

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ROSELI DA SILVA CORDEIRO RUIZ**

**Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: O  
SARESP em questão**

**São Paulo**  
**2018**  
**(Versão Revisada)**

**ROSELI DA SILVA CORDEIRO RUIZ**

**Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: O  
SARESP em questão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e  
Psicologia

Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ramos Silva

São Paulo  
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.06 Ruiz, Roseli da Silva Cordeiro  
R934i Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: o SARESP em questão / Roseli da Silva Cordeiro Ruiz; orientação Maria de Lourdes Ramos Silva. São Paulo: s.n., 2018.  
148 p. ils.; tabs.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Avaliação da aprendizagem 2. Identidade profissional 3. SARESP I. Silva, Maria de Lourdes Ramos, orient.
- 

Elaborada por Natalina de Jesus Delfina da Luz – CRB-8/4018

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Ruiz, Roseli da Silva Cordeiro

Título: **Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: O SARESP em questão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em: \_\_ / \_\_ / 2018

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ramos Silva – FE/USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

“Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão.... É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”  
(José Saramago)

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ramos Silva, pela sua orientação e dedicação durante a realização desta pesquisa.

Aos professores Ocimar Munhoz Alavarse e Silvia de Mattos Gasparian Colello, pelas valiosas contribuições durante o momento da Qualificação.

Aos professores das Escolas Estaduais Hadla Feres e Toufic Joulían, que gentilmente atenderam ao convite da pesquisadora e participaram das reuniões de Grupo Focal, contribuindo significativamente ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos, Identidade Profissional Docente, pelo carinho e pelas contribuições realizadas.

Ao professor Dr. Jonas Alves da Silva Junior pelo cuidado e apoio indispensáveis nesse período de trabalho.

Aos amigos da Diretoria de Ensino de Carapicuíba e Faculdade Nossa Cidade, pelo incentivo e entusiasmo dedicados durante a trajetória de investigação.

Ao amigo Eduardo Bonzatto, por todos os momentos em que esteve à disposição, contribuindo com seus apontamentos durante a realização deste trabalho.

À minha família que me apoiou durante todo esse processo, respeitando minha escolha e meu afastamento. Meu carinho a todos vocês.

## RESUMO

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: o SARESP em questão.** São Paulo, 2018. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

Esta pesquisa tem como objetivo reconhecer e analisar criticamente os processos de constituição identitária dos professores que atuam na rede pública do Estado de São Paulo, com base nos indicadores instituídos pelas avaliações externas. Logo, foram feitas considerações teóricas a partir de dois campos que se entrelaçam: avaliações externas e identidade profissional docente. A partir de um referencial teórico baseado em uma leitura crítica acerca do processo de construção de identidade profissional e avaliações externas, buscou-se identificar alguns mecanismos de identidade construídos a partir dos resultados negativos das avaliações. Tal identificação foi possível a partir da análise do conteúdo das falas trazidas por professores que atuam em duas escolas públicas estaduais, localizadas no município de Carapicuíba, região da grande São Paulo. Foram escolhidos professores que vivenciaram em algum momento da trajetória profissional algumas das aplicações das avaliações do SARESP. Foram realizadas duas reuniões de grupo focal e, durante as sessões, os professores manifestaram suas interpretações sobre uma questão norteadora apresentada pela mediadora da discussão: Como cada um de vocês se posiciona diante das avaliações propostas pelo Estado (SARESP) e como se percebem inseridos no contexto das mudanças curriculares ocorridas no Estado de São Paulo? As falas foram interpretadas pela pesquisadora mediante três categorias básicas de análise: saberes da formação docente; resistência e transgressão; e políticas públicas e liberdade docente. Nas considerações finais, identificaram-se quatro mecanismos construídos pelos professores a partir do resultado negativo das avaliações: negação, transferência de responsabilidades, resistência e vitimização. Em relação à negação, considerou-se a possibilidade de o professor negar a existência do problema e agir, tendo como proposta uma ação calcada pelo currículo oculto. Quanto à transferência, considerou-se que os professores possam transferir as responsabilidades dos resultados a diversos personagens, sem se incluir nesse contexto. Já no que se refere à resistência, considerou-se a possibilidade do professor agir com base na rejeição. O quarto mecanismo é desenvolvido pelo professor ao se representar como vítima em um cenário desenvolvido pelas avaliações externas. Portanto, considera-se que o professor modela sua identidade profissional a partir das políticas de resultados propostas pelo contexto das avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliações; Identidade profissional docente; SARESP; Mecanismos de identidade; prática curricular; escola.

## ABSTRACT

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Teaching professional identity in the context of external assessments: the SARESP in question.** São Paulo, 2018. Thesis (Doctorate in Education) - University of São Paulo, School of Education.

The purpose of this research is to recognize and critically analyze the processes of identity formation of teachers working in the public network of the State of São Paulo, based on the indicators established by external assessments. Therefore, theoretical considerations were made from two fields of study that intertwine: external assessments and professional teacher identity. From a theoretical approach based on a critical reading about the process of building professional identity and external evaluations, the effort was to identify some identity mechanisms built from the negative results of the assessments. Such identification was possible from the analysis of the statement's contents, brought by teachers who had experienced working in two state public schools, located in the municipality of Carapicuíba, region of Greater São Paulo. Teachers were chosen who experienced at some point in the professional trajectory some of the applications of the SARESP assessments. Two focus group meetings were held, and during the sessions the teachers expressed their interpretations on a guiding question presented by the discussion mediator: How do each of you stand in the face of the State's (SARESP) assessments and how do they perceive themselves inserted in the context of the curricular changes occurring in the State of São Paulo? The speeches were interpreted by the researcher through three basic categories of analysis: teacher training knowledge; resistance and transgression; and public policies and educational freedom. In the final considerations, four mechanisms constructed by teachers were identified based on the negative results of the evaluations: denial, transfer of responsibilities, resistance and victimization. In relation to negation, the possibility was considered of the teacher to deny the existence of the problem and to act, having as a proposal an action based on the hidden curriculum. Regarding the transfer, it was considered that teachers could transfer the responsibilities of the results to different characters, without being included in that context. Regarding resistance, it was considered the possibility of the teacher acting on the basis of resistance. The fourth mechanism is developed by the teacher when representing as a victim in a scenario developed by external evaluations. Therefore, it is considered that the teacher builds his professional identity based on the results policies proposed by the context of external assessments.

