33).

No período de 2003 a 2005, todos os alunos de todas as séries foram envolvidos no processo de avaliação do SARESP, no entanto, em 2005, foi acrescida a avaliação na Disciplina de Matemática.

Nota-se que nas edições do SARESP apontadas até aqui não houve uma continuidade quanto às séries e disciplinas avaliadas, com exceção da Disciplina de Língua Portuguesa e Redação que estiveram contempladas em todas as edições, as demais, como Matemática, Ciências, Biologia, História e Geografia, oscilaram entre um ano e outro.

A partir de 2007, o SARESP começa a adquirir um novo formato e algumas mudanças foram introduzidas no sentido de torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente. Um dos aspectos mais relevantes desse formato foi que ele passou a utilizar a mesma escala métrica de proficiência utilizada no SAEB.

³ Desde 1996, no Sistema Educacional do Estado de São Paulo todos os alunos têm direito a recorrer contra seus resultados finais de avaliação (Del. CEE nº 11/96). Atualmente está em vigor a Del. CEE Nº 120/2013 – que dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de estudantes da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.

Destaca-se que os números que definiram os pontos na escala métrica foram escolhidos de forma arbitrária e construída a partir dos resultados da aplicação do método estatístico de análise da Teoria de Resposta ao Item, teoria esta que possibilita uma comparação dos resultados do SARESP em Língua Portuguesa e Matemática com os resultados obtidos no SAEB/Prova Brasil. As provas são planejadas utilizando a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB), neste modelo os itens de prova são reunidos por blocos menores, combinados em diferentes arranjos, permitindo que um conjunto maior de conteúdos, competências e habilidades possam ser avaliados.

No entanto, isto não impediu que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo interpretasse os seus resultados nessa métrica por meio de seus instrumentos próprios, como o SARESP, inclusive agrupando os pontos da escala em níveis de desempenhos específicos (SÃO PAULO, 2009 a).

Os pontos dessa escala foram agrupados em quatro níveis de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Tais níveis foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem, ou seja, os conteúdos, competências e habilidades estabelecidas para cada série e disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, objetivando melhor interpretação dos resultados do SARESP.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), os níveis de proficiência significam:

Abaixo do Básico: os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. **Básico:** os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram. **Adequado:** os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. **Avançado:** os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram (SÃO PAULO, 2009, p. 25 a).

Tais agrupamentos podem ser observados nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa

NÍVEIS	4ª /5º EF	6ª/7º EF	8ª/9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	Entre 150 e 200	Entre 175 e 225	Entre 200 e 275	Entre 250 e 300
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 225 e 275	Entre 275 e 325	Entre 300 e 375
Avançado	Acima de 250	Acima de 275	Acima de 325	Acima de 375

Fonte: Caderno do Gestor (2009, p. 25 a)

Quadro 9 – Níveis de Proficiência em Matemática

NÍVEIS	4ª/5º EF	6ª/7º EF	8ª/9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 250
Básico	Entre 175 e 225	Entre 200 e 250	Entre 225 e 300	Entre 275 e 350
Adequado	Entre 225 e 275	Entre 250 e 300	Entre 300 e 350	Entre 350 e 400
Avançado	Acima de 275	Acima de 300	Acima de 350	Acima de 400

Fonte: Caderno do Gestor (2009, p. 25 a)

Registre-se que a SEE classifica e descreve o Nível Abaixo do Básico como insuficiente, os Níveis Básico e Adequado como suficientes e o Avançado qualifica as habilidades e competências acima das requeridas para a série.

Quanto à linguagem técnica e específica utilizada na divulgação e interpretação dos resultados, há autores que tecem críticas alegando que os dados contidos nas escalas e níveis de proficiência, na forma como são apresentados, não são claros nem explícitos. A esse respeito Marchelli (2010) afirma que,

Esse campo é determinado por um universo no qual estão inseridos os diversos agentes que produzem os sistemas de avaliação. Ao aplicar esses sistemas e analisar seus resultados, tais agentes estabelecem um universo caracterizado por linguagens e domínios técnicos que em muitos casos carecem de maior explicitação (MARCHELLI, 2010 p. 564).

E, nessa perspectiva, percebe-se que os profissionais da educação (professores, diretores, supervisores e professores coordenadores) se esforçam para compreender a metodologia aplicada ao SARESP, mas esse entendimento fica aquém do que é necessário.

Desde 2007, o SARESP é aplicado a todos os alunos matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio, nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, anualmente, e Ciências da Natureza e Ciências Humanas, anual e alternadamente.

Tendo em vista o compromisso assumido pelo Governo do Estado de São Paulo com o Pacto Nacional pela Educação⁴, como forma de garantir a alfabetização dos alunos nesse nível de escolaridade, a partir de 2013, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental também passam a realizar a prova do SARESP (SÃO PAULO, 2013).

Convém lembrar que alguns aspectos são comuns em todas as edições do SARESP:

- A participação dos pais nos dias de aplicação de prova, considerando que tal procedimento assegura maior transparência e confiabilidade ao processo;
- Aplicação de questionários de contexto socioeconômico e cultural dos estudantes;
- Aplicação da prova pelos próprios professores da Rede Estadual de Ensino;
- Elaboração de relatórios avaliativos, pelas escolas, de todo o processo de aplicação das provas e o envio destes ao Órgão Superior Responsável, com o objetivo de aperfeiçoar o processo.

Em relação à aplicação das provas, ressalte-se que somente na edição de 2009 foi permitida a contratação, também, de professores sem vínculo com a Rede Estadual de Ensino, no entanto o alto índice de faltas impactou na fluidez do processo. No ano seguinte, a própria SEE reconheceu o procedimento improdutivo e voltou a contar com seus próprios professores.

Feitas estas considerações, percebe-se uma evolução na sistemática do SARESP, com saltos qualitativos relacionados à metodologia empregada na elaboração das provas, bem como uma melhoria na interpretação dos resultados a partir das escalas e níveis de proficiência, no entanto essa evolução não é percebida no uso que as escolas fazem dos resultados recebidos, não há clareza sobre como incidem no processo de ensino e aprendizagem

⁴ Pacto Nacional pela Educação, instituído pela Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

E, tratando-se de qualidade da educação, há outro tema que se relaciona com o objeto desta pesquisa, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O IDESP foi criado, a partir de 2008, pela Secretaria de Estado da Educação por meio do Programa de Qualidade da Escola (PQE). É um indicador que mede a qualidade das escolas a partir do desempenho dos alunos no SARESP e pelo fluxo escolar. Tem a função de estabelecer metas anuais a serem atingidas pelas escolas de toda a rede estadual visando à melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

Assim como o IDESP está para a avaliação externa do Estado de São Paulo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está para indicar o nível da qualidade do ensino, em âmbito nacional, estadual e municipal, por meio das avaliações externas nacionais. Embora, ambos sejam calculados a partir de dados relativos ao desempenho escolar e a movimentação dos alunos, a metodologia de cálculo do IDEB parece ser mais simples, ou seja, “[...] o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (BRASIL, 2011)”.

O cálculo do IDESP parece ser um pouco mais complexo, pois ele é calculado a partir da multiplicação de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e o Indicador de Fluxo (IF) em cada etapa da escolarização ressaltando que são considerados, para o cálculo desse indicador, somente as séries finais de ciclo, ou seja, 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2012).

O Indicador de desempenho é a síntese dos resultados alcançados por uma escola no SARESP, sendo que para se chegar ao resultado sintético os alunos são agrupados nos níveis de proficiência, Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado. A distribuição dos alunos em tais níveis significa o grau de defasagem da escola em relação às expectativas de aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Essa defasagem é crescente conforme o grau de atraso escolar dos alunos, em uma escala de zero a três, em que o nível avançado corresponde a zero, o nível adequado um, o nível básico dois e o nível abaixo do básico três.

Outro indicador utilizado no cálculo do IDESP é o Indicador de fluxo (IF), que é medido a partir da taxa média de aprovação em cada etapa de escolarização do

ensino fundamental e médio e pelo número de alunos matriculados conforme o Censo Escolar.

Diante dos índices alcançados pelas escolas no IDESP são estabelecidas metas anuais para cada escola da rede estadual, no entanto o próprio sistema também estabeleceu metas a longo prazo, até 2030, a serem alcançadas por todas as escolas estaduais. São elas:

Quadro 10 – Metas estabelecidas para 2030

METAS PARA 2030		
5º Ano do EF	9º Ano do EF	3ª Série do EM
7,0	6,0	5,0

Programa de Qualidade da Escola (2013, p. 8).

Já o IDEB estabeleceu a média 6,0 (seis) como meta final a ser atingida até o ano de 2021, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com divulgação prevista para o ano de 2022, tendo em vista a comemoração dos duzentos anos da Independência do Brasil (BRASIL, 2011).

Do ponto de vista dos coeficientes de cálculo utilizados na metodologia de ambos os indicadores (IDEB e IDESP), pode-se constatar que as médias alcançadas em nível nacional atingem índices intermediários mais altos que o IDESP, pois este último, da forma como distribui os alunos (por níveis de proficiência: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado) e considerando que uma quantidade significativa dos alunos encontra-se agrupada entre os níveis de proficiência avaliados como os mais baixos, torna mais difícil o alcance das médias estipuladas pelo IDESP.

Além desses dados, a partir do ano de 2009, para efeito de pagamento de bônus aos profissionais da educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo inseriu, no cálculo do IDESP, o índice de cumprimento de metas (ICM), que é calculado pelo índice de cumprimento (IC), o qual reflete o desempenho da escola no ano frente à meta de curto prazo e o adicional por qualidade (IQ), que reflete o quanto a escola está adiantada na posição do IDESP em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030). Nesse sentido, o ICM é calculado tomando por base o índice que apresenta o maior valor e, caso os dois índices (IC) e (IQ) sejam igual a zero, os servidores não recebem a bonificação por resultados (SÃO PAULO, 2013).

A partir de 2014 foi incorporado ao IDESP o índice de nível socioeconômico (INSE), o qual considera as necessidades e potencialidades específicas das escolas, tendo em vista a grande dimensão física e a diversidade das condições locais e regionais das escolas do Estado de São Paulo. Para o cálculo desse indicador, foram utilizados os dados obtidos a partir dos questionários respondidos pelos pais, quando da aplicação do SARESP em 2008, 2009 e 2010, para as séries/anos avaliadas. Desses questionários foram escolhidas 20 (vinte) questões que traziam informações referentes à renda familiar, à escolaridade do pai e da mãe, existência na residência do aluno de banheiros, rádios, geladeira, TV, máquina de lavar, DVD e automóveis.

Esses questionários configuram-se como um dos instrumentos de avaliação do SARESP e são voltados ao levantamento de dados das questões referentes ao contexto socioeconômico e cultural dos pais e alunos, professores e equipe gestora, cujo objetivo é conhecer não só as condições de vida dos alunos, assim como as condições de trabalho dos professores, as práticas pedagógicas utilizadas, os níveis de formação docente, as estruturas físicas das escolas, os recursos didáticos disponíveis, os estilos de gestão, entre outros. Entretanto, somente os dados relativos ao nível socioeconômico cultural dos alunos são considerados no cálculo desse índice.

Para a transformação desses indicadores em medida de nível socioeconômico, foi utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e os resultados foram convertidos em uma escala com variação de 0 (zero) a 10 (dez), onde 0 (zero) representa o nível socioeconômico mais alto e 10(dez) o nível mais baixo (SÃO PAULO, 2013).

Vale ressaltar que os dados sobre o desempenho e o fluxo dos alunos são referentes ao ano imediatamente anterior, àquele em que a avaliação foi realizada, e o cálculo do índice de nível socioeconômico é referente há quatro anos atrás, ou seja, no cotejamento de tais indicadores, os alunos não são os mesmos.

Corroborando esses aspectos de cooptação de mais de um indicador para a geração de resultados, Cabrito (2009) argumenta que a qualidade da educação desenvolvida nas escolas não pode ser aferida apenas por um único indicador, sem levar em conta as várias nuances que, provavelmente, interferem nos diferentes contextos escolares, tais como: as condições estruturais de cada escola, os níveis

socioeconômicos e culturais de professores e alunos, dentre outros fatores influenciadores.

O IDESP, da maneira como é preconizado pela SEE, parece levar a uma interpretação, por parte dos meios de comunicação e até mesmo pelo próprio sistema, de que se trata de um mecanismo, ou seja, uma política pública educacional que vai resolver todos os problemas que afetam a rede estadual de ensino, no entanto não é bem assim, pois, da forma como é calculado, agrega uma complexidade na interpretação de seus resultados e, além disso, uma das variáveis que talvez evidencie ainda mais essa complexidade é que, a partir desses resultados, ocorre o pagamento ou não de bônus por resultado para todos os profissionais da educação da rede estadual paulista. E ainda, a mídia aproveita para divulgar os resultados do IDESP promovendo um ranqueamento entre as escolas.

Nesse aspecto Cabrito (2009) afirma que não dá para

[...] fazer comparações entre estabelecimentos, sem compreender os processos que levaram à mudança material das instituições, dos professores ou dos alunos, quando afinal são estes processos que podem e devem ser disseminados numa vontade de explicitar boas práticas que não serão “o padrão” a seguir pelos restantes estabelecimentos, mas o exemplo de que é sempre possível fazer diferente e melhor e, nesse sentido, aumentar a qualidade em educação? (CABRITO, 2009, p. 190).

O SARESP, assim como todas as outras avaliações de larga escala às quais os alunos são submetidos, não está dissociado dos processos de ensino-aprendizagem, no entanto a avaliação da aprendizagem do aluno realizada nos contextos escolares assume uma perspectiva diferenciada. Nesse sentido, faz-se necessário a discussão sobre conceitos e princípios da avaliação da aprendizagem.

2.5 Avaliação da Aprendizagem: Conceitos e Princípios

As questões sobre avaliação abrem perspectivas para a análise das concepções e práticas avaliativas que se fazem presentes nos processos de ensino e aprendizagem perpetrados nos contextos escolares. Nesse sentido, Veiga (2012, p.152) pondera que “Se a aprendizagem é vista como resultado do processo de ensino, conseqüentemente a avaliação é parte integrante desse processo” e, sendo assim, se faz necessário discutir avaliação da aprendizagem.

Inicia-se pontuando, primeiramente, o que preconiza os documentos legais nacionais e estaduais de educação e, em seguida, as concepções de autores que abordam a questão da avaliação, entre eles Luckesi (2002, 2011); Hadji (2001); Perrenoud (2000).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a concepção de avaliação “[...] vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 55) e incide ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem:

[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55).

Convergente aos PCN, o currículo oficial do Estado de São Paulo concebe a avaliação como:

[...] uma parte importante do processo de ensino e aprendizagem e não é nem o objetivo nem o resultado final, devendo desenvolver-se de forma contínua a fim de que possa servir para afiançar os conhecimentos já adquiridos pelos aprendizes, ampliar outros e retificar alguns erros que aparecem ao longo do processo (SÃO PAULO, 2011, p. 158 b).

Nesse sentido, as práticas avaliativas devem ser realizadas pautadas em critérios bem definidos, pois estes subsidiarão tanto o trabalho do professor quanto as aprendizagens dos alunos e também servirão como orientação para a escola, pois de acordo com os PCN:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 1997, p. 55).

Nessa perspectiva, tanto o documento oficial nacional como o currículo do Estado de São Paulo preconizam práticas avaliativas que possibilitam um acompanhamento efetivo das aprendizagens adquiridas ao longo do processo, sendo estas: uma avaliação diagnóstica inicial, a qual subsidiará o planejamento do professor e uma avaliação ao final de cada etapa de trabalho (BRASIL, 1997). Para sua realização é necessário que os critérios da avaliação da aprendizagem sejam estabelecidos a partir das expectativas de aprendizagem, ou seja, delimitar o que se espera que o aluno saiba ao final de cada etapa ou ciclo de aprendizagem, levando em conta aspectos cognitivos, sociais e afetivos e é nesse sentido que os documentos oficiais orientam:

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 58).

Ressalte-se que, na rede estadual paulista, as expectativas de aprendizagem estão contempladas no currículo oficial implantado em 2009. Nesse documento, elas aparecem expressas juntamente com as competências, habilidades e conteúdos que se espera que os alunos desenvolvam em determinadas séries e/ou etapas.

Diante das evidências de práticas avaliativas pautadas em modelos de avaliação classificatória, excludente e punitiva, caracterizada apenas pela verificação da aprendizagem, ou seja, a avaliação como um fim em si mesma, os

textos normativos promulgam um modelo de avaliação que possibilite a formação integral do aluno. Nesse sentido, a rede estadual paulista de educação tem implementado, por meio de políticas públicas, processos de formação docente e de recursos materiais voltados para uma avaliação diagnóstica, podendo ser citada, como exemplo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (SÃO PAULO, 2013).

Essa avaliação teve início em 2011 e é aplicada aos alunos no início de cada semestre letivo. Tem como finalidade fazer um diagnóstico das aprendizagens dos alunos, mediante as expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada série e/ou etapa cursada, conforme pode ser constatado no texto legal:

Essa ação, fundamentada no Currículo Oficial da SEE, dialoga com as habilidades contidas nas Matrizes de Referência para a Avaliação (SARESP, SAEB, ENEM) e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento coletivo e individualizado ao aluno, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico e se localiza no bojo das ações voltadas para os processos de recuperação, a fim de apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo (SÃO PAULO, 2013, p. 2).

Além desse instrumento, o currículo oficial também prevê como instrumentos avaliativos, as atividades cotidianas realizadas pelos alunos em sala de aula e as atividades individuais (provas) realizadas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2011 b).

Luckesi (2002, p. 33) define a avaliação como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Para ele “juízo de valor” refere-se a uma perspectiva de qualidade em que os critérios são previamente estabelecidos. Implica em tomada de decisão sobre aquilo que foi avaliado, ou seja, uma reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Complementando a ideia Luckesi (2002), apresenta o conceito de Verificação como um processo que

[...] configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas (LUCKESI, 2002, p.2-93).

Além desse conceito Luckesi (2002) afirma que

[...] o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação [...] (LUCKESI, 2002, p.92-93).