**Keywords:** Assessments; Teaching professional identity; SARESP; Identity mechanisms; curricular practices; college.



## **LISTA DE SIGLAS**

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
EDURURAL	Programa de Educação Rural para o Nordeste
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Programa de Qualidade da Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo
SEE /SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Composição do SAEB	33
<b>Quadro 2</b>	Características das avaliações do SAEB	33
<b>Quadro 3</b>	Características do SARESP	38
<b>Quadro 4</b>	Quadro comparativo das competências cognitivas	50

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Evolução temporal das médias de Proficiência em Língua Portuguesa – SARESP	51
<b>Figura 2</b>	Evolução temporal das médias de Proficiência em Matemática – SARESP	51
<b>Figura 3</b>	Elementos da composição da identidade profissional docente	76
<b>Figura 4</b>	Trabalho Docente no Brasil	82

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	AValiação E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES: CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO	19
1.1	Construção do cenário avaliador: avaliação-subjetividade e objetividade	21
1.2	Avaliação e seus possíveis desdobramentos	23
1.3	Políticas Públicas em Avaliação: um estudo da qualidade em educação	25
1.4	Avaliação de sistemas educacionais: contexto histórico	28
1.5	Políticas de avaliação no Estado de São Paulo	34
1.5.1	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: um estudo sobre os relatórios do SARESP no período de 2003 a 2016	35
1.5.2	SARESP: analisando os registros dos resultados	38
1.5.3	SARESP: relatórios de 2003 a 2007	40
1.5.4	SARESP: relatórios de 2008 a 2010	42
1.5.5	SARESP: relatórios de 2010 a 2016	42
1.6	O papel do professor na efetivação da avaliação no Estado de São Paulo	45
1.7	Currículo e avaliações externas	47
2	O PROFESSOR: DE AVALIADOR A AVALIADO - QUAL O ESPAÇO DA IDENTIDADE?	54
2.1	Profissão docente: a profissionalização e construção de profissionalidade	59
2.1.1	A profissão docente no cenário da legislação brasileira	63
2.1.2	Profissionalidade - condições objetivas e subjetivas	66
2.2	Identidade profissional docente: compreendendo sua construção em uma sociedade globalizada	68
2.2.1	O jogo das identidades: a dinâmica presente nas relações sociais	72
2.2.2	Crise de identidades?	74
2.3	Elementos constitutivos da identidade profissional docente: saber fazer, poder fazer, querer fazer	75
2.3.1	Saberes na formação profissional docente	76
2.3.2	Conhecimento e competência na constituição do saber fazer docente	77
2.4	O poder fazer: possibilidades na efetivação dos saberes	80
2.5	Querer fazer: identidade profissional docente na complexidade de uma modelagem social	83
3	PESQUISA DE CAMPO – A VOZ DO PROFESSOR	87
3.1	Grupo Focal – a temática da avaliação externa no desvelar das falas	88
3.1.1	A escolha dos pesquisados	93
3.1.2	Momento de interação: condução e formação de registros	97
3.2	Grupo Focal no contexto de pesquisa qualitativa	98
3.3	Grupo Focal e a análise de conteúdo: a pesquisa no desvelar das falas	98
3.3.1	Categorias de análise	99

4	INDICADORES DE AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE: ENTRECruzANDO CONCEITOS E PRÁTICAS	101
4.1	Identidade profissional docente na compreensão dos saberes e formação	102
4.1.1	Saberes docentes: a formação no contexto das avaliações externas	103
4.1.2	Saberes docentes e a formação: a profissão docente na contenda do currículo prescrito	108
4.1.3	Saber docente na complexidade da contemporaneidade	115
4.1.4	Saberes docentes: relações do ensinar e aprender	118
4.2	Resistência e transgressão: o sentido presente na prática docente relacionada às avaliações externas	121
4.2.1	Resistência docente no cotejar das práticas	121
4.2.2	O confronto entre princípios metodológicos	124
4.2.3	As transgressões no universo da prática	126
4.2.4	As avaliações expressas na concepção docente	127
4.3	Políticas públicas e liberdade docente: dimensões da ação presentes na prática pedagógica	129
4.3.1	Liberdade docente: questionando a autonomia	130
4.3.2	As avaliações externas no contexto das políticas públicas: uma leitura no interior das práticas	131
4.4	Considerações acerca da construção de mecanismos da identidade profissional docente na perspectiva da psicologia social	133
4.4.1	Mecanismos de construção da identidade profissional docente: uma leitura da ação reproduzida pelo cenário dos resultados das avaliações externas	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

## INTRODUÇÃO

Sem conhecimento e compreensão, você tende a se tornar um espectador passivo ao invés de um participante ativo nas grandes decisões de nosso tempo.  
Ravitch, Diane

O processo de investigação do pesquisador tem seu início no momento em que este, busca conhecer e compreender o que ocorre ao seu redor. Para tanto, interroga os diversos sentidos atribuídos por ele e por outros às diversas situações que enfrenta no cotidiano, as quais, são quase sempre permeadas de elementos a serem desvelados. Tais interrogações se iniciam por uma reflexão, pela busca constante de novas respostas e é efetivada tanto pelo pesquisador como pelo profissional que participam ativamente desse processo.

O problema da presente pesquisa se origina no contexto profissional da pesquisadora, que é a escola pública, espaço esse permeado de construções presentes em um processo desenvolvido por diferentes atores.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido como Supervisora de Ensino na rede pública do Estado de São Paulo, tem colocado a autora diante da necessidade de acompanhar a prática de um dos atores desse processo, o professor. A profissional se veste no papel de pesquisadora quando reconhece situações conflitantes vivenciadas pelos docentes ao desenvolverem a prática pedagógica ou quando a mesma é afetada pela dinâmica das avaliações externas. A percepção de descontentamentos e de angústias ocorre quando esses profissionais, muitas vezes, mesmo diante da vontade de se manterem distantes da questão da avaliação externa, sentem-se na obrigação de desenvolverem uma prática que atenda ao propósito de uma política pública de resultados, independente de suas crenças pessoais. O fazer desprovido do desejo pessoal impõe ao professor uma maneira de construir-se como um profissional que se forma pelas expectativas pressupostas a partir das políticas públicas, negando por vezes sua própria essência e desejo, contradizendo certezas que o formaram e o formam.

As experiências vivenciadas no contexto da Escola de Educação Básica no Estado de São Paulo impulsionaram uma leitura crítica acerca das questões que envolvem a prática pedagógica no universo das avaliações, sejam avaliações da aprendizagem realizadas pelos professores, sejam avaliações externas propostas pelos sistemas de ensino.

O professor, diante das exigências trazidas pelo sistema no qual está inserido, não raro questiona sua prática e, no intuito de atender ao que lhe é solicitado, pode ser levado a reconstituir sua identidade profissional. Sabe-se que a identidade profissional não é estática.

Ignoramos, no entanto, o quanto essa identidade pode ser afetada em decorrência das exigências de uma política pública de resultados. O papel do professor como o avaliador que julga, aprecia valores diante dos resultados dos alunos, sofre uma alteração com inúmeras repercussões, quando o mesmo passa também a ser avaliado por meio dos indicadores definidos pela lógica das avaliações externas.

Nesse contexto de alteração de papéis, o professor passa a resumir sua prática em um cumprimento de normas e de ações que, por vezes, passam a ser pouco significativas. Não raro, transforma sua prática em uma que tem como objetivo atender aos padrões colocados pelo sistema de ensino, mas na perspectiva da compreensão e aceitação, não há plena aceitação.

A situação é tão presente no universo das unidades escolares que em calendários anuais, há previamente datas específicas para que se procedam as análises de indicadores das avaliações externas. Nesses momentos, os descontentamentos afloram, o espaço que deveria ser de reflexão sobre ações realizadas no contexto da sala de aula passa a expressar culpabilidade em torno de resultados abaixo dos desejáveis, como assim previam as metas pré-estabelecidas para os diferentes segmentos da escola. Além disso, há a busca pelos responsáveis relacionados a esses resultados desfavoráveis quase sempre. Um jogo de responsabilizações passa a ser palco nesse universo. O currículo, pouco compreendido e pouco aceito pelos docentes, deixa de ser um organismo em construção para representar um dos motivos pelo qual os alunos não conseguem dar as respostas da forma como deveriam de acordo com metas definidas pelos organismos públicos.

O grande descontentamento trazido pelos resultados das avaliações externas reflete uma série de posicionamentos, identificados por meio de falas diversas. Assim, há os professores que negam os resultados e outros que os ignoram e culpam o próprio sistema por essa situação. Porém, o que mais tem chamado atenção são aqueles professores que até há pouco tempo se mostravam resistentes ao currículo apresentado e agora tentam se remodelar, mesmo sem compreender os princípios que regem esse modelo de ensino. De uma formação construída com base numa tendência tecnicista, passam a pautar sua prática a partir de uma concepção idealizada pelos princípios do aprender a aprender, assumindo assim, um currículo de competências e habilidades.

Dessa forma, as crenças pessoais se misturam com uma dada política inserida por um sistema, o que implica a formação de uma identidade profissional formulada por um universo composto de elementos contraditórios. O professor que teve sua formação técnica baseada por um currículo que enfatizou conteúdos tratados por saberes incontestáveis, se depara agora com a necessidade de relacionar os saberes ao contexto de um mundo globalizado numa sociedade

em constante modificação, tendo que considerar as múltiplas individualidades no processo de aprendizagem.

Essa situação desencadeia algumas contradições traduzidas na prática docente, em um contexto gerado por uma gama de fatores que marcam a tessitura da identidade profissional docente. Nesse sentido, o presente trabalho se justifica à medida que propicia uma análise crítica acerca do processo de construção da identidade profissional docente na dinâmica da complexidade da escola na contemporaneidade. Nessa complexidade, dentre outros fatores, está o fato da escola viver imersa no *fantasma das avaliações externas* que, de certa forma, é compreendida como um balizador de procedimentos pedagógicos.

Os professores questionam a própria prática quando identificam haver lacunas entre o ensinar e aprender. Este fato foi até há pouco tempo indiscutível à identidade profissional docente, pois a lógica do trabalho desse profissional consistia no fato de haver um processo de mão única: “eu ensino, o aluno aprende”. Agora, são desvelados resultados nos quais os docentes são colocados como parte em um contexto que deve ser repensado, tendo em vista a existência dos processos de ensinar e aprender, alterando dessa forma a lógica presente no imaginário da profissão.

Verificamos que uma nova cultura tem se instalado nas escolas. O coletivo escolar tem repensado suas práticas atendendo aos propósitos de uma avaliação externa que principia com a existência de um currículo pautado pelas habilidades e competências. O Estado, por sua vez, adota um mecanismo de controle por meio das avaliações externas sobre o currículo que se pressupõe ser adotado pelas escolas públicas. Essa situação é prevista na esfera federal, por meio dos instrumentos das avaliações externas em nível federal e na esfera estadual, por meio das avaliações realizadas nos estados e as avaliações inseridas pelas políticas de alguns municípios.

Com base nesses aspectos, a presente pesquisa tem como foco as avaliações ocorridas no Estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo). A investigação se dá em Escolas públicas estaduais localizadas na região de Carapicuíba, município da grande São Paulo.

Ressalta-se, no entanto, que o uso de uma política pública de avaliação faz sentido quando, diante do resultado apresentado, desenvolve-se um programa de atendimento aos problemas que possam ser identificados. Partindo do pressuposto de que avaliação indica o propósito de atendimento ao que se coloca no retrato de uma aprendizagem, na política proposta pelo Estado não deveria ser diferente. Entretanto, os professores são colocados diante de uma



prática curricular não condizente com a formação recebida nos cursos de licenciatura e precisam atuar com base em um currículo que prevê o trabalho em torno de habilidades e competências.

Apesar de desconhecem ou não aceitarem essa proposta curricular, os professores deverão organizar seus fazeres em torno de uma ideia que, muitas vezes, não estão de acordo com suas crenças e seu conhecimento, transpondo-se, dessa forma, o “eu” real para o “eu” ideal construído por uma política educacional.

A explanação feita até o momento sobre como atuam os professores da escola pública do Estado de São Paulo diante das incertezas existentes em decorrência das avaliações externas, denota o objeto da presente investigação: a formação da identidade profissional dos professores que atuam nas escolas públicas do Estado de São Paulo no contexto das avaliações externas.

A importância desse estudo está na contribuição que a pesquisa pode oferecer para as discussões em torno da formação prática do professor, reconhecendo nessa ação a dinâmica existente no processo de formação pedagógica presente nas escolas, e que seja possível um repensar sobre a mobilização de saberes em função da exigência de uma educação contemporânea.

A construção da identidade do professor, como um processo em construção, se define em decorrência de diferentes fatores. Nesse sentido, com o propósito de desvelar essa dinâmica existente, ressalta-se a questão norteadora do presente trabalho: em que medida os resultados das avaliações externas realizadas no Estado de São Paulo impactam na construção de identidade profissional docente?