Nesse sentido, pode se falar que a “verificação” está focada no presente, mas voltada para o passado, ou seja, é decorrente do que já aconteceu e o sentido do termo “avaliação” está centrado no presente, porém voltado para uma perspectiva de construção de futuro Luckesi (2011). Assim, se o objetivo educacional almejado pelos sistemas educacionais é o de formar sujeitos e cidadãos, o conceito de “avaliação” de Luckesi (2002) é o que deve estar presente nos processos educativos.

Luckesi (2002) apresenta os recursos metodológicos para o ensino/aprendizagem estabelecendo quatro objetivos que devem ser almejados pelos professores ao longo desse processo, ao qual denomina de “assimilação ativa dos conteúdos” para o desenvolvimento do aluno. São eles:

- ✓ Assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais;
- ✓ Apropriar-se dinamicamente e independentemente desses conhecimentos e metodologias, por meio da exercitação;
- ✓ Transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas com as quais os conhecimentos e metodologias foram produzidos e transmitidos; e
- ✓ Produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade (LUCKESI, 2002, p. 142).

Os objetivos preconizados por Luckesi (2002) evidenciam a necessidade de uma estreita relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo, tornando fundamental a análise das ações docentes como meio para se garantir uma formação integral do sujeito e a qualidade de ensino.

Sobre essa correlação entre o que é ensinado e que é avaliado, Hadji (2001, p. 15) diz que “O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar”. Esse mesmo autor advoga a favor de uma

prática avaliativa baseada em uma “utopia promissora” de uma avaliação formativa, ou seja, aquela que coloca a avaliação a serviço da aprendizagem.

Hadji (2001) acredita que a aprendizagem deve ser assistida pela avaliação e, para isso, ele propõe a construção de um dispositivo de avaliação com intenção formativa e recomenda ao professor avaliador quatro tarefas indispensáveis à sua prática. São elas: “desencadear comportamentos a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisadas” (HADJI, 2001 p.11).

Esse autor (HADJI, 2001) assinala que a avaliação formativa presta informação aos dois principais atores do processo: ao professor, que poderá regular sua ação educativa a partir dos resultados do seu trabalho e ao aluno fazendo com que este reconheça suas dificuldades podendo, assim, corrigir seus próprios erros.

Para contribuir com a compreensão de uma aprendizagem reguladora a partir da avaliação formativa, Perrenoud (1991, p.50) afirma que “[...] é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [...]”, dessa forma, em uma ação conjunta, professor e aluno podem intensificar cada vez mais as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem.

Para Hadji (2001) a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação e contempla um conjunto de vertentes que se completam no ato de avaliar. Tais vertentes perpassam por uma avaliação prognóstica que é aquela que antecede a ação, no sentido de conduzir a um melhor ajuste no processo de ensino e aprendizagem, decorre também de uma avaliação cumulativa que acontece depois da ação, possui um caráter terminal e mais global, ou seja, de fazer um balanço dos resultados alcançados ao final de uma etapa e/ou ciclo, com vistas a uma certificação e de uma avaliação formativa que tem por objetivo contribuir para uma regulação da atividade de ensino e aprendizagem.

Verifica-se, assim, que a temática da avaliação é algo que permeia a prática educativa de uma grande maioria de profissionais docentes na busca de soluções operatórias que possam contribuir efetivamente para o êxito do ensino, porém que não há receitas prontas e, sim, uma necessidade de reflexão sobre a essência do trabalho do professor e como ele, professor, pode desenvolver e construir saberes que contribuam para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

2.6 Conhecendo Contextos e Concepções Inerentes aos Processos Educativos

2.6.1 Contextualizando o Ensino Médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, o Ensino Médio corresponde à última etapa da educação básica e tem a finalidade de preparar os alunos para a continuidade dos estudos, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

O Estado de São Paulo, por força da lei, atualmente oferece em sua rede de ensino, primordialmente, educação de nível médio. Neste momento, tendo em vista que esta pesquisa tem por objetivo verificar se os resultados do SARESP influenciam a prática docente em sala de aula, estimulando até mesmo novas estratégias de ensino, se faz necessário fazer uma análise mais ampla do contexto do Ensino Médio, bem como caracterizar a equipe docente que nele atua, com o intuito de melhor compreender as suas especificidades.

Também é preciso destacar que cada escola encontra-se inserida num cenário marcado pela diversidade e é caracterizada pelas diferentes culturas que nelas habitam. A cultura da escola afeta e reflete questões de poder, estrutura e desenho da sua organização interna. A cultura de uma organização consiste em normas e valores arraigados, bem como estabelece a força de coesão que influencia o modo como os grupos de trabalho percebem a organização formal, pensam sobre si mesmos e seu trabalho, dando aos membros da escola, por exemplo, uma identidade organizacional.

Então, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 150) “[...] compreender a vida dessa instituição supõe um propósito bem diferente e bastante mais complexo e incerto do que pretender especificar os fatores organizativos que determinam seu funcionamento eficaz”. Na atualidade, o foco das propostas e políticas educativas é encontrar na teoria e na prática, mecanismos pedagógicos adequados, assim como critérios mensuráveis e objetivos que definam e singularizem as escolas eficazes, que melhor preparem seus alunos para o mundo em constante mudança.

Assim, diante da diversidade de contextos e realidades vividas nos centros escolares, a qualidade da prática educativa depende basicamente da configuração organizativa, formas de funcionamento social e deliberação reflexiva dos docentes, buscando compreender a natureza do seu trabalho especialmente quando tomam

decisões, intervém, avaliam e assumem a responsabilidade de socialização e formação das novas gerações (PÉREZ GÓMES, 2001).

Tomando como referência a atual situação do Ensino Médio no Brasil, o último relatório da UNESCO de 2012 denuncia os altos índices de exclusão do sistema educacional e a dificuldade de inserção do jovem no mundo do trabalho e atribui a esses dois fatores a deficiência e a falta de perspectivas dessa etapa da educação básica brasileira (AUR, CASTRO, 2012).

Na busca por soluções, estudos e debates têm mostrado a necessidade de adotar-se uma visão crítica sobre as situações vividas, conduzindo à implantação de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e sucesso, a inclusão e a diversificação curricular no Ensino Médio.

Em relação ao acesso dos alunos, os textos normativos propõem a sua garantia. Entre eles, destacam-se a Lei nº 12.061/2009, que alterou a LDB, assegurando a universalização do Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ cuja meta número 3 (três) é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, (oitenta e cinco por cento) nesta faixa etária” (AUR, CASTRO, 2012, p. 14).

Quanto à permanência, sucesso e inclusão, os estudos indicam a necessidade de uma revisão curricular que atenda à diversidade da juventude, propondo maior protagonismo dos jovens. Assim, na tentativa de reverter a atual situação, o caminho a percorrer consiste na implantação de um currículo adequado à realidade e às expectativas dos jovens, currículo este capaz de prepará-los para a vida em sociedade, para o prosseguimento nos estudos superiores e a inserção no mundo do trabalho.

Além dos fatores já apontados, o documento também ressalta, como desafio, as questões referentes às estruturas dos sistemas e as condições de trabalho docente e, assim, revela que,

[...] questões referentes à gestão e à função das estruturas dos sistemas de educação; gestão das escolas; formação inicial e continuada dos professores; e condições de trabalho dos educadores, são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados, principalmente pelos gestores dos sistemas estaduais de educação (AUR, CASTRO, 2012, p. 21).

⁵ Projeto de Lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020.

Nesse sentido, pressupõe-se o estabelecimento de um projeto novo, o qual implica atravessar um período de instabilidade, buscando quebrar um estado confortável para arriscar-se, revelando necessário admitir os limites do novo e a emergência de ampliar a formação docente e, até mesmo, constituir uma nova bagagem de conhecimentos a serem considerados saberes pedagógicos.

Em 2009, dando continuidade a um processo iniciado em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contando com o engajamento de toda a sua rede, que se mobilizou em torno de uma ação reflexiva e coletiva na busca da implantação de um currículo comum para todas as escolas estaduais, implantou um Currículo Oficial comum a todas as suas escolas.

O Currículo Oficial abrange uma descrição do conjunto de competências, habilidades, expectativas de aprendizagem e conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos ao final de cada etapa de escolarização (SÃO PAULO, 2010). Tem como princípios centrais “[...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

Um dos maiores desafios para a implementação efetiva desse currículo reside no fato de que, para o seu pleno desenvolvimento, é necessário estimular, entre os professores, processos de formação continuada, que promovam a prática reflexiva e a construção de novos saberes.

No Brasil a mesma Lei (LDBEN nº 9394/96) que prevê o acesso e permanência dos alunos na escola garantindo um ensino de qualidade, também assegura aos seus professores acesso aos sistemas de ensino por meio de concurso público, aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira, piso salarial profissional, progressão funcional de acordo com o nível de titulação, momentos de planejamento, avaliação e estudos incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas para o trabalho.

Em 2008, com o intuito de definir um plano de carreira e de remuneração para o magistério em âmbito nacional, o Conselho Nacional de Educação, por meio de uma Comissão Especial instituída para esse fim e presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, promoveu um movimento de discussão sobre o tema com as entidades representativas do magistério e demais profissionais da educação. Ao todo foram três audiências, no Estado de São Paulo, em Pernambuco e em Brasília. O

resultado das discussões foi incorporado no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 que originou a Resolução CNE/CEB nº2/2009, a qual fixou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública (BRASIL, 2009).

Em linhas gerais, percebe-se que a Resolução mantém o mesmo aspecto da LDB, entretanto ela traz ampliações àquela, por exemplo, quando prevê a remuneração condigna para todos, estabelecendo que, para os profissionais da educação, esta nunca possa ser inferior ao piso salarial nacional e reconhecendo a importância da carreira do magistério comparada a outras carreiras profissionais de formação semelhante.

Outro aspecto que a legislação prevê é a jornada de trabalho integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, inclusive com incentivo à dedicação exclusiva em uma única escola, propondo ampliar parte dessa jornada para atividades de planejamento e preparação de aulas, reuniões escolares, avaliação do desempenho dos alunos e contatos com a comunidade. Tal ampliação está prevista na Lei Nacional do Piso Salarial do Magistério, a qual estabelece que 1/3 (um terço) da jornada de trabalho docente seja dedicada as atividades extraclasse (BRASIL, 2008).

Atualmente, na prática, parece que nem todas as prerrogativas legais estão sendo asseguradas, pois o relatório sobre educação emitido pela OCDE demonstrou que a profissão docente tem passado por alto grau de exigência por parte dos sistemas educacionais e da sociedade e tais exigências têm aumentado a complexidade e a intensificação do trabalho do professor fazendo com que este seja responsabilizados e avaliados pelo sucesso dos alunos (TARDIF, 2013).

No Sistema Educacional Público do Estado de São Paulo, o acesso à carreira do magistério se dá por meio de concurso público de provas e títulos ou por meio de processos seletivos de caráter⁶ temporário, cuja finalidade é suprir as demandas das escolas.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo conta, atualmente, com mais 230 mil professores, desse total, quase 170 (cento e setenta) mil atuam nos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse número representa 73%

⁶ Professores contratados em caráter temporário.

(setenta e três por cento) do contingente total de professores, segundo dados extraídos do órgão competente da SEE (SÃO PAULO, 2013).

Atualmente é sabido que a falta de professores tem sido um desafio a ser administrado pelos sistemas educacionais brasileiros, pois parece que o desprestígio social, a desvalorização profissional e salarial da carreira, a violência nas escolas, as políticas de formação, enfim, as transformações sociais, têm causado a falta de atratividade afastando os jovens da carreira docente. Além disso, o trabalho docente tem se constituído de maneira cada vez mais complexa exigindo do professor maior responsabilização (GATTI; BARRETO, 2009).

No Brasil houve uma mudança no perfil daqueles que buscam a profissão docente. Além da queda no índice de procura pelos cursos de licenciatura, os estudantes que buscam essa profissão, segundo os dados do Censo Escolar 2007, são pessoas provenientes de níveis socioeconômicos mais baixos e que, devido as restrições financeiras, não tiveram recursos para investirem no capital cultural (GATTI; BARRETO, 2009).

No bojo dessas considerações, os processos de profissionalização docente vêm se constituindo em movimentos necessários para a edificação e resgate da atividade docente no sentido de revalorizar a profissão e devolver aos professores o protagonismo e o reconhecimento que merecem por parte da sociedade.

2.6.2 Saberes Docentes favorecedores de melhores níveis de aprendizagem

Se a escola é concebida como um espaço legitimado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem torna-se relevante indagar sobre os fatores que favorecem o desenvolvimento profissional docente, tornando imprescindível investigar quais são os saberes mobilizados pelos professores para o desempenho da prática pedagógica e também como estes são construídos e implementados no contexto das salas de aula.

Atualmente são muitas as demandas sociais que interferem no cotidiano da escola, pois, para ela, afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões éticas e políticas e as concepções valorativas daqueles que integram o cenário pedagógico: o professor e os alunos (CUNHA, 1989).

Desta forma, é indispensável, também, pesquisar se, as avaliações de sistema permitem aos professores implementarem novas experiências de ensino, adquirirem novos saberes, buscando melhores níveis de aprendizagem dos alunos e identificando possíveis mudanças nas bases teóricas que fundamentam as suas ações pedagógicas.

As concepções de ensino e as práticas realizadas pelo professor diante dos resultados apresentados, por um instrumento de avaliação que aponte necessárias mudanças nas estratégias de ação podem levá-lo a perceber que é preciso estar ativamente envolvido na interpretação dos dados, buscando os pontos frágeis que merecem especial atenção em torno dos processos de ensino e aprendizagem ora praticados.

Tudo parece indicar que, para viver tal experiência, é preciso caminhar na direção de se colocar não como espectador de um processo, mas como alguém que se mostra interessado em investigar sua própria prática, com o intuito de refletir sobre ela e fazer o delineamento de novos rumos, visando maior qualidade na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Para Hernández (1998) não se trata apenas de saber como os docentes aprendem, mas é essencial considerar em que condições eles o fazem ou têm em suas escolas, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas. As interações entre colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade e incentivo da equipe gestora para aceitar e implementar inovações são alguns dos fatores que podem facilitar ou mesmo dificultar a inclusão de novas práticas decorrentes de ações formadoras em sala de aula.

Daí se pode afirmar a relevância deste estudo: a de trazer maiores esclarecimentos e mesmo confirmações sobre como os professores realizam o pensar, os saberes e fazeres docentes, após constatarem os resultados do SARESP. E, especialmente, verificar se as iniciativas adotadas por eles favorecem a reflexão sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico. Registre-se, porém, que são múltiplas as possibilidades de responder a tal situação.

Interessa a esta pesquisadora, em particular, penetrar no universo escolar, para então, no encontro com certos professores, analisar suas formas de agir diante de tais circunstâncias, identificando os elementos estimuladores de mudanças em seu espaço de trabalho e que permitam a busca de caminhos ainda não trilhados e de novos e melhores resultados.

Diante das interações entre os professores e as relações de trabalho, as reflexões sobre a prática docente com perspectivas de mudanças se tornam convenientes neste momento da pesquisa. Para realizá-las, faz-se necessário um estudo sobre o que os principais teóricos já investigaram a esse respeito, abordando as concepções sobre a formação inicial, que é a base para a profissão docente.

Inicialmente é interessante assinalar que a profissão docente, diferente de todas as demais profissões, é a única em que o sujeito carrega consigo uma bagagem experiencial vivenciada ao longo da vida como aluno, pois “[...] os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2010, p. 68), ou seja, uma parte importante de sua competência profissional tem raízes em suas histórias de vida, oriundas da socialização primária, que também é denominada por Tardif (2010) por “trajetória pré-profissional”

[...] isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2010, p.69).

Imbernón (2011) em seus escritos sobre formação inicial docente também faz menção às experiências discentes como elemento marcante da vivência profissional do professor, a qual denomina de “aquisição do conhecimento pedagógico comum”. Para ele:

Os cidadãos transitam cada vez mais pelo sistema educativo e assumem uma determinada visão de educação. Essa socialização comum comporta assumir estereótipos e esquemas (quando não estigmas) que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar (IMBERNÓN, 2011, p. 62).

Mas, como se pode perceber, a formação profissional docente está relacionada a vários elementos que a compõem e as experiências vividas se caracterizam apenas como um deles e que não pode e nem deve ser caracterizado como um elemento definidor dessa formação.

Há que se prever, na formação inicial docente, uma base técnica, pedagógica e especializada que dê conta dos enfrentamentos e desafios que a profissão exige atualmente, pois o contexto escolar não é estático, ele sofre constantes

modificações e influências sociais e culturais. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 60) adverte que “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado.” No entanto, considerando-se as vertiginosas transformações ocorridas na sociedade, pode se compreender que somente a formação inicial não é suficiente para a profissionalização docente. E é exatamente nesse aspecto que se faz necessária a formação continuada do professor.

Imbernón (2011), Tardif (2010), Carlos Marcelo (2009 a b), entre outros, têm apontado para a necessidade de uma formação profissional mais reflexiva que leve o professor a refletir sobre a sua própria prática docente, de forma a articular teoria e prática no exercício docente.

Por outro lado, existem correntes herdadas do positivismo⁷, pautadas na racionalidade técnica, que carregam em seu bojo uma formação docente voltada somente para a competência técnica e pedagógica de transmitir conhecimentos produzidos por pesquisadores científicos. E, nesse sentido, alguns professores se sentem e se colocam no papel de transmissores de um conhecimento técnico, produzido por um corpo científico, para o qual Tardif (2010) expressa a seguinte crítica:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. [...] Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2010, p. 35).

Diante disso, percebe-se que os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes produzidos pelo campo acadêmico, ou seja, ainda nos cursos de formação inicial, há uma tendência à incorporação desses saberes científicos e pedagógicos para futura transmissão na prática docente, tal como evidencia Tardif (2010, p. 41) “[...] saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela.”

⁷ “Método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 217).

Esse mesmo autor considera também que,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010, p. 36).

Nesse aspecto Saviani (2009) propõe que, para uma boa formação docente, é necessário recuperar a ligação entre dois aspectos indissociáveis: a forma e o conteúdo, possibilitando ao professor uma ação docente integrada aos “[...] processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009, p. 152).

Nessa relação é esperado que ocorra uma construção de conhecimentos por parte do professor o que, segundo Tardif e Gauthier (1996), exige uma racionalidade na forma de pensar e refletir sobre as ações docentes dentro de um contexto caracterizado pelo saber social, prático e compartilhado com os demais atores do processo. Essa racionalidade se refere a uma construção teórica de saberes, aliada ao desenvolvimento de competências.

Assim, na intenção de ampliar a discussão e o entendimento sobre o pensar e o fazer docente, Tardif (2010) propõe a análise abordando os diferentes saberes docentes e, por esses, compreende-se:

- **a) saberes da formação profissional** (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia): são aqueles que se referem aos saberes adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, nos quais os professores entram em contato com as ciências da educação e os saberes pedagógicos produzidos pelo mundo acadêmico;

- **b) saberes disciplinares:** são aqueles referentes aos conteúdos das diversas disciplinas que correspondem às áreas do conhecimento e que, assim como os saberes profissionais, decorrem da formação inicial e continuada, sendo também definidos e selecionados pela instituição universitária;

- **c) saberes curriculares:** são saberes ligados ao saber-fazer, ou seja, aqueles que, a partir da definição e seleção dos saberes disciplinares, se apresentam como programas escolares que os professores devem incorporar à sua prática docente;

- **d) saberes experienciais:** são aqueles que se constituem nos saberes dos próprios professores, fundamentados na sua prática cotidiana e no seu conhecimento adquirido por meio da experiência, os quais são incorporados às habilidades de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2010).

Tardif (2010) afirma que o professor busca os saberes docentes adquiridos por meio da prática e que dizem respeito às situações de trabalho, ou seja, aqueles saberes originários da prática cotidiana da profissão que são validados como elementos constituintes de sua competência profissional.

Os saberes experienciais tomam relevância por serem saberes enraizados num contexto mais amplo, em que a cultura docente se constitui na ação e pela ação dos professores e, nesse sentido, ainda segundo esse autor, tais saberes são necessários e que são adquiridos no âmbito da prática da profissão docente,

[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Um aspecto relevante dos saberes experienciais se caracteriza pelas condições de influência mútua em que ele se constitui, pois o professor não atua sozinho, ele se relaciona em um contexto de múltiplas interações, a começar pelos próprios alunos, e estas interações representam condicionantes diversos para sua atuação. E é no exercício da profissão docente que tais condicionantes aparecem de maneira inusitada e, muitas vezes, inesperada, exigindo do professor improvisação, habilidades pessoais e capacidade de enfrentar situações concretas chamadas de transitórias e variáveis (TARDIF, 2010).

Nessa perspectiva, esse mesmo autor afirma que lidar com esses condicionantes é algo formador para o professor, pois este interage num contexto em que o seu objeto de trabalho é o elemento humano, em que estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que transitam entre interpretações e decisões tomadas em caráter de urgência. Tais situações são expressas por meio de discursos, comportamentos, maneiras de ser que exigem dele uma capacidade de se comportar como sujeito ator de sua própria ação. E é essa capacidade que irá gerar certezas as quais serão consolidadas na ação docente como saberes que

elevarão a capacidade própria de ensinar, assim como, o atendimento ao bom desempenho na prática da profissão (TARDIF, 2010).

O contexto em que se constituem os saberes experiênciais e o desenvolvimento da capacidade de lidar com tais situações diz respeito ao desenvolvimento do *habitus*. Segundo Bourdieu, *habitus* são:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente, orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1980, p.88-89).

Tardif (2010) em seus estudos traduz o conceito de *habitus* como disposições adquiridas na e pela prática, que podem caracterizar um estilo de ensino marcado por traços de personalidade profissional que irão se manifestar nos fazeres pessoais e profissionais dos docentes no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Desse modo, pode se afirmar que o entendimento de *hábitus* é essencial para a compreensão sobre a constituição dos saberes do professor adquiridos pela experiência, pois, para cada circunstância marcada por situações que exigem ações imediatas, existe uma relação dialética entre a situação e um *hábitus*. Tal relação, segundo Bourdieu (1980) tende a ser reproduzida, mas ao mesmo tempo apresenta potencialidades de ajustes podendo ser durável ou transponível na medida em que o grau de exigências de situações diferenciadas se apresenta (ALVES, 2006, apud, BOURDIEU, 1983).

Entretanto, a prática docente se constitui em saberes experiênciais mediados por um *habitus* instituído a partir das relações de afinidades estabelecidas entre o comportamento do professor e as estruturas sociais das quais ele pertence.

Tardif (2010) considera que a constituição dos saberes experiênciais fornecem ao professor as certezas relativas ao seu contexto de trabalho, em que podem ser observadas as relações existentes entre o objeto e as condições da profissão docente. Para ele, os saberes experiênciais possuem três objetos, sendo eles:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2010, p. 50).

Segundo Tardif (2010), os saberes experienciais são originários da prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão e é a partir dessa relação entre os objetos e essas condições que o autor aponta para um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns professores rejeitam a formação achando que ela é a única responsável pelo seu sucesso; outros reavaliam a formação julgando alguns cursos úteis e outros não; e há aqueles que relativizam a formação colocando-a como algo inatingível.

Ainda segundo o autor, os saberes docentes obedecem uma hierarquia dependente do grau de dificuldade apresentado em relação à prática. E, dessa forma, os professores tendem a valorizar mais o “saber” manejar uma sala de aula do que mecanismos emanados do próprio sistema; valorizam mais as relações estabelecidas com os alunos do que com os especialistas e é nesse campo de realizações que são validadas sua competência e seus saberes (TARDIF, 2010).

Por outro lado, quando as condições limitadoras da experiência aparecem, elas permitem a incorporação dos outros saberes (curriculares, disciplinares e da formação profissional) por parte dos docentes, os quais são validados na prática provocando uma retroalimentação dos demais saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2010).

Shulman (2005) aborda os saberes como “*knowledge*”, conhecimentos de base da profissão docente. Assim como Tardif (2010), se dedicou a investigar como se dá a mobilização dos saberes docentes sob a uma perspectiva dos conhecimentos e das ações desenvolvidas pelos professores, bem como as influências que estes carregam de suas histórias de vida pessoal e profissional, que os posicionam como produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Shulman (2005) faz menção à necessidade de uma formação mais consistente na qual os períodos de prática deveriam ser mais prolongados. Para ele, existe um conjunto de conhecimentos e habilidades que são mobilizados pelos

professores sob uma perspectiva compreensiva entre o saber acadêmico e o da experiência que precisam ser investigados.

Com isso, Shulman (2005) propõe uma visão geral da base de conhecimento para o ensino, categorizando-o da seguinte forma:

- a) conhecimento do conteúdo** – diz respeito ao conteúdo especializado da matéria;
- b) conhecimento pedagógico geral** – se refere aos princípios e estratégias gerais de manejo e organização de sala de aula que transcendem o âmbito da disciplina;
- c) conhecimento do currículo** – alude sobre o domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente;
- d) conhecimento pedagógico do conteúdo** – se caracteriza como o amálgama entre a matéria e pedagogia, que se constitui um domínio exclusivo dos professores;
- e) conhecimento dos alunos e de suas características;** diz respeito as características dos alunos e aos processos de desenvolvimento cognitivo de como os alunos aprendem;
- f) conhecimento dos contextos educativos** – compreende o funcionamento da classe, a gestão e financiamento de recursos e as características das comunidades e sua cultura e;
- g) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e seus fundamentos filosóficos e históricos** (SHULMAN, 2005).

Dentre as categorias descritas por Shulman (2005), destaca-se a do conhecimento pedagógico do conteúdo por entender que é a que melhor traduz o entendimento da área do conhecimento especializado e a compreensão do professor, pois é nesta categoria que se percebe a relação entre a matéria e o ensino, em que ocorre a compreensão e a ação docente na organização de determinados temas e questões, representações e adaptações aos diversos interesses e habilidades dos alunos.

As categorias de conhecimentos de base para o ensino propostas por este autor se fundamentam em quatro fontes principais que dizem respeito a:

- formação acadêmica na disciplina;
- os materiais e o contexto educativo institucionalizado;

- a pesquisa sobre a escolaridade, as organizações sociais, aprendizagem humana, educação e desenvolvimento e outros fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores;
- e a sabedoria adquirida com a prática (SHULMAN, 2005).

Shulman (2005) critica a formulação de políticas de formação que objetivam a capacitação dos professores para que atuem de maneiras prescritas, sem educá-los a raciocinar sobre o que ensinam, pois, segundo o autor, o professor precisa aprender a usar o seu conhecimento base para fundamentar suas decisões e iniciativas.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2010) conclui que os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida são condição básica para uma nova profissionalidade docente e afirma que o saber docente é essencialmente plural e heterogêneo e que o professor ideal é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2010, p. 39).

Isso evidencia a necessidade de uma parceria efetiva e talvez uma nova reforma educacional envolvendo professores, universidades, especialistas e responsáveis por sistemas educacionais em busca de novas práticas formativas que considerem tanto a universidade como os professores de carreira, como portadores e produtores de saberes (TARDIF, 2010).

E, para compreender a evolução dos processos de aprender a ensinar, torna-se pertinente abordar às questões sobre o desenvolvimento profissional docente, como um processo que se constrói na medida em que os docentes vão adquirindo experiência, sabedoria e consciência profissional, pois acredita-se que, quanto mais saberes constituídos, melhor pode ser a qualificação profissional docente.

Nesse sentido, é sabido que a profissão docente tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas e que tais mudanças conduzem para um movimento de profissionalização pautado em processos de formação inicial e continuada de professores (TARDIF; FAUCHER, 2010 apud MORGADO, 2011).

Tardif (2013), em seus estudos sobre a evolução do trabalho do professor, aponta que o movimento da profissionalização do ensino se caracteriza por três idades diferentes: a idade da vocação entre os séculos XVI e XVIII em que o trabalho era essencialmente tido como uma missão e a instrução subordinada a uma

moralização. A idade do ofício surge a partir do século XIX, com o movimento da separação das igrejas e, nesse período, a grande maioria da classe trabalhadora já era composta por mulheres, que agora tinham que investir pesado na formação, pois o trabalho deixa de ser vocacional e adquire caráter contratual e salarial. E, finalmente, a idade da profissão que, tem como objetivo passar o ensino da condição de ofício para a de profissão oferecendo ao professor formação universitária de alto nível intelectual que possibilite o desenvolvimento de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013).

Nesse último período, observa-se o movimento de profissionalização, porém seus objetivos ainda estão longe de serem atingidos por uma série de fatores que impactam o seu desenvolvimento, dentre os quais, destacam-se a degradação das condições do trabalho docente, a responsabilização do professor pelo mau desempenho dos alunos, além das intervenções diretas da iniciativa privada em impor conteúdos e tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2013).

No Brasil, as normativas emanadas pelo Ministério da Educação tem apontado para a necessidade de reformas educacionais com foco na implementação de políticas públicas voltadas para a formação (inicial e continuada) de professores cujo objetivo é “[...] prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades” (BRASIL, 2009c), possibilitando, assim, a melhoria da qualidade do ensino ministrado no país.

André (2010), em uma pesquisa sobre as produções científicas desenvolvidas no Brasil, afirma que, nas últimas décadas, houve um crescimento no interesse de pesquisadores em torno do tema formação e trabalho docente. Nesse estudo, a autora indica que, no início, os estudos sobre formação docente estavam aninhados no campo da didática e que, pouco a pouco, devido ao grande interesse de estudiosos, a questão da formação docente “[...] foi crescendo e tomando vida própria” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Carlos Marcelo (2009a) concebe os processos de formação inicial e continuada, como objeto da formação docente. Ele demonstra uma preocupação com os processos de preparação para o trabalho, da profissionalização docente e da socialização dos professores que decorrem no interior dessas ações formativas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Esse autor utiliza o termo desenvolvimento profissional docente no lugar de formação docente (inicial e continuada) por entender que desenvolvimento profissional “[...] se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino.” (CARLOS MARCELO, 2009, p.9 b). Para ele, esse termo significa uma evolução e continuidade que ultrapassa a ideia de formação inicial e continuada de professores.

Carlos Marcelo (2009 b) utiliza as construções teóricas de Heideman (1990) e Day (1999) para discutir o desenvolvimento profissional docente. Heideman (1990) defende a ideia que para que ocorra o desenvolvimento profissional docente é preciso adaptação à mudança, modificação de práticas e melhoria de desempenho dos alunos. Day (1999) define a matéria como um conjunto de experiências naturais e programadas, cuja intenção é beneficiar, direta ou indiretamente, ampliar e solidificar as formas de ensino desenvolvidas em salas de aula. E o autor complementa ainda, dizendo que é um processo pelo qual o professor reavalia, renova e desenvolve seu compromisso profissional como agente de mudança (HEIDEMAN, 1990, DAY, 1999, apud, CARLOS MARCELO, 2009 b).

Para Carlos Marcelo (2009 b), desenvolvimento profissional docente é:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola- e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (CARLOS MARCELO, 2009, p. 10 b).

Tendo em vista que esta pesquisa gira em torno de possíveis mudanças de práticas docentes faz-se necessário definir a palavra “mudança”, para melhor compreensão do sentido que esse termo assume na realização dos trabalhos. Em seu sentido literal “mudança” significa: Ato ou efeito de mudar./ Alteração, modificação. (FERREIRA, 2008, p.567)

Morgado (2011) adverte que para que haja mudança nas práticas educativas:

[...] é necessário que os professores deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham (MORGADO, 2011, p. 808).

A mudança que se requer do professor exige adaptação, modificação de prática, alteração nas atitudes pautadas num desenvolvimento profissional que se caracteriza pela construção de conhecimentos. O professor é visto como o sujeito que aprende por meio de reflexão da sua prática, que o leva a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (CARLOS MARCELO, 2009 b).

Segundo o Carlos Marcelo (2009 b) o desenvolvimento profissional docente é um processo a longo prazo que prevê uma relação entre novas experiências e o conhecimento prévio do professor, em que os processos de formação estejam relacionados a contextos concretos, ou seja, às suas atividades diárias.

Corroborando com essa ideia, André (2010) assim se expressa:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Na literatura atual e disponível, percebe-se que os vários autores como Morgado (2011), Carlos Marcelo (2009), Sacristán (1995) utilizam de conceituação diferentes quando abordam a profissão docente, tais como “profissionalização”, “desenvolvimento profissional docente” e a “profissionalidade docente”.

Morgado (2011) ao abordar essa temática refere-se à confluência de saberes e identidades profissionais como aspectos definidores do que é ser professor nos dias de hoje, tendo em vista que para o exercício da docência, além, da aprendizagem de conceitos e capacidades é necessária também a apropriação de valores e atitudes que irão se constituir em uma postura profissional.

Já Sacristán (1995) emprega o termo “profissionalidade docente” e o define como um conjunto de características próprias e exclusivas do professor (seus comportamentos, suas habilidades, atitudes e valores) que se constituem na especificidade de ser professor. Para ele, a profissionalidade docente se constitui na construção de uma identidade aliada à profissão, ou seja, não dá para separar o eu profissional do eu pessoal.

Carlos Marcelo (2009) utiliza a expressão “identidade profissional” e explica que a identidade no sentido puro da palavra, não é estática, ela é constituída ao longo da vida, e não depende somente de atributos individuais, mas, sim, das relações sociais que são estabelecidas. “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (CARLOS MARCELO, 2009, p.

12 b). Segundo esse estudioso, o desenvolvimento profissional, os processos de mudanças e de melhoria da profissão docente encontram-se atrelados à constituição de uma identidade profissional.

Dubar (2005) assevera que a identidade nada mais é que “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as suas instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A identidade profissional docente é constituída a partir da construção do eu profissional: os professores definem a si mesmos e aos outros, por meio de influências externas como a escola, o contexto político e as reformas educacionais e internas como compromisso pessoal, disponibilidade para aprender, conhecimentos disciplinares e didáticos, experiências vividas e a vulnerabilidade profissional (CARLOS MARCELO, 2009 b).

Ressalte-se que, na busca por uma formação docente plural e completa, os sistemas educacionais têm implementado políticas públicas voltadas para processos de formação inicial e continuada de professores. Tais políticas buscam desenvolver novas metodologias baseadas em princípios que defendem a dialética entre a teoria e a prática, objetivando uma reflexão da prática pedagógica. No entanto, na prática, tais ações formativas parecem manter uma configuração conteudista e serem centradas em modelos generalistas, configurados em cursos de atualização científico-pedagógicos que, muitas vezes, não vão ao encontro das necessidades formativas dos professores (TARDIF, 2010).

Com relação às ações de formação docente, Carlos Marcelo (2009 b) adverte que a qualidade do desenvolvimento profissional vai depender das necessidades dos professores e das atividades formativas que realizam, pois segundo o autor acredita-se que quando há correspondência entre as necessidades dos docentes e as ações de formação, há maior probabilidade dos professores transporem para a sua prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada.

Imbernón (2011) advoga a favor de uma formação permanente que permita aos professores um desenvolvimento profissional:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver

habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2011, p.72).

O sentido que esse autor atribui à formação permanente é o de desenvolvimento profissional, aliado às demandas educativas e sociais.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) advoga a favor da formação colaborativa, ou seja, espaços de formação que contemplem a reflexão coletiva sobre a prática docente em consonância com as demandas dos contextos históricos sociais e, ainda, que o contexto social constitui-se como elemento fundamental para a formação permanente do professor, não existindo mais lugar para a formação individualista. Para esse autor, a partir desse modelo de formação permanente, “[...] a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada” (IMBERNON, 2011, p. 74).

Carlos Marcelo (2009 a) também concorda que as ações de formação deveriam se organizar em torno de formas colaborativas de resolução de problemas. Segundo ele, tais ações permitem aos professores trabalharem em conjunto na identificação e na correção dos problemas, o que possivelmente poderia acarretar em mudanças positivas para o desenvolvimento profissional docente.

Tardif (2010) afirma que existe uma partilha de saberes entre os professores e que, embora estas não sejam consideradas obrigatórias ou de responsabilidade profissional, os professores agem de forma colaborativa no interior das escolas, em reuniões pedagógicas, compartilhando material didático, divulgando os seus fazeres pedagógicos, trocando informações sobre os alunos, em suma, eles trocam os saberes práticos uns com os outros.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente se baseia no contexto específico de cada escola onde os professores, a partir da reflexão de sua prática, podem aprender a ensinar de forma mais eficaz. O que rege essa ação é a intenção de ensinar para que haja o aprendizado e, para tanto, deve haver a intenção e a vontade de agir de modo a tornar possível o alcance de resultados no rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, maior qualidade no trabalho pedagógico empreendido.