A questão trazida acerca do estudo sobre identidade profissional remete-nos a compreensão da identidade profissional como a forma que os professores definem a si mesmos e aos outros. A construção do sujeito como profissional evolui ao longo da carreira, sofre influências diversas pela própria escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

A compreensão sobre a construção da identidade profissional docente deve se acoplar a uma realidade em constantes mudanças. A identidade não deve ser vista como um registro pontual, mas como um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade se dá como um processo evolutivo existente em um espaço de intersubjetividade, com interpretações individuais dentro de um determinado contexto. O individual não pode ser considerado distante de uma análise grupal ou coletiva. Como afirma Dubar (1997) *“não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se podem dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”*.

A compreensão acerca da constituição da profissão docente em um campo educacional marcado pela complexidade de situações trazidas no fazer pedagógico, consiste da leitura de

um cenário caracterizado por forças diferenciadas implicando na necessidade de reconhecer a profissão docente em uma rede de configurações representativas.

Diante da perspectiva apontada, o objetivo geral desta pesquisa é o de reconhecer e analisar criticamente os processos de constituição identitária dos professores que atuam na rede pública do Estado de São Paulo a partir dos indicadores instituídos pelas avaliações externas. Inseridos nesse objetivo geral, os objetivos específicos passam a ser caracterizados da seguinte forma:

- Levantar e analisar informações sobre aspectos ligados à avaliação externa que interferem na construção do “eu” professor.
- Caracterizar os elementos priorizados em uma cultura avaliativa que refletem no discurso pedagógico.
- Analisar criticamente como se coloca a dimensão pedagógica no processo de representação da identidade docente diante dos resultados das avaliações externas.

Com a definição clara do objeto da investigação e dos objetivos da pesquisa, consideramos como hipótese o fato da identidade profissional ser desenvolvida a partir de mecanismos criados pelo professor para dar as respostas a uma prática com resultados negativos.

O desenvolvimento da pesquisa faz-se com o levantamento de informações sobre aspectos ligados à avaliação externa que interferem na construção do “eu” professor; a caracterização de elementos priorizados em uma cultura avaliativa que refletem no discurso pedagógico, pressupondo a representação da identidade profissional docente.

O recorte trazido na presente investigação favorece o entrelaçamento de dois eixos teóricos principais: avaliação externa e identidade profissional docente. A pesquisa consiste em um trabalho de natureza teórico prático. Os aportes teóricos serão tratados tendo em vista o objeto da investigação, os quais embasam a análise do conteúdo produzido por meio de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, tendo como ferramenta para coleta de dados reuniões de grupo focal.

O primeiro capítulo tem como propósito uma explanação acerca do cenário das avaliações. Nesse capítulo faz-se um estudo envolvendo a questão da avaliação externa no contexto das práticas pedagógicas. Abre-se uma discussão acerca da avaliação em suas diferentes dimensões. São discutidas questões para além das avaliações externas, mas principalmente o avaliar, desde as considerações de uma prática subjetiva, à existência de um

propósito controlador presente nessa prática. Nesse sentido, as avaliações externas passam a ser inseridas em um contexto definido pelas políticas públicas como um referencial para análise do princípio de qualidade em educação. As avaliações externas se apresentam como indicador de qualidade. Nessa discussão, deve ser inserido o professor como um ator de extrema importância para os desdobramentos de um processo.

Textos publicados pela Fundação Carlos Chagas servem como aportes para um histórico das avaliações externas no Brasil e principalmente no Estado de São Paulo, por meio do SARESP. A pesquisa se ampara pelos estudos de Afonso (2009), e outros autores, apresentando uma discussão contemporânea acerca dos problemas que envolvem as políticas públicas de avaliação, introduzindo nessa discussão a avaliação e o universo das práticas pedagógicas.

De avaliador a avaliado é a discussão apresentada no segundo capítulo, inserindo a essa questão a relação entre os meandros presentes na profissão docente atrelados aos pressupostos oriundos de uma política pública que remonta a trajetória de formação profissional desde o século XVI. Nesse contexto, a profissão docente passa a ser compreendida na essência da profissionalidade. Representa uma reflexão acerca da profissão que se diferencia das demais por ser representada a partir de uma constante modelagem, seja em decorrência das questões subjetivas e, em decorrência de questões objetivas. Nesse contexto, o trabalho tece considerações referentes à uma profissão inserida na complexidade de uma sociedade contemporânea. Tendo em vista as considerações tecidas, é estimada nessa análise a existência de três campos teóricos presentes na construção da identidade profissional docente: o saber fazer; o querer fazer e o poder fazer. Cada um desses eixos temáticos principia questões importantes na constituição da identidade profissional docente diante do cenário das avaliações externas. Amparam essa investigação, Arroyo (2013); Bauman (2000); Day (2001); Hall (2001, 2006); Lawn (2001); Marchesi (2008); Cunha (2011); Nóvoa (1999, Penin (2009); Silva (2007, 2009) Sacristán (1999).

O capítulo três sugere que a voz do professor seja ouvida por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa mediada pela técnica do grupo focal. Ao serem ouvidos os professores em duas diferentes escolas, admite-se a ideia de que o conteúdo das falas dos professores tenha um referencial ideológico como pano de fundo, contextualizando a história profissional e a expressão durante a exposição oral inserida no diálogo. Busca-se compreender no campo da fala coletiva, o entendimento para o posicionamento do sujeito quando se filia a um contexto coletivo.

As falas desveladas se traduzem por meio de três categorias de análise principais: saberes e formação docente; resistência e transgressão; políticas públicas e liberdade docente.

Ao desvelar as falas, emergem algumas subcategorias que ajudam a compreender os diversos aspectos envolvidos nas categorias principais utilizadas para a análise das falas dos professores nos grupos focais.

O quarto capítulo apresenta as falas dos professores nos dois grupos focais agrupadas nas três principais categorias de análise. Os saberes e formação docente, se desdobram nos aspectos da formação docente, na qual são discutidas tanto questões relacionadas à formação técnica, formação em serviço e a formação que caracterizamos como auto formação. A formação tratada se insere principalmente no que exige um currículo contemporâneo. Nesse sentido, o texto faz uma análise entre o currículo prescrito e o currículo em ação, modelado pelo trabalho efetivo do professor em sala de aula. Trata das questões ligadas ao saber fazer na contemporaneidade, em que estão presentes as mudanças sociais e as novas relações presentes entre o professor e aluno.