3 MÉTODO

3.1 Fundamentação

Esta pesquisa se propôs a analisar se os propósitos e significativos das avaliações externas (SARESP) têm implicações na construção dos saberes e na prática de professores que atuam no Ensino Médio.

O método se constitui como elemento fundamental para garantir o rigor da pesquisa científica. Segundo Lakatos e Marconi, (2006, p. 15) “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

A pesquisa se caracteriza como básica, porque se destina a suscitar conhecimentos atualizados e relevantes quanto à sistemática da avaliação em larga escala e os saberes docentes. Assim, Silva e Menezes (2005, p. 20) afirmam que esse tipo de pesquisa, “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa adotada é a exploratória descritiva, considerando-se o objetivo que esta apresenta em proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou a construção de hipóteses e aquela em que o envolvimento de técnicas padronizadas de coleta de dados, tendem descrever características de determinada população ou fenômeno (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21).

Quanto à forma de abordagem, caracteriza-se como qualitativa por envolver estudos de fenômenos subjetivos, aos quais serão atribuídos significados e interpretação de resultados. Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti, (2003, p.221) afirma que “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

3.2 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados conduziram para a obtenção de informações necessárias à sua consolidação, tendo sido utilizada as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, questionário e entrevista semiestruturada.

Inicialmente, efetuou-se a revisão de literatura para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e análise documental.

O questionário (Apêndice V) foi organizado em duas partes. A primeira – Parte A - constituiu-se de questões fechadas relacionadas aos dados pessoais, profissionais e da formação acadêmica dos sujeitos participantes. A segunda - Parte B – destinou-se à livre expressão dos sujeitos, através de resposta a questões abertas, para que pudessem expressar seus saberes e as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula com os alunos.

A entrevista semiestruturada baseou-se em aspectos pretensos à pesquisa, partindo de uma relação de perguntas-chave, as quais serviram de guia para a pesquisadora. As perguntas puderam ser exploradas com indagações subsequentes, dependendo das respostas do entrevistado e sempre que houve necessidade de aprofundamento do assunto (OLIVEIRA, 2007).

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob o registro CEP/UNITAU nº 350/12. Após aprovação pelo Comitê de Ética, foi encaminhado ofício (Apêndice I) para a Diretoria de Ensino de Taubaté para a autorização do estudo, mediante assinatura do termo de autorização da Instituição (Apêndice II).

Após autorização da Diretoria de Ensino, foram realizados os primeiros contatos com os diretores das 3 (três) Escolas de Ensino Médio selecionadas e envio de ofício (Apêndice III) informando a autorização daquela e solicitando a participação da pesquisadora na reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores. Para os diretores das escolas, também foi solicitado assinatura do termo de autorização da instituição (Apêndice IV).

Posterior à autorização dos diretores e em reunião de ATPC, foi realizado o convite a todos os professores que participam do SARESP e que ministram aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na 3ª série do Ensino Médio,

das escolas selecionadas, como campo de pesquisa. Ressalte-se que, nas 3 (três) escolas selecionadas, existe um universo de 8 (oito) professores das disciplinas objeto desta pesquisa; desses, 6 (seis) aceitaram o convite, os professores que não aceitaram participar, alegaram estar com processo de aposentadoria em andamento.

Durante a reunião de ATPC foram fornecidas informações sobre a natureza voluntária da participação no estudo e a garantia do sigilo da identidade, do local onde trabalham, de forma a salvaguardar direitos e a dignidade. Também foi assegurado aos participantes o direito de recusar-se a responder as perguntas que ocasionassem qualquer tipo de constrangimento, bem como a possibilidade de revogar o consentimento a qualquer momento. Os objetivos e os procedimentos da pesquisa foram explicitados, bem como a importância do problema investigado.

Aos professores que concordaram em participar do estudo, foi solicitada a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma via ficou com o participante e a outra foi arquivada pela pesquisadora.

Na primeira fase da coleta de dados, os questionários foram aplicados pela pesquisadora aos seis professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das escolas campo de pesquisa desse estudo, após uma breve explicação das questões.

Na segunda fase do estudo, os professores participaram, individualmente, da entrevista semiestruturada (Apêndice VI).

Os dados das entrevistas foram coletados entre os meses de março a agosto de 2013, nas escolas em que os sujeitos atuam em horários pré-agendados, fora do horário de aulas. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas e serão apagadas da mídia digital após 5 (cinco) anos.

A consulta aos Documentos Oficiais da Rede de Ensino foi realizada através da *internet* por meio de *sites* oficiais que disponibilizam o acesso a tais informações.

3.3 Procedimentos para Análise de Dados

A análise e discussão dos dados coletados neste estudo foram definidas pelo método da Análise de Conteúdo, definido por (BARDIN, 2011, p.37) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”. O método propõe uma análise detalhada de todo conteúdo coletado para depois se chegar à definição das categorias finais.

As fases propostas por Bardin (2011) preveem leitura exaustiva do material mediante pré-análise, exploração do conteúdo levantado, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, que dará origem a categorias finais e a possíveis resultados temáticos.

Na utilização da análise de conteúdos, Franco (2003) aponta para a amplitude da unidade de contexto, destacando sua importância para a análise e interpretação das mensagens.

Empregando ainda o referencial teórico de Franco (2003) sobre os procedimentos técnicos para a Análise Conteúdo, primeiramente foram definidas as unidades analíticas, como Unidade de Contexto, que segundo a autora:

[...] é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “**significado**” e de “**sentido**” os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2003 p. 40).

Observando os procedimentos técnicos, foram estabelecidas as Unidades Analíticas, a organização da análise propriamente dita, sendo definida pela Pré-Análise, a qual se deu pela escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final (BARDIN, 2011).

Primeiramente, realizou-se coleta dos dados do questionário; após, foi feita uma leitura flutuante de todo o material, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com os dados pessoais, profissionais e de formação acadêmica dos sujeitos participantes, bem como da parte subjetiva, na qual os professores puderam expressar livremente seus saberes docentes e as práticas educativas que desenvolvem em sala de aula.

Posteriormente, por livre consentimento tanto dos professores como dos diretores, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas escolas onde estes atuavam. Elas ocorreram nos horários de janelas dos docentes, antes de seus horários de aula e em horários de ATPC; alguns deles se dispuseram a vir para a escola antes do seu horário de trabalho para participar da pesquisa, assim como outros ficaram após seus horários de aula. Neste ponto, esta pesquisadora ressalta a disponibilidade e o interesse demonstrados tanto pelos professores participantes

quanto pelos gestores escolares no intuito de atender prontamente às suas solicitações.

A duração das entrevistas foi em média 50 (cinquenta) minutos cada uma, todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, para que fosse possível organizar o material coletado a partir dos discursos dos sujeitos aos questionamentos desse estudo.

Após a transcrição, novamente, foi feita uma leitura exaustiva de todo o material, envolvendo os dados dos questionários e das entrevistas com o intuito de conhecer os contextos e deixar fluir as impressões e orientações suscitadas pela leitura.

Com o objetivo de levantar, primeiramente, as unidades de análise, que posteriormente se constituíram em subcategorias e finalmente às categorias finais de análise, conforme o método escolhido propõe, foi necessário organizar as respostas dos sujeitos em pequenos blocos, conforme a frequência em que as respostas se repetiam. Tais blocos foram relacionados aos eixos de questões feitas aos sujeitos sobre um mesmo assunto, por exemplo: um bloco referente ao conjunto de questões sobre o SARESP, outro bloco referente às questões sobre as concepções e práticas avaliativas, e assim sucessivamente.

Destaca-se que essa organização do material coletado facilitou o movimento de ir e vir entre os relatos dos depoentes, os fundamentos teóricos e os objetivos que embasam esse estudo, possibilitando o agrupamento das unidades de análise e a constituição das categorias finais de análise.

Feito esse trabalho, foi possível estabelecer as categorias finais para a análise e interpretação dos discursos dos sujeitos, conforme fundamenta o referencial teórico de Bardin (2011) e Franco (2003) e ainda relacionando aos aportes de Tardif (2010), o qual designa um conjunto de saberes plurais (saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais) que fundamentam as práticas educativas nos contextos escolares.

A definição das Categorias de Análise foi o próximo passo realizado, pois, neste estudo, as categorias não foram definidas *a priori*: elas emergiram dos dados, ou seja, da fala, do discurso e dos conteúdos das respostas, os quais implicaram em movimentos de ida e volta ao material de análise e à teoria (FRANCO, 2003).

3.3.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com um grupo de 6 (seis) professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio, pertencentes ao quadro docente de 3 (três) escolas públicas estaduais, jurisdicionadas a uma Diretoria de Ensino, situadas no interior paulista.

Quanto aos critérios para definição dos sujeitos a serem pesquisados, considerou-se os professores, em exercício nos anos de 2012 e 2013, responsáveis pelas disciplinas objeto de avaliação anual pelo SARESP.

Para se chegar a essa definição, foram analisados os resultados da Avaliação SARESP, entre os anos de 2008 a 2011, de 10 (dez) escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio, jurisdicionadas a uma determinada Seção Administrativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominada Diretoria Regional de Ensino, situada no interior paulista. Essas 10 (dez) escolas foram escolhidas, aleatoriamente, na base de dados da Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 11 – Resultados do SARESP no período de 2008 a 2012.

ESCOLAS	2008		2009		2010		2011		2012	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
ESCOLA A	283,1	285,2	277,1	274,9	277,5	282,0	270,7	275,9	274,3	284,5
ESCOLA B	285,2	266,2	258,7	261,9	273,5	262,3	270,9	274,2	282,2	279,9
ESCOLA C	282,1	291,8	280,5	286,3	285,1	292,1	279,1	281,0	283,4	295,1
ESCOLA D	274,6	273,2	278,4	287,7	270,6	271,1	262,8	272,5	265,6	283,3
ESCOLA E	296,8	294,6	298,9	290,3	270,3	272,0	273,2	275,1	288,8	285,4
ESCOLA F	284,4	285,9	281,6	278,6	282,4	282,7	277,8	283,9	289,6	294,5
ESCOLA G	289,2	290,4	286,8	290,0	263,1	284,2	276,9	282,6	271,2	277,1
ESCOLA H	275,4	281,4	293,6	281,6	263,7	272,8	281,0	280,0	255,9	276,0
ESCOLA I	276,1	272,8	280,7	268,3	260,8	274,9	278,6	276,8	268,7	263,1
ESCOLA J	283,9	286,7	274,8	284,5	266,9	274,4	279,3	282,4	273,9	284,1

Fonte: SEE/FDE 2008-2012

Org: OLIVEIRA, L. L. (2013)

Após a análise do Quadro 11, foi necessária uma redução do número de escolas, com vista à exequibilidade do presente estudo. Para tanto, alguns critérios

foram estabelecidos para a definição das 3 (três) que serviram de cenário para a pesquisa, sendo eles: acessibilidade da pesquisadora às Unidades Escolares; os resultados que apresentaram um *continuum* de qualidade significativa para a análise, conforme mostra o Quadro 11, e assim foram definidas as escolas A, E e F, tendo sido empregada essa forma de identificação com o intuito de se manter o sigilo e o anonimato.

Para posterior análise dos dados, as escolas foram identificadas com as letras A, B e C e os professores com a letra P, seguida de um número sequencial do total de participantes.

Ao longo do trabalho, as escolas e os professores foram identificados da seguinte forma:

- Escola A transformada em Escola A – Seus Professores – PA1 e PA2
- Escola E transformada em Escola B – Seus Professores – PB1 e PB2
- Escola F transformada em Escola C – Seus Professores – PC1 e PC2

3.3.2 Caracterização das Escolas

Todas as escolas participantes da presente pesquisa oferecem o Nível de Ensino Médio e possuem, em média, de 500 (quinhentos) a 800 (oitocentos) alunos cada, distribuídos em 3 (três) períodos de funcionamento. Entretanto, diferenciam-se pela localização geográfica, pois cada uma delas está localizada em municípios diferentes, situados na região do Vale do Paraíba, que possuem características próprias em termos de contextos regionais, sociais, econômicos e culturais. Ressalte-se que tais peculiaridades serão de suma importância para a análise desta pesquisa.

3.3.3 Caracterização da Amostra

O perfil pessoal, profissional e de formação dos profissionais participantes deste estudo foi extraído a partir das questões da Parte – A do Questionário respondido, sendo que as principais características podem ser verificadas, no Quadro 12.

QUADRO 12 - PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

SUJEITO	IDADE	SEXO	DISCIPLINA	ANO DE CONCLUSÃO DA LICENCIATURA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
PA1	42	Feminino	L.Portuguesa	1995	19 anos	Efetivo
PA2	55	Feminino	Matemática	1980	28 anos	Efetivo
PB1	55	Feminino	Matemática	1998	19 anos	Efetivo
PB2	53	Feminino	L.Portuguesa	1982	20 anos	Efetivo
PC1	47	Feminino	L.Portuguesa	1988	24 anos	Efetivo
PC2	51	Masculino	Matemática	1994	18 anos	Efetivo

Fonte: Questionário (Apêndice V)
Org. OLIVEIRA, L.L., (2013).

Analisando-se tais características dos professores, destaca-se que possuem idade entre 42 (quarenta e dois) e 55 (cinquenta e cinco) anos; todos pertencem à categoria de efetivos, ou seja, ingressaram no sistema estadual por meio de concurso público; todos contam com tempo de atuação considerável, sendo que o que tem menos tempo possui 18 (dezoito) anos de efetivo exercício na Rede Estadual Paulista.

Dos 6 (seis) professores participantes, 3 (três) são da Disciplina de Língua Portuguesa e 3 (três) de Matemática, sendo 5 (cinco) professores do sexo feminino e apenas 1 (um) do sexo masculino.

As questões abertas do Questionário (Parte–B) versaram sobre as possíveis influências dos resultados do SARESP no processo de ensino e aprendizagem, bem como, nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e foram analisadas, inicialmente, possibilitando maior aprofundamento nas entrevistas.

A partir do material coletado por meio dos instrumentos questionário e entrevista semiestruturada, os dados serão mais detalhados nas categorias de análise estabelecidas a partir do referencial teórico, denominadas “análises de conteúdos”.

A análise e discussão dos dados a seguir se propõe a articular 5 (cinco) grandes categorias do campo da constituição dos saberes docentes, sendo a primeira e a segunda compostas dos processos de formação inicial e continuada dos docentes, a terceira das concepções acerca das práticas avaliativas que permeiam o contexto educativo, na quarta sendo, especificamente, enfatizados os saberes a respeito da avaliação sistêmica SARESP e na última categoria as possíveis mudanças de práticas avaliativas implementadas pelos docentes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Saberes da formação inicial

Identificar as trajetórias formativas dos professores e quais os significados e concepções que esses carregam sobre a sua formação inicial, é algo fundamental para a compreensão de suas percepções, pois de acordo com o referencial teórico utilizado nesse estudo é na formação inicial que o docente recebe a base do conhecimento pedagógico especializado (TARDIF, 2010)

Nesse processo é que se constituem os saberes profissionais dos professores, que correspondem aos saberes produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos, os quais são adquiridos na formação universitária, são os saberes reconhecidos pela comunidade científica como saberes fundamentais a serem incorporados pelos professores à sua prática pedagógica como tecnologias de aprendizagem. (TARDIF, 2010).

Os saberes disciplinares também se apresentam na formação inicial e se referem ao conteúdo específico das disciplinas e das áreas do conhecimento são saberes sociais definidos e selecionados pelos institutos acadêmicos. Além desses, os saberes curriculares ligados ao saber fazer em sala de aula se constituem como parte da formação inicial docente, e se constituem como programas escolares em que os professores devem aprender e aplicar na sua prática docente (TARDIF, 2010).

Assim, quando perguntado aos professores sujeitos da pesquisa, como eles avaliavam o curso de formação inicial que frequentaram, afirmaram que a formação inicial se constituiu a base teórica de sua formação docente. No entanto, quando perguntado quais aspectos dessa formação eles julgavam mais relevantes para o exercício docente, eles demonstram uma supervalorização dos saberes adquiridos na prática cotidiana, o que Tardif (2010), considera como uma separação crítica existente entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, em que alguns professores rejeitam a formação inicial achando que ele é o único responsável pelo seu sucesso e ainda, atribui a esse sucesso os saberes que adquiriu pelas suas experiências profissionais.

[...] a minha turma foi uma turma privilegiada, eu não vou dizer que quando saí eu estava preparada para assumir uma sala, **mesmo porque a prática é diferente da teoria**, mas em termo de formação teórica eu fui muito bem formada [...] eu tinha teoria, mas a prática eu ainda não tinha (PA1).

[...] não, ele não foi o suficiente, **ele me deu uma base e através da prática mesmo é que eu consegui colocar o meu pensamento, o que eu tinha em mente** [...] então isso é muito importante a faculdade, é a base com certeza, [...] a faculdade é um nível um pouquinho mais elevado, **mas a prática que a gente realmente tem é que conta na minha vida, minha formação profissional** (PA2).

Os participantes do estudo atribuem muita importância aos saberes da prática, essas afirmações confirmam o argumento de Tardif (2010) que aos saberes experienciais, ou seja, aqueles em que os professores adquirem na e pela prática profissional ao longo de sua trajetória profissional vão sendo validados como saberes constituintes da prática docente. Esses posicionamentos corroboram a crítica que Pereira (2011) faz as propostas curriculares dos cursos de licenciatura, no que tange a separação entre os aspectos teóricos e práticos.

Um aspecto relevante desse contexto se ampara no fato que os sujeitos desta pesquisa encontram-se no mínimo a 18 (dezoito) anos distante da sua formação inicial, esse distanciamento pode ser considerado como um fator causador desse entendimento, entretanto, é preciso conceber a formação inicial, como um processo mais amplo e complexo, pois toda formação docente não se dá num vazio, ela se constitui pela aquisição de saberes da formação profissional, dos conteúdos das disciplinas e dos currículos (TARDIF, 2010).

No entanto, alguns professores se referem ao curso de formação inicial apenas como um construto teórico necessário, e atribuem a essa formação uma conotação insuficiente na preparação para o trabalho, essa compreensão remete aos saberes curriculares que, segundo a concepção de Tardif (2010), se concretizam nos programas escolares e se incorporam a prática docente exigindo uma racionalidade teórica relacionada ao desenvolvimento de competências.

[...] no início eu senti alguma dificuldade depois da faculdade [...] quando eu comecei a dar aulas foram uns 2 anos muito sofridos, mesmo porque eu não tinha muito conhecimento como controlar uma sala, o conteúdo que eu deveria trabalhar, [...] mas eu acho que bem preparada eu levei 2 anos para entrar no ritmo, depois eu não parei mais (PA1).

[...] quando você pega seu diploma e se depara dentro de uma sala de aula dá uma insegurança, “meu Deus o que vou fazer aqui o que eu posso fazer para essas crianças”, porque eu comecei mesmo com 5ª série, o que eu

posso contribuir então daí ficou aquele emaranhado todo, aquela formação teórica que eu obtive durante a minha vida universitária (PC1).

[...] na faculdade você aprende muito pouco a lidar com o aluno em si, vai tendo conhecimento, conhecimento, mas que na sala de aula você não usa você aprende derivado, integral, baixar isso, baixar aquilo, está mais para Engenharia, mas trabalhar com aluno, não (PC2).

Além disso, esses relatos denunciam a necessidade de cursos de formação que considerem na sua estrutura curricular e pedagógica, tanto, os aspectos culturais-cognitivos como os didáticos-pedagógicos possibilitando ao professor uma ação docente mais integrada (SAVIANI, 2009).

A tomada de consciência, por parte do professor, da sua passagem de estudante a profissional, também é percebida nos relatos dos sujeitos, a qual Tardif (2010) considera uma fase crítica em que o professor irá integrar os seus saberes curriculares, disciplinares e profissionais às situações reais de trabalho, e esse movimento leva-os a julgarem a formação universitária como insuficiente .

As experiências pessoais, e as experiências vividas enquanto aluno, foi outro aspecto relevante que emergiu dos depoimentos de alguns professores, como fatores determinantes para a formação docente, tais depoimentos revelam o que Tardif (2010) define como os saberes da trajetória pré-profissional e Imbernón (2011) como a aquisição do conhecimento pedagógico comum.

[...] eu na condição de aluna ainda na faculdade ficava espelhando no meu professor, eu gostaria de ser igual a eles, que eu tivesse a mesma qualidade, o mesmo conhecimento, a mesma metodologia de ensinar [...] (PA2).

[...] Eu acredito assim, a experiência de certos professores, é que eu considerei como professores exemplares, que eu gostava, [...] (PB1).

O que mais me marcou, e me chamou atenção, me faz lembrar o curso que eu fiz, é a relação com os professores que a gente se identifica mais, a maneira que eles ensinam aquilo a gente vai absorvendo e procura fazer a mesma coisa [...] (PC2).

Os professores PA2, PB1 e PC2 sublinham a influência de professores que tiveram na formação inicial. Eles revelam que durante a trajetória pré-profissional algumas características desses professores, as quais julgavam como exemplos de boa conduta docente, marcaram a carreira profissional, e dentre tais características eles destacam as metodologias, ou seja, a forma de ensinar desses professores. Esses saberes que os docentes adquirem na interação com os seus professores

durante sua formação se constituem em modelos de atuação, levando a entender que essa relação poderá instituir o seu *habitus*, caracterizando um estilo de ensino marcado por traços de personalidade profissional que irão se manifestar nos fazeres pessoais e profissionais (BOURDIEU, 1980, apud, TARDIF, 2010).

Na análise dos dados que remeteram a esta categoria parece existir a necessidade de uma reestruturação nos cursos de formação inicial que considerem em sua estrutura pedagógica uma metodologia articulada à teoria e a prática. Nesse aspecto Shulman (2005) faz menção para a necessidade de uma formação mais consistente em que os períodos da prática sejam mais prolongados. Contudo, é importante ressaltar que por mais que estudantes vivenciem situações práticas na academia, essas, por si só, não servirão de modelos estratégicos para resolver as demandas do contexto escolar vivenciadas pelos profissionais docentes (TARDIF, 2010).

Recorrendo a Carlos Marcelo (2009 b) os dados encontrados na pesquisa preconizam para a necessidade de uma formação docente que considerem os processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, em busca da melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações de formação docente inicial e continuada.

Parece ser consenso entre a literatura e os discursos dos sujeitos desta pesquisa que os processos de formação se fazem presente ao longo de toda a trajetória profissional docente, pois em todo momento surgem demandas diversificadas no contexto das salas de aulas que exigem do professor uma articulação entre os seus conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares aliados aos saberes adquiridos por meio da experiência cotidiana.

Saberes adquiridos pela formação continuada

Examinando a visão dos professores sobre a importância da formação continuada constata-se que todos os participantes sublinham a relevância a esses cursos, com destaque para a troca de experiência e a aquisição de novas práticas e metodologias. Também fica explicitada a necessidade de continuidade de estudo.

[...] eu acho muito importante para todos os profissionais da área da educação, inclusive quando teve a Teia do Saber, eu amava aquilo, um

excelente programa do governo, eu participei 3 anos, no período que teve esse programa, eu participei, aprendi muito [...] (PA1).

[...] eu acho importante, porque dentro da formação continuada é onde existe a troca de experiência, essas formações, a gente aprende novas metodologias, novas práticas, maneira diferente de trabalhar. (PA2).

Acho importante sim né, (sic) todos os profissionais tem que ter a formação continuada, porque o mundo muda, a gente quer acompanhar essas mudanças do mundo. (PB1).

[...] eu não sei se a teia do saber⁸ foi formação continuada? Eu amei a teia do saber, nossa gostei demais [...] também tinha professores ótimos foi bom a troca entre os colegas a nossa turma de matemática era muito animada eu gostei muito era muito bom pra gente. (PB2).

Necessária, muito importante porque eu falo para os meus alunos “gente vocês pensam que só vocês estudam, eu continuo estudando tanto quanto vocês. Vocês me ensinam”. Eu sempre falo isso pra eles. Hoje eu não faço um curso presencial (PC1).

É eu acho que isso aí a gente tem que está fazendo né (sic), porque a gente não pode achar que já sabe o suficiente, que parou por aí [...]. (PC2).

Contudo, quando são indagados a respeito da periodicidade na realização dos cursos os sujeitos participantes do estudo argumentam:

Já fiz, não tenho feito mais ultimamente não, fiz o que o governo oferece na Secretaria uma ou duas vezes no ano (PA2).

[...] eu estava participando, do Melhor Gestão Melhor Ensino, mas eu acabei desistindo [...] (PB1).

[...] a teia do saber, nossa gostei demais é válido sim enriquece a gente - eu que estou meio preguiçosa pra fazer ultimamente. (PB2).

[...] tenho participado, há um ano e pouquinho que eu dei uma paradinha, mas até dois anos atrás eu fiz um curso maravilhoso pela SEE que abriu um leque pra mim mais campo na prática pedagógica, que é prática de ensino (PC1).

Apenas o sujeito (PA1) afirma realizar curso atualmente

[...] na área de pesquisa na área de Língua Portuguesa, é Observatório, é financiado pelo governo federal Inep⁹ e tem uma parceria com a Unitau¹⁰, e consegui inserir não oficialmente a escola, então o material que vem eu aproveito com meus alunos principalmente do 3º ano [...] (PA1)

⁸ Teia do Saber – Curso oferecido pela SEE/SP em parceria com as Universidades.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁰ Universidade de Taubaté – parceira da SEE.

[...] teve o curso oferecido pela Secretária, eu fiz, eu fiz quase todos, eu faço pela oficina pedagógica, [...] (PC2).

Com isso, é possível perceber que os sujeitos realizaram cursos, entretanto, esses dizem respeito aos oferecidos pela própria SEE ou até mesmo as orientações técnicas que exigem participações compulsórias, mas que na atualidade, a maioria não está realizando nenhum curso de formação continuada. Parafraseando Nóvoa (2007, p. 4) pode-se afirmar que em relação à importância da formação continuada e a prática de realizar cursos dos sujeitos entrevistados “[...] estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.” O autor adverte que “Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2007, p. 5)

Nesse sentido, é interessante destacar que desde 2009 a SEE/SP dispõe de uma Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores¹¹ e que desenvolve parceria com universidades estaduais públicas e privadas, cujo objetivo é propiciar aos integrantes do magistério público paulista cursos de formação continuada, desenvolvimento permanente e especialização, oferecido na modalidade presencial e a distância. Segundo Davis et al. (2011) as Secretaria de Educação tem desenvolvido políticas públicas centradas na formação de professores, de forma a criar a responsabilização dos docentes para com a necessidade de formação.

Este estudo não se dedicou a analisar as propostas de formação continuada desenvolvida pela SEE/SP, contudo, sabe-se que a partir dos dados das avaliações externas, as quais emanam seus indicadores para os sistemas de governo, os cursos de formação continuada são deflagrados, e estes por sua vez propõem cursos de atualizações científicas e pedagógicas, que são realizadas no âmbito da própria SEE ou em ações descentralizadas nas diretorias de ensino pelas equipes do Núcleo Pedagógico, composto por professores representantes das diferentes áreas do conhecimento. Talvez a discussão necessária seja problematizar o teor, a configuração dos cursos, a duração, se há participação dos professores. Isso traduz o que alguns autores como Carlos Marcelo (2009), Tardif (2010) e Imbernón (2011)

¹¹ Decreto 54297/09 | Decreto nº 57.141/11.

recomendam a necessidade da correspondência que deve existir entre as necessidades formativas dos professores com os cursos de formação que realizam.

Os professores necessitam de espaços de formação que os levem a refletirem sobre suas próprias práticas e ao conseqüente desenvolvimento profissional, e que se constitua em processos de intervenção própria, sem ter que incorporar algo já elaborado por outros grupos, e que muitas vezes não condizem com as necessidades formativas e nem tão pouco com as realidades escolares (IMBERNÓN, 2011).

Nesse sentido, Nóvoa (2007, p14) propõe uma “formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas”, em que o professor possa refletir e trabalhar sobre as práticas, que saiba como fazer, para ele é necessário “transformar prática em conhecimento”.

Como perspectiva surge o empreendimento de uma nova profissionalidade docente que requeira uma parceria entre os professores, as universidades e os sistemas, pois só assim, os saberes experienciais dos professores serão reconhecidos e validados como parte da formação profissional (TARDIF, 2010). Assim, conhecer quais são as concepções dos professores sobre os cursos de formação continuada e se estes trazem contribuições para o seu aperfeiçoamento profissional, foi o elemento central desta categoria, a qual emerge alguns problemas que possivelmente tem efeitos na realização de cursos de formação. Eles expressaram às dificuldades que enfrentam no manuseio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e revelam uma necessidade de conhecimentos na área da informática como implemento para a instrumentalização de suas práticas pedagógicas, reconhecendo suas dificuldades e demonstrando disponibilidade em adquirir novos conhecimentos nessa área.

[...] atividade assim que eu tenho um pouco de dificuldade de desenvolver com eles e que eu tenho tentado melhorar é usar a tecnologia a favor disso certo [...] a parte tecnológica eu deixo a desejar eu preciso estar buscando (sic) mais recurso [...] (PC1).

[...] a tecnologia foi uma coisa que eu era zero e agora eu já estou aprendendo (PB2).

Ainda sobre o domínio dessas tecnologias um professor relata ter dificuldade na realização de cursos que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem, e complementa dizendo que não existe uma relação humana, o que acaba levando-o

a desistir do curso. No entendimento acredita-se que a dificuldade revelada pelo professor (PC2) poderia ser minimizada por meio de ações de formação colaborativa conforme revela outro professor (PB2) que diante de alguma dificuldade sempre tem um colega para ajudar. Assim, tais ações poderiam contribuir para a reflexão coletiva sobre as práticas docentes em consonância com as demandas dos contextos históricos sociais possibilitando a aquisição de novos saberes docentes (TARDIF, 2010; IMBERNÓN, 2011).

[...] eu só tenho dificuldades de fazer curso *online*, eu começo a fazer e não consigo, tenho dificuldade do domínio da própria ferramenta, da *internet*, não tem aquela relação, daí fica meio, eu não sei, eu já comecei a fazer dois e acabei desistindo, não consegui (PC2).

[...] eu vejo muito assim aqui é muito bom nisso se você não é boa no computador sempre tem alguém para te ajudar, sabe aqui tem uma turma bem assim, eu mesma, não sou boa no computador e sempre tem um professor para me ajudar (PB2).

No contexto desta pesquisa, a troca de experiências entre os pares foi um aspecto importante que emergiu dos relatos dos professores, tanto no sentido de prestar auxílio como de buscar ajuda com os colegas. Tais relatos dão pistas de que já existe uma predisposição para um movimento de formações colaborativas (IMBERNÓN, 2011) acontecendo no interior das escolas, ou seja, um movimento voltado para a reflexão da prática docente cotidiana.

Na rede estadual paulista já existe, há bastante tempo, um espaço legitimado para a formação continuada dos professores que são as Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). No entanto, esses espaços parecem que ainda não estão consolidados como espaços de formação colaborativa eles precisam ser reestruturados, no sentido de formar comunidades de aprendizagens permanentes, em que toda a comunidade escolar possa discutir, aprender e praticar novas aprendizagens, por meio do movimento da ação-reflexão-ação (IMBERNÓN, 2011)

[...] eu tenho uma professora do período da manhã que trabalha com o PIBID [...] há uns 4 anos que nós estamos fazendo em conjunto a gente aplica no período noturno (PA1).

[...] a troca de experiência, a gente aprende novas metodologias, novas práticas, maneira diferente de trabalhar, cada um tem sua maneira (PA2).

[...] eu busco informações com as minhas colegas que tem mais experiência que tem curso de mestrado que pode me dar mais subsídios com relação a isso (PC1).

Um dado interessante que emergiu da fala de um professor (PB1) foi com relação às convocações da Secretaria Estadual da Educação para a realização de cursos de formação. Ele alega que tais convocações atrapalham o seu desempenho, dificultando o acompanhamento do desempenho dos alunos e assim se expressa:

[...] eu vi que o curso estava me tirando de sala de aula, estava atrapalhando, meu desempenho, eu acho que a gente tem que ver o tempo do curso, atrapalha a gente na sala de aula, muitas redações pra corrigir, muitas provas, eu não consegui administrar isso daí. Esse tempo, de me dedicar aos alunos e ao curso [...], além disso, houve outras convocações e a gente saiu muito da sala de aula, e isso atrapalha a gente a conhecer o aluno que é novo pra gente, entendeu? [...] trabalhar as dificuldades daquele aluno, depois justificar porque aquele aluno teve aquela determinada nota para os pais, não é? (PB1).

O depoimento acima remete para uma questão complexa que diz respeito às condições de trabalho do professor, e que muito embora os movimentos de profissionalização tendem a aprimorar o desenvolvimento das competências profissionais, eles trazem no seu bojo uma série de fatores que impactam o desenvolvimento profissional docente, dentre eles pode-se destacar a própria degradação das condições de trabalho, a responsabilização do professor pelo mau desempenho dos alunos, a desvalorização salarial e o desprestígio social (TARDIF, 2013).

Possivelmente, hoje, o motivo que mais impacta o desenvolvimento profissional docente, sejam as jornadas de trabalho muitas vezes desenvolvidas em várias escolas, as quais os professores se submetem até por uma questão de sobrevivência. E que, embora, os textos legais preconizem por meio das diretrizes e planos decenais de educação a garantia de uma jornada de trabalho de no máximo 40 horas, inclusive com incentivo a dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, em que um terço dessa jornada deveria ser constituído por momentos de planejamento, estudos, preparação de aulas, entre outras atividades que compõem o trabalho docente fora da sala de aula, sabe-se que, na prática, a docência não termina na sala de aula, existem atividades fora do trabalho a que Tardif e Lessard (2005, p. 135) denominam de “trabalho elástico e invisível”: preparação de aulas, correção de provas e trabalhos entre outros, e as horas de trabalho livre nem sempre são suficientes para essas demandas.

Os resultados permitem identificar os significados que os professores atribuem às ações de formação continuada, eles reconhecem a relevância e a necessidade da continuidade de estudos, entretanto, os dados indicam que os professores deste estudo não tem realizado cursos de formação. Pode-se propor a hipótese que por tratar-se de um grupo de professores experientes com mais de dezoito anos de carreira, estes parecem valorizar mais a troca de experiência que desenvolvem no seu cotidiano escolar de maneira informal e que a dificuldade encontrada para realização de cursos *on line* parece indicar um fator preponderante na adesão dos cursos oferecidos pelo sistema de ensino o qual estão inseridos.

Saberes e práticas avaliativas

Embora a avaliação da aprendizagem possua finalidades e objetivos diferentes das avaliações sistêmicas, esta categoria focou especial atenção às práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem, no contexto da escola e mais especificamente, da sala de aula. Nesse sentido, buscou-se investigar os saberes e as práticas dos professores a respeito dos processos avaliativos que ocorrem nas escolas, buscou-se conhecer as concepções de avaliação dos professores e as relações que estas estabelecem com o processo de ensino-aprendizagem e com as avaliações de sistema. A partir da análise dos depoimentos dos participantes do estudo foi possível observar que os sujeitos concebem a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e que vêem no ato de avaliar possibilidades de retomadas e redirecionamentos de tais processos, o que parece caracterizar a prática de uma avaliação formativa.

[...] primeiro você tem que ter um objetivo o que você quer do aluno, o que ele precisa para a vida dele, [...] e você tenta fazer que ele desenvolva esse conhecimento, depois no final você vai ver se ele conseguiu assimilar conhecimento, assimilar não somente dentro da escola se ele vai saber aplicar para a vida dele se ele não conseguiu tem que retomar o conteúdo tem que voltar [...] você tem que ser o mediador entre o conteúdo o conhecimento e o que ele vai aprender para usar no dia a dia dele. (PA1)

Além disso, as concepções de avaliação diagnóstica e reguladora ou formativa das aprendizagens, ou seja, aquelas que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno, a partir de ajustes que o professor realiza no processo de ensino, ficou evidenciada no relato do professor (PB2) que afirma que a avaliação é

um diagnóstico das aprendizagens dos alunos que possibilita uma reformulação e retomada na maneira de ensinar (PERRENOUD, 1991).