A resistência e transgressão marcam a presença de situações colocadas pelos professores que denotam valores intrínsecos na prática pedagógica que, mesmo inconsciente, estão marcados no fazer pedagógico. A resistência a um currículo e, conseqüentemente às avaliações externas, é representada de forma explícita nas falas. Os professores justificam a resistência ao mesmo tempo que definem que a proposta presente para suas práticas, não condiz com suas crenças e com seus paradigmas metodológicos. Em muitos momentos, nessa situação, são obrigados a transgredirem para que possam efetivar um trabalho mais próximo de suas crenças. Ao mesmo tempo que transgridam, sentem-se na perplexidade do controle das avaliações externas.

Como última categoria, as políticas públicas e liberdade docente, é finalizada a tríade proposta, ao passo que são trazidas ao debate a autonomia docente relativa à dinâmica da implantação de políticas públicas, em especial, das políticas das avaliações externas.

O quarto capítulo é finalizado a partir de considerações pertinentes à construção de mecanismos de identidade profissional docente, tendo como aporte teórico os conceitos trazidos pela Psicologia Social.

Em seguida, são tecidas as considerações finais contemplando os registros de uma leitura trazida para além do aparente, mas traduzida pelo fazer, pelo “ser” professor na rede pública do Estado de São Paulo, no contexto das avaliações externas.

## 1 AVALIAÇÃO E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES: CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO

A avaliação é um processo indispensável à conquista das qualidades almejadas e à composição cotidiana da prática pedagógica. Nessa perspectiva à qual me filio, sua potência está em sua capacidade para mobilizar a reflexão partilhada sobre os percursos, individuais e coletivos, realizados na relação aprendizagem-ensino, para compreendê-la e planejar a continuidade do trabalho de modo a ampliar permanentemente os conhecimentos de todos os envolvidos no processo, com a participação de todos. (ESTEBAN, 2014)

A discussão em torno do sentido da avaliação no universo das relações escolares implica na necessidade de situarmos a prática avaliativa nas diferentes dimensões em que esse processo esteja presente. O sentido dado à avaliação está relacionado ao papel que a avaliação assume junto ao avaliador, pois este assume modelos de referência aos quais se subordina. Por esta razão, os atos de avaliação, como afirmam Bonniol e Vial (2001), dependem da qualidade das percepções do avaliador em relação aos elementos da situação de avaliação na qual são definidos modos próprios de referência indicados pela postura do avaliador.

A postura adotada por um avaliador expressa um julgamento sustentado por um princípio que rege a decisão imbricada no processo. Perrenoud (1999) tece a seguinte consideração a esse respeito:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola *porque são avaliados* em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. (PERRENOUD, 1999, p. 25- Grifos do autor)

Importante ressaltarmos a existência de muitas formas de congregar os caminhos, os processos e os referenciais dos que participam de uma jornada educacional para muito além das avaliações. No entanto, estas se constituem como mecanismos de precisão para alavancar um determinado tipo de educação, e não outro. Sendo assim, podemos pontuar a existência de diferentes propósitos característicos no ato de avaliar. Entretanto, podemos agregá-los em dois mais genéricos: avaliações internas, que ocorrem no cotidiano das práticas escolares e as avaliações externas, aplicadas em larga escala pelos sistemas públicos de ensino.

As avaliações internas fazem parte dos processos de ensinar e aprender. Atuam como atividades diagnósticas destinadas a auxiliar os professores na readaptação dos diversos

conteúdos junto aos alunos, de acordo com o acompanhamento realizado junto a eles. Assim, as diversas modalidades de avaliação interna são essenciais para o desenvolvimento contínuo do trabalho pedagógico, já que se propõem a avaliar o domínio de conteúdos curriculares e o progresso da aprendizagem no âmbito da sala de aula. Não fosse pela avaliação, como seria possível definir e redefinir formas adequadas de ensinar com base nos modelos de aprender vivenciados por cada sujeito?

Já em relação às avaliações externas, é possível obter duas análises distintas sobre o desempenho dos alunos: a análise normativa (ou avaliação normativa), de natureza seletiva, que compara realizações de alunos inseridos em um mesmo grupo (como vestibulares ou exames de qualificação); e a análise criterial (ou avaliação criterial), que verifica o aprendizado de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos em função de suas realizações pessoais.

No presente trabalho, o foco será buscar desenvolver uma maior compreensão acerca da avaliação educacional utilizada em larga escala aplicada pelos sistemas públicos de ensino no Estado de São Paulo. Não obstante, isso não nos afasta da necessidade de considerarmos questões que se inter-relacionam com a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo professor junto aos alunos em sala de aula.

Nas últimas décadas, o tema avaliação esteve presente nos diversos debates educacionais por representar uma possibilidade de desvelar os problemas em torno do baixo rendimento escolar. O papel que a avaliação desempenha nas ações educativas pressupõe um debate acerca do por que se avalia? Ou seja, a avaliação assume o mesmo papel nas diferentes possibilidades de efetivação dessa prática? Nesse sentido, vale ressaltar que:

No âmbito do grande processo de mudança das relações entre o Estado e a sociedade e da reforma da administração pública, a avaliação vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentado nos famosos “três Es”: eficiência, eficácia e efetividade. Considerando que, para ser completa a avaliação precisa ser realizada de forma interna e externa, é preciso saber se, o que vale para as instituições governamentais vale também para a sociedade avaliadora. (SOUZA, 2010, p.18)

A definição do valor está presente no próprio sentido da palavra avaliação. Avaliar é estabelecer a valia, o valor, determinar a quantidade e a qualidade, apreciar o mérito, o valor de: estimar (HOUAISS, 2001). O valor pode se conformar dentro de uma dada configuração de sentidos. Nessa discussão, Casali (2007) afiança que os valores são histórico e culturalmente construídos. São mutáveis, alteram-se. Dessa forma, a avaliação também passa a se caracterizar a partir de um cenário construído de maneira histórica e cultural. O valor para uma política pública de avaliação está permeado de elementos que não podem ser analisados distante do

contexto no qual ele se insere. Sendo assim, ao definirmos valor em uma dada produção, faz-se necessário compreender:

O valor é uma atribuição que tem por base uma decisão tomada com base em um princípio formal. Ele não existe por si, depende de uma escolha e, pois, de uma atribuição. No mundo fenomênico, as coisas que existem se dão na experiência sensível (são substantivas), e os valores são atribuições às coisas que existem (são adjetivas). (LUCKESI, 2012, p.09)

Para discussão acerca dos valores inseridos no contexto em que se configura a avaliação, faz-se necessário uma exploração da questão que envolve a subjetividade e objetividade presentes na efetivação de uma prática avaliativa.

### **1.1 Construção do cenário avaliador: avaliação - subjetividade e objetividade**

A avaliação assume diferentes significados de acordo com o propósito definido a ela. Além da diversidade de significados, é mister pontuar o caráter subjetivo da avaliação. O pressuposto de análise com base nos resultados em avaliação é definido mediante uma relação direta com quem avalia.

Nos diferentes contextos em que se insere avaliação, os atores dão o sentido aos resultados tendo como referência um padrão que ao avaliador esteja em conformidade com o grau de exigência posto por um programa, ou mesmo por interesses subjetivos que se engendrem na competência avaliada.

Nesse sentido, a avaliação, assim como seus critérios, não é estabelecida dissociada da sua natureza e da sua intencionalidade. Para Sousa (2007):

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem as concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão (SOUSA, 2007, p.79).

Não há neutralidade quando se trata de avaliação. As exigências de um sistema definem êxitos ou fracassos na escola. Os professores ou outros avaliadores, conforme afirma Perrenoud (1999), que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema, são responsáveis por considerar se os alunos tiveram êxito ou se fracassaram na escola.

Dessa forma, entendemos a avaliação como resultado de um julgamento tecido a partir de um modelo estabelecido pelo avaliador que concebe seu papel no construto definido por um sistema. O pressuposto da avaliação como sendo uma ação subjetiva está inserido na validade do padrão de quem avalia. No entanto, esse padrão expressa um critério utilizado para afirmar

a qualidade de uma dada realidade, cujo parâmetro utilizado está na base da análise do juízo de valor em um processo de avaliação, pois o juízo de qualidade representa o modelo que serve de base na prática educacional.

O avaliador age em conformidade com uma subjetividade, no entanto, o mesmo avaliador se apoia em um padrão de base que passa a assumir um parâmetro objetivo em sua ação. Um exemplo são os currículos escolares que descrevem o que se vai ensinar e o que se deve aprender.

A respeito do caráter subjetivo no que tange à avaliação, Luchesi (2012) o explicita tendo como referência pesquisas da psicologia; no entanto, em sua consideração levanta o questionamento acerca da objetividade em avaliação:

Pensadores contemporâneos que, a partir dos estudos da psicologia, se defrontaram com a subjetividade psicológica do ser humano trazem essa compreensão teórica para o cotidiano e, então, a teoria dos valores e, por consequência, a avaliação se defrontam com as dinâmicas do dia a dia, o que implica definir como elas se dão no seio dos atos diários de cada um de nós. Então, no cotidiano, os valores e, por consequência, a avaliação são pura subjetividade, na medida em que têm a ver com o sujeito? Existe alguma possibilidade de objetividade para os valores? (LUCKESI, 2012, p.10)

A essa indagação, o autor levanta considerações que traduzem o fato de haver uma avaliação subjetiva, todavia, o avaliador se insere na interpretação de fenômenos que possam ser observados, guiados por um contorno construído como um parâmetro. Nesse sentido Luckesi (2012) considera que, dos antigos filósofos gregos aos teóricos contemporâneos, o valor ou a qualidade estão comprometidos com a realidade como sua base, a partir da qual podemos “mostrar” que ela não é pura subjetividade.

Para os gregos, o “ser” é objetivo e, se o valor é o próprio ser (ser e valor se convertem), o valor também é objetivo. Já para nossos contemporâneos, que reconhecem a subjetividade, o valor se dá na relação sujeito/objeto numa determinada circunstância, em que existem uma realidade externa (descritível) e uma atribuição de valor que tem origem no interior do sujeito, tendo como base determinado critério de qualificação. Então, “nem tanto ao mar nem tanto à terra”, mas o meio do caminho onde objetividade e subjetividade se encontram. (LUCKESI, 2012, p.11)

A prática da avaliação independente no cenário inserido se configura como uma prática subjetiva, porém, o avaliador define sua ação tendo como referência um contexto objetivo refletido por uma realidade externa, conjecturando um contexto político, social, histórico e cultural.



Nesse sentido, a avaliação, mesmo em sua característica de subjetividade, requer um rigor metodológico, favorecendo a compreensão qualitativa da realidade. Cabe-nos, assim, compreendermos que em diferentes papéis a avaliação se define como pressupostos subjetivos guiados por uma realidade objetiva.

## 1.2 Avaliação e seus possíveis desdobramentos

Os diferentes atores que compõem o cenário da avaliação são direta ou indiretamente afetados por seus propósitos. Ao longo dos anos, a avaliação tem sofrido influências de diferentes tendências, no entanto, uma prática característica na pedagogia jesuítica e comeniana permanecem até os dias de hoje: a atenção aos exames e provas. A clara definição em torno de uma prática pedagógica calcada no controle exercido pela avaliação representa o contexto das práticas em educação.

Para além de uma prática de controle, a avaliação consiste em uma ação formada por uma grande complexidade, devendo se reverter em apoio ao seu propósito maior, que é servir para o êxito do ensino, para a construção de saberes e competências dos alunos, seja de forma direta, por meio da avaliação da aprendizagem, seja de forma indireta, como avaliação de sistema. Nesse sentido, considerarmos que:

A avaliação é uma prática na qual muitos processos complexos deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo. Por isso, ela pode ser também (portanto *deverá ser*) o ponto de partida de desarmamento de tensões e de reconstrução de novas relações propriamente educativas, as quais não se constroem fora de uma confiabilidade, de lealdade recíproca, de convergência de interesse de todos sobre os processos educativos. Uma prática de avaliação educativa de um professor tem o poder de induzir outras práticas na mesma direção, pois cria contraste, diferença, desacomoda, desencadeia mudanças no conjunto das práticas do currículo escolar. (CASALI, 2007, p.17 Grifos do autor)

Conceber a avaliação docente como mola propulsora de uma mudança representa inserir o professor como elemento chave dentro de um processo. A avaliação na mão do avaliador transparece uma lógica de mundo que representa seu fazer pedagógico. A mesma assume a função definida por crenças e posturas avaliativas e metodológicas. Podemos admitir nessa direção três posições claras na prática avaliativa: objetiva, subjetiva e dialético-crítica.

Em uma posição objetiva, a avaliação identifica-se a um processo de controle externo. Não requer questionamento ou explicitação de um processo. O referencial da avaliação é definido de forma autoritária. Não são consideradas as individualidades. A avaliação atende ao

princípio dominador de um sistema. Na abordagem subjetivista, definida por meio de um modelo pedagógico relativo à escola nova, a avaliação atua como um processo de auto-regulação e autocontrole. O sujeito é fonte de referencial de avaliação; participa ativamente do processo e dos resultados.