[...] eu acho que avaliação é um diagnóstico para você ver onde o aluno está fraco, em que ponto ele está aprendendo para gente reformular e ensinar de novo, para mim avaliação é isso (PB2).

Ainda sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, os depoentes (PA2) e (PC1) relatam conceber a avaliação como uma troca de saberes entre professor e alunos, nesse sentido, pode se verificar uma visão dialética e democrática (LUCKESI, 2002) não só sobre as práticas avaliativas, como também nas práticas educativas exercidas com os alunos, em sala de aula, e assim se expressam:

Na verdade é uma troca, a gente sempre está aprendendo com os alunos [...] Tudo que o aluno faz é aproveitado, tudo é importante, é o interesse que aluno tem em aprender, quando ele tem dificuldade, eu volto, constantemente. (PA2)

[...] eu acho que avaliação tem que ser dos dois lados, do aluno e a minha parte o que eu tenho contribuído pra que aquele aluno tenha conseguido dar um passo maior durante o ensino então eu acho que essa avaliação sim eu tenho que avaliar como é que aluno chegou até aquele resultado certo [...] estou seguindo como sempre propus seguir a proposta da secretaria com esse caderno aí, então essa avaliação eu acho assim que eu tenho que avaliar o aluno como é que ele está desenvolvendo, mas o meu trabalho também eu preciso ter uma avaliação para poder tentar melhorar da melhor maneira possível (PC1).

Os critérios que utilizam no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem recaem sobre os saberes experienciais e práticos, e ainda, se complementam pelos saberes disciplinares dos conteúdos específicos da disciplina que ministram (TARDIF, 2010). É interessante que eles se remetem ao saber ser e agir, não evidenciando em suas falas os princípios teóricos que fundamentam suas práticas educativas, nem as avaliativas, inclusive dando ênfase aos modelos de provas tradicionais, como pode ser observado no relato do sujeito (PC1).

[...] antes de passar o conteúdo específico, eu retomo, “o que eu vou precisar usar aqui? As regras de sinais? As operações? Eu tenho que trabalhar com o que?” É interpretação, então vamos lá, passo primeiro a prática (PA2).

Eu uso vários momentos, as próprias atividades escritas, atividade individual, atividades em dupla eu promovo que o próprio caderninho promove, algumas tarefas eu estimulo que eles façam pesquisa e **sem**

contar com a avaliação escrita que é aquela formal mas todas elas eu utilizo (PC1).

Entretanto, o professor (PA1) expressa os critérios avaliativos que emprega de maneira mais próxima a que é desejável em termos de uma avaliação formativa, ou seja, aquela que está a serviço da aprendizagem do aluno (HADJI, 2001), conforme seu depoimento,

[...] são vários critérios, depende muito do que você quer do aluno do que você precisa que ele saiba, então, geralmente é a Recuperação Continuada que a gente trabalha, cada conteúdo novo, você faz primeiro uma avaliação oral, depois uma avaliação escrita, percebe as falhas as dificuldades que ele tem e retoma o conteúdo, retoma o que ele não conseguiu assimilar (PA1).

Com relação às práticas avaliativas pode se dizer que os professores estão em busca de soluções operatórias que possam contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem, e, na essência de seus fazeres pedagógicos fica evidente que já estão trilhando nos caminhos de uma avaliação cujo objetivo legítimo é o de contribuir para o êxito do ensino e conseqüente construção de saberes e competências dos alunos (HADJI, 2001).

Contudo, quando indagados sobre a relação existente entre as práticas avaliativas e os resultados do SARESP os entrevistados afirmam o bom desempenho no SARESP e resultado dos processos de aprendizagem realizados em sala de aula. Também evidenciam que o trabalho com os cadernos, o qual traduz o currículo oficial da SEE são os responsáveis pelo bom desempenho.

Essa relação do ensino aprendizagem diário depois no final do bimestre, tudo isso vai acarretando no bom resultado do SARESP, porque se o aluno está conseguindo é melhorar vamos dizer assim o seu conhecimento e esta conseguindo entender a matéria dentro da minha disciplina no caso com certeza ele vai melhorar a nota dele no SARESP (PA1).

[...] eu trabalho desde quando começou o SARESP, sempre trabalhei na, primeiro vamos trabalhando na aplicação que a gente não sabia como funcionava, depois nos fomos trabalhando numa preparação, veio a prova do SARESP, avaliei como é a prova do SARESP, ela é uma prova extremamente lógica, as vezes o aluno pode não saber fórmulas e não saber muito o conteúdo a associar com aquele conteúdo com aquela formula, mas ele tendo a lógica, ele consegue resolver o exercício [...] esses exemplos que tem, normalmente vem do SARESP, cai no SARESP, então aqui a gente tem ido bem no SARESP, porque nós estamos trabalhando basicamente a apostila aqui, e os exemplos, eles acham muito interessante, tem tudo haver com o dia a dia deles (PA2).

Oh é muito difícil não ter essa avaliação [...] eu sempre tive essa preocupação de chamar atenção de aluno, principalmente para anunciado das questões, então chega numa prova do SARESP tem que saber interpretar isso (PB1).

O depoimento do sujeito (PC1) sinaliza que as mudanças corretivas são decorrentes dos resultados não alcançados no SARESP

[...] olha eu acho que tem que amarrar os três porque na verdade é fruto de um determinado trabalho visto que às vezes a gente procura trabalhar da melhor maneira possível e você cria uma expectativa que vai ter um resultado e às vezes não dá esse resultado sonhado que você esperava, então tem que rever tem que mudar as atividades, por exemplo, como foi esse caderninho pode não ser perfeito, mas, ele tem proporcionado momentos de escrita de diferentes gêneros que tem contribuído pra gente fazer uma avaliação (PC1).

O Sujeito (PC2) argumenta que acompanha os relatórios pedagógicos do SARESP e a partir dos resultados procura realizar as avaliações da aprendizagem nos mesmos moldes contemplando as habilidades.

O SARESP é uma prova que vem pronta, a gente não tem acesso, mas ela contempla as habilidades que nós devemos passar para os alunos, então, na verdade está bem relacionado uma coisa com a outra, nas minhas aulas e nas minhas avaliações também contemplam essas mesmas habilidades eu procuro observar que as habilidades é o que ele tem que desenvolver [...] a gente pega o relatório do SARESP e observa que as questões vêm contemplando as habilidades que os alunos tem que desenvolver ao longo do curso e eu procuro estar fazendo questões também que contemple isso eu acho que está bem relacionado e é a função da escola (PC2).

A reavaliação das práticas docentes frente aos resultados alcançados pelos alunos aparece como uma inquietação por parte dos professores é interessante notar que o SARESP sempre desponta como inquietação partilhada. Dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa é possível inferir que existe uma relação entre os resultados SARESP e as avaliações da aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, os sujeitos utilizam materiais e práticas avaliativas que propiciam a elaboração de provas simuladas, mas combinam com a utilização de mecanismos de avaliação diagnóstica e formativa no desenvolvimento desses processos como: recuperação contínua, levantamento da dificuldade dos alunos e retomada do conteúdo.

Saberes relacionados ao SARESP

Nesta categoria buscou-se investigar as concepções que os professores possuem do SARESP e as possíveis implicações desta avaliação para prática pedagógica. Dessa forma evidenciou-se os saberes construídos pelos professores na relação entre os resultados do SARESP e as mudanças da prática pedagógica

A forma com que os entrevistados se expressam parece evidenciar os impactos das avaliações. Assim relatam sobre a influencia dessa avaliação

[...] eu acho que ser for negativo, sim, mas como eu tenho a sorte de estar em uma escola em que o Português nunca foi muito mal, sempre esteve dentro do que era o esperado, eu tento melhorar, mas, eu já sei mais ou menos a linha de pensamento dessa prova, então eu já trabalho mais ou menos em cima desse conteúdo (PA1).

Influencia porque percebo a necessidade de fazer com que um maior número possível de alunos aprenda de fato, tornando-se leitor e escritor competente [...] (PC1).

[...] o resultado do SARESP influencia porque se esse ano a gente atingiu a meta e a meta foi aumentada, nós queremos melhorar. Influencia porque a gente quer que melhore então tem que se dedicar tem que trabalhar com os resultados (PC2).

É interessante notar que os sujeitos (PA1) e (PC2) afirmam que só o impacto negativo afeta e que tem sempre logrado sucesso com a sua disciplina e ainda afirmam que já desenvolveram uma linha de trabalho convergente às exigências do SARESP e trabalham em busca dos resultados dessa avaliação.

O sujeito (PB2) sinaliza para a busca de conhecimentos a partir do SARESP

O SARESP de uma forma positiva faz com que o professor, ou melhor, permite a ele que busque mais, pesquise, estude, leia, para que consiga de uma forma efetiva desenvolver práticas positivas em sala de aula (PB2).

Entretanto os sujeitos (PA2) e (PB1) negam tais influências e evidenciam o compromisso com o trabalho docente, independente dos resultados do SARESP

Eu trabalharia da mesma forma se não houvesse SARESP (PA2)

Não, porque eu trabalho do mesmo jeito, procuro fazer o meu trabalho [...] porque tenho que honrar meu trabalho até o ultimo dia. Tendo SARESP ou não, eu trabalho do mesmo jeito (PB1).

Um dos sujeitos (PA1) enfatiza o investimento financeiro que é empregado nas avaliações sistêmicas, e o retorno que as instituições dão aos sistemas de ensino. Isso concorre para que o Gatti (2007) e Marchelli (2010) asseveram que o SARESP desponta em uma política pública redentora da melhoria da qualidade do ensino, como se esta avaliação se constituísse como ferramenta fundamental para se alcançar tal objetivo. Além disso, permite a comparação dos níveis de desempenho alcançados entre as instâncias municipais, estaduais e nacionais, indicando o entendimento do papel controlador que o Estado assume a partir dos resultados do SARESP sobre a rede estadual de ensino, decorrendo disso a elaboração e a distribuição dos materiais didáticos aos professores e alunos, os programas de formação continuada que trazem no seu bojo conteúdos e princípios curriculares emanados dos indicadores dessa avaliação.

O Sistema Educacional e os responsáveis por este sistema querem ver um resultado quer ver seu trabalho, vamos dizer assim, **a parte financeira que é inserida** se está chegando até aonde tem que chegar, que no caso é no aluno e na aprendizagem do aluno, **então eu acho que é válido que ajuda você a perceber como está não só a cidade e o estado, mas o país como está a respeito de tudo que é investido na educação e se aluno sai do ensino médio, preparado para enfrentar o mercado de trabalho, para fazer uma faculdade [...]** (PA1).

Outro aspecto observado nos relatos dos sujeitos diz respeito ao papel regulador que esse sistema de avaliação assume diante das práticas educativas, pois quando alegam que o SARESP, além de avaliar o desempenho do aluno, também avalia o trabalho do professor, parece ficar evidente a lógica de que a sistematização das informações sobre os resultados das escolas para o governo e para as unidades escolares irão possibilitar uma reestruturação das práticas pedagógicas como instrumento para a almejada qualidade de ensino, e isso parece conferir legitimidade e credibilidade a avaliação externa, principalmente, pela forma como ela é preconizada no discurso oficial do Sistema Educacional Paulista.

A função do SARESP é avaliar a melhoria do ensino, não só em relação ao aluno é observar o professor se ele está conseguindo dar conta do que seria necessário hoje para formar um cidadão (PA1).

SARESP quer saber quais são as dificuldades dos alunos, [...] não só do aluno, quer saber, **como que eu estou trabalhando** (PA2).

O que eu sei, eu não sei muita coisa não, **sei que é isso que o Governo quer avaliar como o professor trabalha também, como que está a qualidade do ensino** (PB1).

Apesar de sabermos que o SARESP avalia também a prática de cada professor, independentemente, disso o compromisso é com cada aluno, pois muitos deles irão prosseguir nos estudos (PC2).

Merece destaque o fato de que todos professores deste estudo participam do SARESP desde a sua primeira edição e o reconhecem como um sistema de avaliação externa, entretanto, esse entendimento não expressa, por si só os objetivos de uma avaliação de sistema, cuja finalidade é de fornecer informações e dados sobre a escolaridade dos alunos. Isso pode ser comprovado pelas alegações dos sujeitos quando afirmam essa impossibilidade pelo fato de tratar-se de uma avaliação que utiliza questões de múltipla escolha e que por esse motivo não retrata a realidade da escola. Esse entendimento parece desconsiderar a estruturação da prova que é elaborada pela teoria de resposta ao item (TRI)¹² e pela metodologia dos blocos incompletos balanceados (BIB) baseadas nas competências estruturantes do currículo oficial (SÃO PAULO, 2009 b).

[...] não engloba a realidade de todos os alunos, pelo fato de ser de múltipla escolha. (PB1).

Não é uma avaliação que constate ou comprove a real aprendizagem do aluno pelo fato de as questões serem de múltipla escolha (PB2).

O resultado do SARESP retrata em partes a realidade do processo de ensino [...] (PC2).

É importante destacar que os professores que lidam diretamente com o aluno interessam-se pelos resultados individuais dos alunos que fornecem indicadores das mediações necessárias. E tais relatos levam a inferir que a apropriação de uma determinada concepção teórico-metodológica e a implementação dela na prática, por todos os professores da educação básica, é algo difícil de concretizar, dada a extensão física da Rede Estadual de Ensino.

A preparação dos alunos para realizarem as provas do SARESP por meio de atividades e exercícios avaliativos semelhantes ao formato dessa avaliação foi algo evidenciado nas narrativas dos sujeitos, eles alegam trabalhar com questões de provas aplicadas em edições anteriores, e que meses antes da realização do

¹² Pela TRI os resultados são apresentados por turma.

SARESP eles preparam os alunos para que se saiam bem nesta avaliação. Ressalta-se que essa prática preparatória também foi encontrada nos estudos de Pinto (2011), Neves (2011) e Alves (2010), nos quais o objeto de estudo foi o sistema de avaliação externa SARESP.

[...] esse projeto que nós participamos aqui da escola, você leva o aluno já direcionando ele, dizendo assim, **“olha nós vamos estudar hoje só as provas externas, o que eles pedem como eles trabalham as questões”, o aluno se interessa e acaba levando com mais serenidade, e aí quando é prova do SARESP ele consegue ir bem** (PA1).

[...] a gente não sabia como funcionava, depois nós fomos trabalhando numa preparação, veio a prova do SARESP, avalei como é a prova, ela é uma prova extremamente lógica, então a partir do primeiro, que a gente viu como funcionava, **eu comecei a prepará-los da maneira que o SARESP** [...] eu coloco nas minhas avaliações , questões dos SARESP anteriores, [...] então o que eu passo para eles, cai tudo no SARESP, sempre (PA2).

[...] **setembro/outubro é só SARESP**, então aí eu faço as séries de exercícios explico o conteúdo de novo porque aí eles já esqueceram, eu dou a primeira série eles tentam fazer (PB2).

Essas ações preparatórias, conforme elas aparecem nos discursos dos professores, parecem se constituírem como condicionantes do contexto real do professor e podem gerar as suas certezas educativas, as quais são validadas na ação docente como saberes experienciais que caracterizam a capacidade própria de ensinar do professor (TARDIF, 2010).

Tais práticas podem ser reveladoras da forma como os professores são orientados e cobrados para o alcance de melhores resultados no SARESP. Destarte a prova é realizada em todas as unidades escolares, em dias e horários pré-definidos, a partir de uma Matriz de Referência, que se constitui em um recorte do Currículo Oficial da Rede Estadual, e seus resultados são divulgados por meio de boletins e relatórios pedagógicos que implicam na interpretação, elaboração e planejamento de intervenções necessárias a partir dos dados obtidos, assim, o trabalho do professor, em sala de aula, é determinante para a melhoria desses resultados. Entretanto, se não houver um movimento que possibilite uma racionalidade na forma de pensar e agir do professor sobre as suas ações docentes (TARDIF, 2010), corre-se o risco das Matrizes de Referência do SARESP ocuparem o lugar do Currículo Oficial nas práticas educativas dos professores.

Quando indagados sobre como ficam sabendo dos resultados do SARESP os professores relataram que ficam sabendo por meio da equipe gestora da escola, que

no caso da rede estadual de ensino, essa equipe é composta pelo diretor da escola, vice-diretor e professor coordenador pedagógico, e destacam as reuniões de ATPC como espaços privilegiados para a análise e discussão desses resultados.

Embora os boletins de resultados do SARESP apresentem uma linguagem técnica e específica para a interpretação dos dados, os quais são emitidos em tabelas, gráficos, escalas métricas e níveis de proficiência da forma como são apresentados aos professores não são muito claras e explícitas (MARCHELLI, 2010). Nesse grupo de professores, percebe-se pelos discursos que as equipes escolares desenvolvem ações nas escolas com vista à apresentação e discussão dos resultados

[...] minha escola tem uma equipe gestora muito boa, assim que saem os resultados a gente discute em HTPC, quando tem o planejamento o replanejamento e a Coordenadora está em constante discussão com a gente sobre isso, então a gente fica sabendo através da equipe gestora (PA1).

O resultado do SARESP é feito em reunião de HTPC, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora, passam todos os dados pra gente (PA2).

[...] eles mostram pra gente os gráficos (PB1).

[...] a escola disponibiliza e a gente tem um apoio grande da coordenadora pedagógica então por meio dessas reuniões, reuniões que eu digo de HTPC (PC1).

[...] logo que saem os resultados a diretora e a coordenadora, todos os anos tem sido assim pegam alguns gráficos e as notas e mostram para a gente por disciplina, por série [...] (PC2).

Outro aspecto evidenciado nos relatos dos professores diz respeito ao empenho dos alunos para a realização da prova, eles alegam que os alunos não se interessam, não demonstram seriedade no momento da prova. Essa é uma preocupação já evidenciada pelo próprio sistema, pois há algumas constatações e evidências de tais comportamentos de alunos, entretanto, não há indícios formais de tais práticas.

[...] mas os alunos não levam a sério, porque acham que “não irão ganhar nada” com o resultado (PA1).

[...] tem uma turminha que não tá nem aí (PB2).

[...], pois percebo que muitos alunos não se empenham em demonstrar seu conhecimento através desta avaliação (PC2).