A avaliação assume o papel de construção e reconstrução com o princípio de transformação na abordagem dialético-crítica. Nessa abordagem, a posição de avaliar assume um papel emancipador, libertador, com a intenção de regular aprendizagens e fazer uma avaliação formativa.

Nos três modelos apresentados, quando tratamos da avaliação na perspectiva da aprendizagem, o professor deve rever sua prática, deve estar atento ao uso que faz da avaliação. A opção por um modelo formativo de avaliação pressupõe

[...] por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. [...] Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! [...] A inscrição no centro do ato de formação se traduz por uma melhor articulação entre coleta de informação e a ação remediadora. As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação tornada possível pela avaliação formativa. (HADJI, 2001, p.21)

A avaliação é tarefa intrínseca ao trabalho docente, entretanto, sua transformação não se faz de forma tranquila nos diferentes contextos da educação. Constitui-se como artefato da cultura escolar, prática incorporada por alunos e famílias. Não se contesta a avaliação como relação envolvendo os processos de ensinar e aprender, de modo que estudantes se acostumaram a serem dependentes de um controle inserido na lógica da avaliação.

Para a composição de um cenário em que se configurem as dimensões da avaliação, a compreensão acerca da finalidade da avaliação no contexto educacional é primordial. A avaliação é uma relação inerente à ação educacional, representa a possibilidade de efetivação de um resultado. A sala de aula passa a ser o espaço consagrado dessa efetivação em que em função de uma cultura escolar instituída ao longo da história, o professor representa o ator principal na concretização de um processo.

Para Sordi e Ludke (2009) a cultura da avaliação que se instaura no ambiente escolar ajuda a entender as recusas frequentes de alguns professores para discutir suas práticas pedagógicas, e que essa cultura se confronta com o discurso de trabalho coletivo presente na escola. Para as autoras:

A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola. Certamente esta aprendizagem necessita ser incluída desde logo nos processos de formação docente para promover mudanças na cultura escolar sobretudo no tocante à avaliação. (SORDI; LUDKE, 2009, p.316)

A cultura construída pelas práticas docentes colocou a avaliação num papel primordial do fazer pedagógico; porém, nos últimos anos, a avaliação transcendeu o universo da sala de aula cujo foco principal era a avaliação dos alunos para uma prática em larga escala, reunindo, dessa forma, elementos primordiais em uma política em que imperam determinados padrões de qualidade.

No cerne de uma política neoliberal, por meio da avaliação em larga escala, são propostos encaminhamentos determinados por análise de dados, registrados em diferentes relatórios que passam a ser o viés de organização das práticas escolares. O professor que convive com a prática da avaliação da aprendizagem passa a acompanhar outras possibilidades de avaliação, reconstruindo seu papel e o papel de projeto educacional.

A compreensão acerca das questões em que se insere a prática das avaliações institucionais pressupõe conceber o sentido em que essa ação se fez presente nas políticas públicas educacionais do Brasil.

### **1.3 Políticas públicas em avaliação: um estudo acerca da qualidade em educação**

O contexto da educação pública no Brasil representa um cenário no qual vem se apresentando a universalização recente do Ensino Fundamental e por uma expansão acentuada do Ensino Médio. A crescente ampliação dos alunos matriculados nas escolas de educação básica suscitou que, paralelo a esse contexto, fossem implantadas diferentes medidas em prol da qualidade educacional. Nesse sentido, cabe ponderar a qualidade como um conceito polissêmico. Em sua definição:

[...] a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.9)

A qualidade deve ser mensurada tendo em vista o que de fato se apresenta como real. Admite uma variedade de interpretações com base em diferentes concepções sobre o que os

sistemas definem para as sociedades. Retomando os conceitos de subjetividade e objetividade em avaliação, a qualidade em educação também se configura em um sentido subjetivo, ao pensarmos em um sistema que avalia sua educação; e objetivo, por haver parâmetros de comparação mundial e metas a serem atingidas.

Uma educação de qualidade, para Davok (2007):

[...] pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p.506)

A diversidade de conceitos previstos para a expressão da qualidade em educação pressupõe uma análise acerca dos ideais de educação previstos em uma dada realidade. A mesma sistemática vivenciada pelo professor quando avalia, encontramos quando analisamos a avaliação referenciada pela análise de qualidade em educação.

A virada do século XX e início do século XXI são marcados pela perspectiva da Educação de se estruturar como fonte principal para mudanças na sociedade. As transformações no cenário mundial definem novas concepções e conceitos, trazendo ao Estado novas relações priorizadas pelo mundo do trabalho e surgindo complexas relações imputadas por uma internacionalização de conceitos: a globalização é um deles.

A educação, como um fenômeno que se internacionaliza, compreende a expansão da escolarização de massas para patamares mais altos de ensino, a difusão da ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico, as relações de cooperação e intercâmbio científicos entre os sistemas nacionais de ensino, a educação comparada e, sobretudo, a mediação das organizações supranacionais – UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, FMI, OMC, OIT, Usaid, Fundação Europeia da Cultura, Fundação Ford, Fundação Rockefeller e Fundação Carnegie, bem como entidades de caráter regional, a exemplo da Cepal, Orealc, Mercosul, no âmbito da América Latina, e União Europeia, União das Indústrias da Comunidade Europeia (Unice), Mesa Redonda dos Industriais Europeus (European Round Table) –, com o que os diferentes Estados-nações têm redefinido, dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da escola e da universidade (SILVEIRA, 2012, p. 02).

Nesse sentido, a avaliação deve ser conferida sobre sua função no cenário das políticas públicas. O parâmetro de indicadores da qualidade pressupõe índices que refletem uma leitura mundial. Nessa perspectiva, a avaliação se apresenta como um instrumento que tem como

propósito o mapeamento de diferentes contextos inseridos nos princípios de qualidade em educação.

O Brasil entrou no mundo das avaliações em larga escala trinta anos depois que o procedimento iniciou nos Estados Unidos, todavia, há uma grande diversidade de avaliações sendo realizadas pelo país e também pelos Estados. Apesar disso, Heyneman (2010) aponta para três problemas principais nesse processo: o primeiro que os sistemas de avaliação em larga escala são pouco utilizados pela comunidade escolar; o segundo é que os resultados não suscitam um debate; terceiro, no Brasil, as avaliações são realizadas por administradores, e não por professores, que se sentem à parte desse processo.

Os modelos educacionais definidos como aporte no processo de avaliação não se inserem em uma prática educacional brasileira. O mercado mundial define como prioridade identificar competências e habilidades com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das outras áreas do conhecimento. Dessa forma, entender-se-ia que o sucesso ou insucesso dependem do aluno e professor, sendo este último responsabilizado diretamente pela qualidade do trabalho.