A questão da periodicidade do SARESP na Rede Estadual Paulista, também é outro aspecto relevante e que merece destaque na análise. O SARESP ocorre anualmente, no entanto, já existem algumas discussões nas esferas centrais da Secretaria da Educação sobre isso. O próprio órgão central já evidenciou em reuniões centralizadas, a necessidade de rever essa periodicidade sugerindo que o SARESP acontecesse a cada dois anos, como ocorre com a avaliação nacional (SAEB/Prova Brasil), e a alegação recai para o pequeno espaço de tempo que as equipes escolares têm entre a divulgação dos resultados e a aplicação das provas para que procedam ao diagnóstico e as intervenções e redirecionamentos necessários.

Assim, quando perguntado aos professores o que achavam dessa periodicidade do SARESP, as concepções são expressas de forma heterogênea, alguns são favoráveis à ocorrência anual das provas, outros acham que deveria ser a cada dois anos, alegando ter mais tempo para trabalhar com os alunos e ainda um sujeito que acha interessante que o SARESP ocorra duas vezes no ano. Tais relatos evidenciam a preocupação dos professores em realizarem intervenções ainda durante o processo de ensino e aprendizagem com alunos, no entanto, por outro lado evidencia desconhecimento da estrutura organizativa para realização das avaliações de larga escala, bem como a sua finalidade avaliativa de um sistema na sua totalidade (GATTI, 2007).

[...] Eu sei que tem corrente que acham que deveria ser de dois em dois anos, eu não, **acho que tem que ser anual**, até para você saber se o ano anterior o que não deu resultado você já melhora no ano seguinte (PA1).

Eu acho o seguinte, **o interessante se ele fosse feito duas vezes no ano**, ele fosse feito em junho, porque normalmente o SARESP, não sei se é novembro, não lembro, a data dele, mas se fosse em junho para gente trabalhar essa mesma turma, porque no 3º ano eles já estão saindo daqui (PA2).

[...] **eu acho que poderia ser de dois em dois anos**, porque dava tempo da gente trabalhar as séries finais, (PB2).

Com relação ao SARESP, há pessoas, há colegas que acham que poderia esperar uns dois anos, **mas eu sou a favor de ser anual mesmo**, esses nove, dez meses que nós ficamos com os alunos eu acho que precisam ser avaliados pelo lado da Secretaria sim (PC1).

A partir do conjunto de saberes e dos depoimentos dos entrevistados expressos nesta categoria fica evidenciada a importância que a avaliação externa

tem ocupado nas escolas e nas práticas desenvolvidas pelos professores, entretanto, faz-se necessárias ações formativas que possibilitem aos professores diferenciar os aspectos e as finalidades dessa avaliação, para que não se corra o risco de colocar o SARESP como um único alvo a ser perseguido por equipes docentes e que, principalmente, o professor reconheça o seu papel enquanto educador para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais amplo.

Mudanças de práticas educativas

Na análise desta categoria objetivou-se investigar se os professores, após conhecerem os resultados do SARESP, adquirem novos conhecimentos e se a partir dessa aquisição implementam novas práticas educativas no seu fazer pedagógico em sala de aula.

No entanto, antes de se chegar a essa resposta, foi necessário saber como os professores concebem os seus saberes e como estes são incorporados a sua atuação profissional no cotidiano das salas de aula (TARDIF, 2010; SHULMAN, 2005).

Assim, quando indagados como desenvolvem o seu trabalho docente em sala de aula os sujeitos desta pesquisa respondem dando exemplos de aulas, enfatizando os conteúdos, os recursos que utilizam e a forma como manejam a sala de aula e assim se expressam:

[...] essa semana eu organizei as minhas aulas assim, eu estou trabalhando com eles o Romantismo, só que uma sala ela caminha bem mais rápido que a outra, então eu faço o planejamento de acordo com a sala, é o mesmo conteúdo, mas, a maneira é diferente, tem sala que você consegue fazer debate, eles assistiram essa semana um filme Inocência que fala sobre o regionalismo de Minas que mostra bem essa parte da riqueza de detalhes do Romantismo, então com o 2º. E foi maravilhoso, eles discutiram, eles se emocionaram teve gente que chorou, “nossa professora como o romantismo é lindo”, já o 2º F nem o filme eu pude passar porque eles tem outra visão de mundo peguei os textos, peguei aquela poesia Canção do Exílio que é considerada a certidão de nascimento do romantismo, e comecei a explicar [...]” (PA1).

[...] Então nós vamos trabalhar com, solos geométricos, área [...] Então eu coloco, as situações, os exemplos antes, depois quando eu vou realmente passar o conteúdo, os exercícios, eles lembram do que eu falei anteriormente (PA2).

[...], por exemplo, no 3º ano do ensino médio, trabalho bastante, artigo de opinião, então, eu procuro sempre um assunto do momento e procuro um texto bom, também não pode ser um texto muito complicado, também peço para eles, procuro no jornal, nessas revistas de maior circulação que a gente tem aqui na escola, tiro xerox [...] .Eu explico bastante também, mas, o trabalho hoje em dia, não tem como a gente não deixar trabalhar em dupla, adoram trabalhar em dupla (PB1).

[...] nessas atividades a metodologia basicamente é escrita e oralidade individual, em dupla e em grupo eu desenvolvo essas atividades dessa maneira e uso vídeo também para complementar. Na apostila cada situação de aprendizagem oferece algum vídeo cada duas situações eu estou trabalhando pelo menos com um vídeo vamos dizer para promover um momento de mais prazer para assimilar o conhecimento desenvolvido (PC1).

As minhas aulas são dadas com muitos exemplos eu tento explicar, sempre quando eu percebo que um conteúdo está deixando de ser entendido por uma deficiência eu volto explico de novo aquele assunto porque a dificuldade que eles têm com a matemática, eles trazem lá de trás uma deficiência que faz com que eles não aprendam, então você tem que estar voltando sempre (PC2).

Dos relatos apresentados por este conjunto de professores, também se identifica a constituição do *habitus* dos professores a partir do desenvolvimento dos seus saberes adquiridos na prática do dia a dia, os quais possibilitam certezas que podem ser consolidadas na sua ação docente como os saberes experienciais (TARDIF, 2010; BOURDIEU, 1980).

Um dos sujeitos entrevistados afirma não gostar do material que compõe o Currículo Oficial implantado na Rede Estadual de Ensino, o qual é distribuído aos professores e aos alunos desde 2009

[...] Eu vejo o conteúdo, primeiro eu não fujo do conteúdo o que é para ser dado é, não gosto muito da apostila, **eu sou uma professora que não gosto da apostila uso ela assim muito aleatoriamente**, mas tudo que eu dou está dentro da apostila e aí eu preparo minhas aulas, pego meus livros e aí eu explico toda a matéria tenho muita paciência, vou de carteira em carteira (PB2).

Esse fato expressado pelo professor parece estar mais ligada ao fato da não apreciação do material que é disponibilizado para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e esse entendimento conduz ao que Tardif (2010) aponta como distanciamento existente entre os saberes experienciais e os saberes curriculares os quais se apresentam como programas – o currículo oficial - a serem seguidos e incorporados à prática docente. Nesse sentido, tal distanciamento pode ser reduzido na medida em que a utilização do material for incorporando os saberes

experienciais em função das diversas obrigações e normas às quais o trabalho do professor deve submeter-se (TARDIF, 2010).

Na análise e discussão sobre as concepções e saberes dos professores participantes desta pesquisa, foi possível perceber que os professores, mobilizam seus conhecimentos em busca de novas estratégias e metodologias de ensino, entretanto, tal mobilização parece se concentrar em torno da análise e da reflexão acerca dos conteúdos e forma nas provas do SARESP. Eles afirmam que após terem conhecimento dos resultados do SARESP eles fazem uma relação da ação pedagógica e dos conteúdos disciplinares que desenvolveram em suas salas de aulas, percebendo as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem ora praticados. Contudo as ações pedagógicas implementadas parecem ficar restritas ao treino dos alunos com relação às competências, habilidades e conteúdos em que os alunos não lograram êxito na prova do SARESP.

[...] eu sempre achava que era responsabilidade da matemática, trabalhar gráfico em sala, nas últimas provas do SARESP, eu percebi que em algumas questões tinham gráfico e que os alunos tem essa dificuldade, eu percebi isso, então eu comecei a inserir dentro de algum conteúdo de algum assunto da Língua Portuguesa, algum gráfico [...] (PA1).

[...] Então quando eu vejo os exemplos, as questões que vem no SARESP, questões novas que surgem, a maneira que ele trabalha, eu vejo que poderia trabalhar dessa forma, qual foi o objetivo dessa questão do SARESP? Às vezes não bate com que eu estava pensando, então eles tão caminhando por outro lado que eu não tinha visto, então, me ajuda muito, com certeza, é enriquecimento para mim e para os meus alunos (PA2).

Embora os relatos tragam evidências de que os professores mobilizam seus saberes a partir das questões das provas do SARESP, dentre os 6 (seis) sujeitos, 3 (três) afirmam que os resultados do SARESP interferem nas suas práticas pedagógicas e assim se expressam

[...] me dá idéia para eu trabalhar, “como eu vou usar isso daí com eles, qual foi o objetivo, ele queria saber o que do aluno, se aluno sabe interpretação, se o aluno está com conhecimento básico de área, do conteúdo, e isso é muito interessante, tem coisa que a gente não imagina então o SARESP, me ajuda muito, com certeza, é enriquecimento para mim e para os meus alunos (PA2).

[...] o professor que é comprometido pode alterar sim, ele vai ler, ele vai ver aquele relatório e vai dizer “meu Deus do céu” eu não estou indo bem nisso aqui tenho que dar um jeito de melhorar não posso continuar [...] graças a implantação do SARESP que pude melhorar, assim eu me considero

melhor, mas é lógico que eu tenho que melhorar mais, mas já houve um progresso eu percebo isso na minha prática [...] com o SARESP eu já pude rever e modificar uma série de formulações de questionamentos (PC1).

[...] a maneira de ver se a escola está indo bem é pelo SAREP e pelo ENEM que também serve como avaliação pelas notas dos alunos só que essas notas não retornam para gente eles fazem depois vão embora e a gente não sabe como é que eles foram, só ouve que o aluno fez tanto, **agora o SARESP sim a gente tem o resultado e ele influencia a gente procura sempre estar melhorando tentando aplicar lá para que os alunos desenvolvam as habilidades que tem que desenvolver para determinados conteúdos** (PC2).

Diante da afirmação dessa interferência dos resultados do SARESP nas práticas docentes considera-se que novos saberes podem ser adquiridos e incorporados ao trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula, pois, além disso, os professores relataram que procuram desenvolver estratégias curriculares por meio de transposições didáticas e a partir de contextualizações que possibilitem ao aluno uma formação integral que o prepare para a vida, nesse sentido, parece ir ao encontro do que Saviani (2009) defende como uma ação docente integrada, na qual os processos didático-pedagógicos permitem que os conteúdos se tornem assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2009).

[...] o que ele precisa para a vida dele, se vai fazer uma faculdade se vai sair para o mercado de trabalho e você tenta fazer que ele desenvolva esse conhecimento, depois no final você vai ver se ele consegue assimilar conhecimento, assimilar não somente dentro da escola se ele vai saber aplicar para a vida (PA1).

[...] eu mostro onde é que vou usar a minha matéria, essa é a primeira pergunta, professora para que serve isso aí? Nós vamos usar no nosso dia a dia, e como nós vamos usar? Eu começo explicar no que usaria, passo os exemplos na lousa do que usaria, coloco as formas, então nós vamos trabalhar isso aqui, nós vamos trazer o seu dia a dia pra esse conteúdo, através das atividades na sala de aula (PA2).

[...] a gente tem um conteúdo a ser seguido, mas ao mesmo tempo eu procuro ver, relaciono a isso o dia a dia do aluno relacionar uma coisa que ele tenha utilidade que ele vai utilizar [...] você vai explicar um determinado conteúdo para ele, aquilo lá é muito abstrato, então você tem que transformar aquilo numa coisa que seja agradável para ele e que tenha utilidade para ele entender é assim que eu tento fazer (PC2).

No entanto, percebe-se que os resultados do SARESP interferem, também, nos sentimentos dos professores, pois ao serem questionados sobre como se sentem quando recebem os resultados o SARESP, fica evidenciado que quando o resultado é positivo, a auto-estima é elevada, mas quando o resultado é negativo

eles se sentem responsabilizados pelos resultados alcançados pelos alunos, e isso pode ser observado nos próprios depoimentos,

Acho assim que, a gente se sente orgulhosa, você pensa nossa meu trabalho está tendo resultado e então eu acho que é uma coisa boa, faz bem para o ego (PA1).

[...] realmente quando a gente tem índice bom do SARESP, nossa eu me sinto super feliz, que bom que estou conseguindo passar alguma coisa, trabalhar, e ver que os alunos estão aprendendo, estão interessados, para mim o aluno que está aprendendo, está se saindo bem, é uma satisfação muito grande, isso reflete o meu trabalho,[...] agora quando já não está satisfatório você já fica preocupada, o que foi que eu fiz, que eu deixei de fazer, (PA2).

Fico um pouquinho balançada [...] para mim isso daí mexe porque eu quero dar o melhor possível para que o resultado seja satisfatório [...] mexe assim “mas nossa eu não estou funcionando” então abala um pouquinho fico com o emocional abalado (PC1).

Ainda com relação aos sentimentos percebe-se que os professores deste grupo, além de se sentirem responsabilizados pelo desempenho dos alunos perante o próprio Sistema, eles relatam se sentirem pressionados pelos colegas de outras disciplinas, pelo fato de serem professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são definidoras do resultado do desempenho dos alunos no SARESP e compõem os índices e as metas do IDESP e o consequente pagamento do bônus aos profissionais da educação. Nesse aspecto eles afirmam que sofrem cobranças dos próprios colegas de trabalho conforme pode ser verificado em seus depoimentos,

[...] sinto bastante responsabilidade [...] é muita cobrança para nós, muita responsabilidade também, mas quando a gente vê que os alunos foram bem, é um retorno que a gente tem é uma alegria (PB1).

[...] vou contar um episódio [...] “nós fomos mal no SARESP, nosso bônus foi zero, uma professora de uma disciplina tal pegou um jornal, nós estávamos tendo aquela semana pedagógica, no começo do ano, ela jogou assim na minha cara e disse “culpa sua que nós não ganhamos no SARESP, que nós não ganhamos bônus, culpa de matemática” porque no jornal estava escrito que a matemática tinha sido mal, jogou, bateu o jornal na minha cara você acredita? (PB2).

[...] olha perante os colegas a gente se sente meio que cobrado porque como o pagamento do bônus depende do desempenho da escola no SARESP a gente sabe da responsabilidade da gente, mas eu, por exemplo, quando eu estou na sala de aula eu jamais estou pensando no SARESP e jamais estou pensando no bônus que eu vou ganhar no ano que vem [...] . É uma decepção dos colegas quando nossos alunos não atingem a meta estipulada parece que fica aquela coisa “oh o professor de matemática não

trabalhou direito” e na verdade não é bem assim a responsabilidade é de todos não é só do professor de matemática (PC2).

Nesse aspecto parece evidenciar que o SARESP está configurado no contexto educacional como avaliações de larga escala que remetem ao professor a responsabilização, atribuindo-lhe consequências simbólicas e materiais a partir dos resultados de desempenho dos alunos causando, implicações que podem influenciar a profissionalidade docente deixando marcas significativas na sua identidade profissional. Nesse entendimento parece que a política de avaliação do SARESP vai ao encontro do que Bonamino e Souza (2012), consideram como as gerações das avaliações de larga escala que se caracterizam por referenciar mecanismos de responsabilização branda e de responsabilização forte sobre os agentes escolares (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Da análise desses dados, foi possível constatar que, a presença do SARESP tem promovido saberes específicos e alterações nas práticas pedagógicas dos professores, como a adoção de novos conteúdos, prática de recuperação contínua, entretanto é possível verificar que o SARESP também tem conduzido práticas avaliativas que induzem ao treino, com a adoção de provas simuladas que adotam o modelo das provas do SARESP, o que de certa forma implica no cumprimento das diretrizes da Secretaria Estadual de Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar se os resultados das avaliações externas (SARESP) apresentam significados e implicações na construção dos saberes docentes e na organização pedagógica exercida em sala de aula, especialmente no contexto do Ensino Médio.

Assim, ao longo do percurso da pesquisa e diante dos resultados apresentados é possível considerar que os resultados do SARESP acarretam repercussões na aquisição de novos saberes e nas práticas educativas dos professores que atuam na rede estadual paulista. Tal fato ficou evidenciado pelos dados coletados nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos desta pesquisa e apoiado no referencial teórico que compõe esse estudo.

Entretanto, nesse momento da pesquisa, faz-se necessário revisitar as indagações que, inicialmente, mobilizaram o interesse desta pesquisa procedendo à retomada dos objetivos propostos.

Nesse movimento, primeiramente, pode se compreender que, na identificação das concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação de sistema, os professores sujeitos desta pesquisa fazem a distinção entre esses dois tipos de avaliação. Eles reconhecem a avaliação da aprendizagem como parte integrante dos processos educativos e veem no ato de avaliar possibilidades de retomadas e redirecionamentos que parecem caracterizar a prática de uma avaliação formativa. Entretanto, não expressam quais os fundamentos teóricos que embasam as práticas avaliativas que desenvolvem nas salas de aula. Já com relação à avaliação de sistema, eles a reconhecem como uma avaliação externa, a consideram como uma política pública necessária, contudo não evidenciam as suas finalidades com vistas a um contexto mais amplo.

Outro objetivo perseguido nesta pesquisa foi o de investigar como os resultados do SARESP são interpretados pelos docentes e qual a repercussão de tais dados nas ações praticadas em sala de aula. Sobre isso, ressalta-se que embora os resultados do SARESP sejam apresentados por meio de tabelas, gráficos, escalas métricas e níveis de proficiência e expressos por uma linguagem técnica e específica, não muito claras e explícitas. Os docentes participantes deste estudo, afirmam que as equipes escolares desenvolvem ações nas escolas com vista à apresentação e discussão dos resultados. Entretanto, tais ações parecem

não garantir a compreensão necessária para a interpretação desses dados denunciando um entendimento que parece desconsiderar a estruturação desse tipo de avaliação, a qual se embasa na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e na metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB) e que são baseadas nas competências estruturantes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Tal fato ficou evidenciado quando os professores mencionaram, em seus depoimentos, que o SARESP não retrata a realidade dos alunos e, conseqüentemente, das escolas, pelo fato da prova ser elaborada com questões de múltipla escolha.

Nesse sentido, a gestão de políticas de formação da Secretaria Estadual de Educação precisa investir em programas de formação mais voltados às necessidades formativas, no sentido de levar aos professores fundamentações teóricas que possibilitem a prática reflexiva na identificação e diferenciação dos princípios, critérios e finalidades das avaliações sistêmicas, pois os relatos evidenciam um conflito de conceitos e interpretações equivocadas, em torno dos elementos fundamentais da avaliação do SARESP.

Com relação ao objetivo de verificar se após a análise dos resultados do SARESP os professores percebem a produção de novos saberes, alterando o seu fazer pedagógico, é importante ressaltar que a partir dos dados coletados neste estudo ficou evidenciada a mobilização de conhecimentos, por parte dos professores, em busca de novas estratégias e metodologias de ensino, entretanto, tal mobilização parece se concentrar em torno da análise e da reflexão acerca das questões cobradas nas provas de edições anteriores. Complementa-se a essa questão o fato de que, a partir dos resultados, eles refletem e reavaliam suas práticas educativas percebendo a necessidade de alterações e intervenções necessárias, na intenção de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, parece que essas ações, no cotidiano da sala de aula, se restringem, somente, na busca pela melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Essa constatação ficou evidenciada pelas ações desenvolvidas nas escolas, na preparação dos alunos para realização das provas do SARESP por meio de atividades e exercícios avaliativos semelhantes ao formato dessa avaliação. Tal fato reflete a importância que a avaliação externa tem ocupado nas escolas e nas práticas desenvolvidas pelos professores, fazendo-se necessárias ações formativas que possibilitem aos professores uma racionalidade na forma de pensar e agir sobre

as suas ações docentes, possibilitando-lhes se reconhecerem enquanto educadores para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais amplo. Do contrário, corre-se o risco de colocar o SARESP como um único alvo a ser perseguido, ocasionando um reducionismo do Currículo Oficial às Matrizes de Referência do SARESP.

Contudo, na busca por melhores níveis de aprendizagem, as avaliações de larga escala se fazem cada vez mais presentes nos sistemas educacionais, preconizadas pelo modelo *accountability*, o qual afere a qualidade do ensino que é oferecido por meio dos resultados de desempenho dos alunos nessas avaliações como prestação de contas à sociedade. Ressalta-se que este modelo está inserido nas diretrizes da SEE e isto fica evidenciado quando são emanadas orientações a toda a rede de ensino, e a isto se inclui as equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino, para que procedam à análise dos resultados por meio dos relatórios pedagógicos do SARESP e que elaborem plano de ações que contemplem intervenções pautadas nos resultados alcançados.

Nesse sentido, o SARESP tem gerado uma responsabilização que recai sobre os docentes, demonstrando o papel regulador que o Estado desempenha por meio desta política pública, atribuindo a esta categoria, consequências simbólicas e materiais a partir dos resultados alcançados pelos alunos. Entretanto, neste grupo de professores, foi possível perceber que demonstram uma responsabilidade profissional a respeito desses resultados e, dessa forma, foi possível constatar que, a partir dos resultados do SARESP, os professores construíram saberes específicos para trabalhar em prol do desempenho escolar dos alunos. O que pode corresponder a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações vivenciadas (TARDIF, LESSARD, 2005), anualmente, com as avaliações do rendimento escolar, o que parece indicar que os professores adquiriram um repertório de saberes eficazes advindos das estratégias e rotinas de treinamento e de preparo para as avaliações do SARESP com vistas a atingirem as metas estabelecidas pela SEE.

Os processos de formação docente inicial e continuada merecem destaque neste estudo, especialmente, por ficar demonstrado que os saberes oriundos da formação inicial se constituem como a base teórica da formação docente. Entretanto, há evidências de um distanciamento entre os princípios teóricos e os fazeres pedagógicos no exercício da docência, confirmando uma supervalorização

dos saberes adquiridos por meio da prática cotidiana, que vão sendo consolidados como saberes experienciais (TARDIF, 2010).

Os programas de formação continuada são reconhecidos pelos professores como espaços legitimados para a continuidade de estudos, trocas de experiências, implementação das práticas educativas, inovações pedagógicas, desenvolvimento de habilidades no âmbito das estratégias de ensino e o aperfeiçoamento dos saberes curriculares, ou seja, aqueles que se constituem nos programas escolares. Entretanto, os dados revelam que os sujeitos desta pesquisa não têm realizado cursos de formação continuada. Também merece destaque o fato dos sujeitos desta pesquisa serem professores experientes, que possuem mais de 18 (dezoito) anos de profissão, e muitos estão perto da aposentadoria, para eles a SEE precisaria criar mecanismos de formação continuada que levassem em consideração os seus saberes docentes em consonância com as suas necessidades formativas e também meios eficazes que permitissem a realização dos cursos, uma vez que também emergiu da pesquisa a dificuldade que apresentam com o manejo das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, sugere-se que, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, há que se fomentar ações formativas ancoradas na tríade articulada entre as universidades, o sistema e os saberes docentes que se consolidam nos campos de atuação docente. E, no âmbito das escolas, que as ATPC se legitimem como espaços de formações colaborativas que proporcionem às equipes escolares momentos efetivos de ação-reflexão-ação coletiva das práticas educativas.

As contribuições teóricas bem como as análises apontam que o professor ideal é aquele que agrega a sua profissionalidade docente um saber docente essencialmente plural e heterogêneo. Nesse sentido, os processos de formação continuada deveriam se constituir como espaços profícuos para a articulação entre a teoria e a prática como condução efetiva para o aperfeiçoamento profissional docente (TARDIF, 2010).

Concluindo o estudo pode se constatar que o SARESP tem promovido a construção de saberes específicos para o desenvolvimento das ações em prol dessa avaliação, bem como ao alcance de melhores resultados. Neste caso específico, em que as escolas, campo de estudo da pesquisa, lograram êxito por três anos consecutivos e esses professores constituíam o quadro docente dessas escolas, constata-se que, embora as escolas apresentem caracterizações específicas, os

professores compartilham de opiniões e práticas semelhantes. Com isso, é possível inferir que os docentes assumem a responsabilização sobre o resultado escolar dos alunos nas avaliações externas e que, de certa forma, isso concorre para o cumprimento das metas da SEE.

Contudo, mesmo com o cumprimento anual das metas, por estas escolas, ao longo dos últimos 3 (três) anos, esses índices ainda se encontram distantes da meta estabelecida em longo prazo como nível ideal de aprendizagem, o qual se compara aos índices dos países da OCDE que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação. Diante dessa constatação, surge um questionamento: Será que as práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas têm concorrido para a melhoria da qualidade da educação do nosso país de forma a promover e garantir as nossas crianças e jovens a verdadeira cidadania?

A interação com os professores sujeitos da pesquisa, a investigação e a sistematização dos dados encontrados permitiu à pesquisadora ressignificar seus saberes, e sua atuação frente à coordenação do SARESP, pois este projeto, mesmo que embrionário, reforça a possibilidade de investir na formação de professores para além da busca por índices de desempenho, ampliando para práticas pedagógicas que efetivem as finalidades educativas – formação integral para a cidadania plena, e consequente melhoria da qualidade de ensino.

Assim, embrionário “suscita” – “[...] Fazer nascer, fazer aparecer, provocar, causar, originar” (FERREIRA, 2008, p. 759) - novas reflexões, pesquisas e investigações.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L., CARDINET, J. et PERRENOUD, Ph. (dir.) (1986). **À avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina (trad. em português de *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 1979, 6^e éd. 1991).

ALVES, C. A. C. **Táticas Docentes frente aos efeitos dos SARESP**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2010.

ALVES, C. S. **Formação Permanente de Professores em situação de trabalho**: Valorização dos Saberes docentes. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

AUR. B. A; CASTRO. J. M. Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade. **Série Debates ED**. n.2. p. 23. fev. 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215571por.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARD, D. Extrait de Pierre BOURDIEU, **Le sens pratique**, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

BONAMINO, A; SOUSA, 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. Lei nº 12.801, de 24 de Abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 19 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2012**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/ações_internacionais/pisa/resultados/2013/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2014.

_____. MEC/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nota Técnica**. 2011 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 19 Mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –PISA/2009**. Disponível em: < http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_79.php>. Acesso em: 02 out. 2012.

_____. MEC/INEP. **PISA/2009**: Apresentação de resultados. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultado>>. Acesso em: 28 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009**: Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

_____. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 27 Nov.2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 Jan. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Edições Câmara**. 5. ed. Brasília, 2010. 60 p.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**. Campinas v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.14,n.1, jan./mar.2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 002, 2003.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: SP: Papyrus, 1989. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Davis, C. L.F. et. al . **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, M. J. A. et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. **Série Idéias** n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 09-20.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, v. 6, Série Pesquisa em Educação, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. Avaliação e Qualidade da Educação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.17- 41, 2002.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano I, n.4 fev/ abr, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, v.14, Coleção Questões da nossa época, 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: Componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDONADO, R. G. **Saresp e diversidade textual**: perspectivas na formação do leitor. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MARCELO, C. La evaluacion del desarrollo profesional docente: De La cantidad a La calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, Vol. 1, n. 1, p.43-70, Maio/2009.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. Jan/Abr. 2009. n. 8, p. 7-22.

MARCHELLI, P.S. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/Ago. 2010. v.40, n.140, p. 561-585.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NEVES, M. A. S. C. **Práticas educativas de relevância no processo do ensino aprendizagem em escolas públicas**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do SINPRO-SP, em 2007). Disponível em: http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639 . Acesso em: 05 dez 2013.

_____. O Regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 27-28 set. 2007, Lisboa.

Comunicações. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso em: 10 jan 2013.

OLIVEIRA, A. L. Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas reflexões metodológicas. In: CHAMON, E. M. Q. O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

PAPADOPOULOS, G. S. Aprender para o Século XXI. In: DELORS, J. **A educação para o século XXI**. Trad. Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2005.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, J.E.D. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, Maio/Ago. 2011.

PEREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000.

PINTO, M. A. R. **Política Pública e Avaliação: O Saesp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

REY, B. Caminhos Diversos. **Educação**. Ano 14. n.168. Abr. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

ROGGERO, P. Avaliação dos Sistemas Educativos nos Países da União Européia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 002, p. 31- 46, 2002.

SACRISTÁN, G. J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 01 Abr.2014.

_____. Secretaria da Educação. **Avaliação da Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas**. São Paulo, 2013. 43 p.

_____. Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf> Acesso em: 15 abr.2012.

_____. Secretaria da Educação. **Saresp/2011: Apresentação**. Disponível em:<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pd>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Municipalização**. Disponível em: <<http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/>>. Acessado em: 23 nov. 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas tecnologias**, São Paulo, 2011. 260 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**, São Paulo, v. 1, 2010. 40 p.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**, São Paulo, 2010. 152 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**, São Paulo, v. 2, 2009. 64 p.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para a avaliação Saresp: Documento Básico**, São Paulo, v. 1, 2009. 174 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 p143-155.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed.Lisboa: publicações Dom quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SHULMAN, L. S. CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2 (2005).

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**. Set/Dez. 2010. v.40, n.141, p.793-822.

TARDIF, M. A Profissionalização do Ensino passado trinta anos: Dois passos para frente três passos para trás. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Abr-Jun. 2013.

_____. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores - fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**, 1996, Fortaleza. Anais. .Fortaleza: UFCE, 1996.

VEIGA, I. P. A. Ensino e Avaliação: Um relação Intrínseca à Organização do Trabalho Pedagógico. In VEIGA. I. P. A. (Org). **Didática: O Ensino e suas Relações**. Campinas. Papirus. 2012.

APÊNDICE I – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO

OFÍCIO Nº _____

Taubaté, _____ de _____ de 2012.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Luciana Lucci de Oliveira, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, pesquisa a ser desenvolvida durante o corrente ano 2012/2013, intitulada **“CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP: investigando saberes docentes.”** O estudo será realizado com Professores de Língua Portuguesa e Matemática, do Ensino Médio, atuantes em Escolas Públicas Estaduais jurisdicionadas a esta Diretoria de Ensino, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro e Co-orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados Questionários, Entrevista Semi-Estruturada e Observação em sala de aula através de instrumentos elaborados exclusivamente para este fim. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº350/12.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 8111-7311 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

APÊNDICE II
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, ____/____ de 2012.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP: investigando saberes docentes”** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Luciana Lucci de Oliveira, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de coleta de dados com professores das Escolas da Rede Estadual de Taubaté, que atuam no Ensino Médio, sendo mantido o anonimato das Escolas e dos professores.

Atenciosamente,

Nome da Aluna: Luciana Lucci de Oliveira

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição:

Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

APÊNDICE III – OFÍCIO 2
Escola

Taubaté, _____ de _____ de 2012

À ESCOLA _____

Ilmo (a). Sr(a). Diretor(a) _____

Vimos por meio deste solicitar a V.S. permissão de realização de pesquisa pela aluna Luciana Lucci de Oliveira, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação , Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

A pesquisa intitulada: **“CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP: investigando saberes docentes”**, será desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. O estudo será realizado durante o ano letivo de 2012/2013, com professores DE Língua Portuguesa e Matemática das escolas da Rede Estadual de Taubaté, que atuam no Ensino Médio,

Para o desenvolvimento desta, serão realizados Questionários, Entrevista Semi-Estruturada e Observação em sala de aula através de instrumentos elaborados exclusivamente para este fim. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 350/12, bem como, análise a aprovação do Dirigente Regional de Ensino, conforme Apêndice II.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 8111-7311 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 1**Escola**

Taubaté, ____/____ de 2012.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada: **“CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP: investigando saberes docentes”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Luciana Lucci de Oliveira, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição Escolar que represento, autoriza a realização de coleta de dados com professores, que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Escola e dos professores.

Nome da Aluna: Luciana Lucci de Oliveira

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição:_____
Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

APÊNDICE V
INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO
PARTE – A

Código de Identificação do Sujeito: _____

Data: ____/____/____

A) Dados pessoais:

Idade: _____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

B) Formação:

1. Licenciatura: _____ Ano de conclusão: _____

2. Complementação Pedagógica: () Sim () Não

Ano de conclusão: _____

3. Pós-Graduação lato-sensu: () Sim () Não

Em caso afirmativo cite o (s) nome(s) do (s) Curso (s):

4. Pós-Graduação Stricto-Sensu

4.1 Mestrado: () Sim () Não

Área: _____ Ano de conclusão: _____

4.2 Doutorado: () Sim () Não

Área: _____ Ano de conclusão: _____

C) Situação Funcional:

1. Você é professor: () Efetivo

() OFA – Categoria F

() OFA – Categoria O

2. Há quanto tempo atua como professor na Rede Pública do Estado de São Paulo?

PARTE - B**Responda as questões abaixo:**

1. O que você pensa a respeito do SARESP?

2. Você acha que o resultado do SARESP é reflexo do processo de ensino e aprendizagem oferecido nas escolas públicas estaduais?

() sim () não

3. Você acha que existe relação entre os resultados da prova do SARESP com a sua prática educativa, desenvolvida em sala de aula, com seus alunos?

() sim () não

Em caso afirmativo explique qual é essa relação?

4. O SARESP influencia, positivamente, na sua prática profissional docente?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa explique de que forma influencia.

Se a resposta for negativa, aponte o que influencia a sua prática profissional docente.

APÊNDICE VI - INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Roteiro da Entrevista

- 1 - Você acha que a faculdade que você cursou foi suficiente para lhe tornar um professor?
- 2 - Quais aspectos você julga mais relevantes da sua formação inicial para a sua prática docente?
- 3 - Qual a sua visão sobre cursos de formação continuada?
- 4 - Você participa de cursos de formação continuada? Em caso afirmativo, você participa de cursos oferecidos pela SEE/SP, ou por iniciativa própria?
- 5 - Você acha que os cursos de Formação Continuada contribuem para seu aperfeiçoamento profissional? Em que sentido?
- 6 - O que você entende por avaliação da aprendizagem?
- 7 - Como você desenvolve a avaliação da aprendizagem de seus alunos? Quais os critérios que utiliza?
- 8 - Qual a relação existente entre o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e o Saresp?
- 9 - O que você entende por avaliação de sistema?
- 10 - O que você sabe a respeito do Saresp? (função do Saresp)
- 11 - A sua disciplina é avaliada no Saresp? Como você se sente a respeito?
- 12 - Na sua escola, como os professores ficam sabendo dos resultados do Saresp? Fale um pouco sobre isso.
- 13 - A equipe escolar analisa, discute e interpreta os resultados do Saresp? Quando e como isso acontece?
- 14 - Sabe-se que o Saresp ocorre anualmente. O que você acha dessa periodicidade?
- 15 - Para você, o que é aprender? Você acha possível aprender com a prática?
- 16 - Você planeja suas aulas? Como faz isso? Quais as metodologias que utiliza?
- 17 - Os resultados do Saresp alteraram sua prática? Descreva o que significou para você, os resultados dessa avaliação, incluindo seus sentimentos.
- 18 - Você percebeu a inclusão de novos saberes na sua prática? Se houve, poderia descrevê-los?
- 19 - Como você pensa que pode contribuir para a melhoria do rendimento escolar de seus alunos? O que modificaria em sua prática?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL - SARESP: investigando saberes docentes.”**

Pesquisadora Responsável: Luciana Lucci de Oliveira

Telefone para contato: (12) 98111-7311

Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Trata-se de um estudo descritivo, com (abordagem qualitativa), cujo objetivo é analisar a relação entre os Resultados do SARESP e as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Os dados serão coletados por meio de questionário e entrevista semi-estruturada, no qual você terá que responder questões sobre seus dados pessoais, profissionais e de formação acadêmica e questões abertas sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula com os alunos. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e após cinco anos, apagadas da mídia digital.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a Avaliação Externa – SARESP e novos saberes para o exercício da docência, o que poderá contribuir para a formação continuada docente e conseqüentemente na melhoria da qualidade do ensino.

Luciana Lucci de Oliveira

ANEXO B
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Declaração: declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté/SP, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Luciana Lucci de Oliveira
Pesquisadora Responsável