As reformas educacionais deixam claro o cumprimento de metas e a definição de um currículo que servem como base para a efetivação da qualidade em educação. As avaliações adotam modelos matemáticos e técnicas estatísticas para garantir que os dados sejam tidos como confiáveis. A estratégia desenvolvida atinge um grau complexo de interpretação.

Os resultados das avaliações são apresentados à comunidade escolar por meio dos relatórios. Esses relatórios servem, ou deveriam servir, para fornecer informações acerca dos problemas apresentados pelos alunos, devendo se constituir como recurso de análise para o apontamento de medidas reais e de inserção dos atores nesse cenário. Para Fontanive (2010):

Assim, os relatórios técnicos pedagógicos destinados aos diretores das escolas e professores devem ser capazes de fornecer informações inteligíveis, que sugiram as mudanças na prática cotidiana da sala de aula. Por exemplo, ao apresentar os níveis de desempenho das escalas, deve-se ilustrar as habilidades ali descritas com exemplos de desempenham típicos ou itens de teste que são característicos da habilidade medida. Deve-se também, ao divulgar os itens de teste que foram usados na avaliação, incluir e explicar estatísticas obtidas, o significado pedagógico desses dados em termos de raciocínios que os alunos devem utilizar para resolver a questão. (FONTANIVE, 2010, p. 167)

A qualidade referenciada pela análise de indicadores requer uma compreensão assertiva acerca do papel das avaliações aplicadas no Brasil. O olhar atento dos mecanismos que instituem uma política de melhoria de resultados se insere na leitura de uma educação que elevou seus números em quantidade de alunos nas escolas, devendo ser agora o momento para

a necessária qualidade nas tarefas pedagógicas. Distante dos contextos em que são ditadas as normas e procedimentos que servem de parâmetros de comparação de resultados, a educação brasileira está no cerne da necessária implantação de medidas que se efetivem na qualidade em sala de aula.

A universalização do ensino no Brasil se apresenta no contexto histórico sendo atrelado a outros fatores que devem ser considerados. Para Beisiegel (2006) a qualidade de ensino:

a ser alcançada pelo sistema escolar pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola já não mais existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes – alunos professores, famílias – e suas circunstâncias, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. (BEISIEGEL, 2006, p. 143)

A avaliação realizada pelos sistemas de ensino está inserida no programa de qualidade da educação. Os critérios dessa avaliação são definidos pelo currículo prescrito e, atualmente, pauta-se pela avaliação de competências.

O olhar sobre a qualidade do ensino na educação brasileira pressupõe nos atentarmos aos bastidores de uma educação que remonta o contexto histórico e se insere no universo cultural de sua construção.

#### **1.4 Avaliação de sistemas educacionais: contexto histórico**

A partir da década de 1960, as pesquisas na área de avaliação cresceram vertiginosamente. Muitas questões foram levantadas, merecendo destaque a suposta necessidade de ajustar o ensino ao princípio de uma educação pautada em uma situação caracterizada por mudanças tecnológicas, resultado da deficiência vivida pelo mundo ocidental após o trauma com a perda da corrida espacial. Para Vianna (1995) foram inseridas novas estratégias de ensino em decorrência das mudanças nos currículos, sendo que a avaliação ocupa um papel de relevância nesse contexto.

Vianna (1995) também apresenta algumas questões, validando a relevância para as avaliações ocorridas no resto do mundo e, em especial, na educação brasileira, a partir da perspectiva norte americana, em cujo contexto se desenvolveram numerosos trabalhos. Nos Estados Unidos, a avaliação atrelada ao processo educativo sempre existiu de diferentes formas, mas seu momento mais intenso ocorreu a partir da década de 1960. Adquiriu uma natureza

formal quando se iniciou a coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetavam a Educação.

Nos procedimentos usados nesse processo para a coleta de dados - muitos deles ainda hoje utilizados como *survey*<sup>1</sup> e instrumentos objetivos padronizados - os resultados dos testes identificaram a porcentagem de alunos aprovados, sendo possível o julgamento da eficiência da escola/professor. No decorrer dos anos 1950 e 1960, começaram a surgir efetivamente nos Estados Unidos os primeiros estudos de currículo nacional. Com essa discussão, a avaliação educacional, termo criado por Ralph W. Tyler, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida, possibilitando a verificação da congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas. Ressalta-se nesse sentido:

A avaliação educacional nos princípios dos anos 60, nos Estados Unidos, começa a incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal, surgindo, nesse momento histórico, a figura do avaliador como um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista. É o início de uma época de especialização - que ainda não chegou ao contexto brasileiro - em que universidades começam a se preocupar com a formação específica de recursos humanos efetivamente qualificados para o trabalho de avaliação. (VIANNA, 2014, p.19)

A situação que se seguiu a partir do ano de 1965 mostrou que os professores norte-americanos não estavam preparados para os grandes desafios da avaliação. Muita teorização e pouca prática. Segundo Vianna (2014), a prática generalizada da avaliação mostrou que muitos instrumentos e estratégias utilizados não eram adequados aos propósitos definidos, ficando, inclusive, caracterizada a inadequação do emprego de testes padronizados em avaliação de programas. A partir dos anos 1970, a avaliação educacional passou a se configurar como um campo profissional. Houve um aprofundamento na especialização dessa área; a avaliação no contexto norte-americano passou a ser um campo em que especialistas se aprofundavam em técnicas e pesquisas, havendo, nesse período, uma grande divulgação de estudos importantes.

A avaliação educacional no Brasil sofreu influências norte-americanas. O presente trabalho não remontará a essas origens, mas sim iniciará sua explanação a partir da história da avaliação educacional no Brasil.

A partir da década de 1960, no Brasil, diversos esforços foram tomados, mesmo sem muito aprofundamento, revelando um empenho para o acompanhamento das políticas de

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações por meio de ferramentas características de pesquisa quantitativa, como por exemplo, os questionários.

avaliação propostas por um modelo norte-americano. O momento histórico exigiu uma alteração nos princípios de ensino. O currículo passa a seguir os princípios do tecnicismo. A prática da avaliação educacional brasileira é quase sempre promovida por órgãos governamentais, em nível federal - Ministério da Educação - ou em nível estadual por meio das secretarias estaduais. Por falta de estrutura, esses governos solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas.

Dentre as primeiras avaliações realizadas no Brasil, destaca-se a procedida no âmbito do Projeto EDURURAL. Segundo Gatti (1994), esse Projeto visava à melhoria das condições do ensino na zona rural dos Estados do Nordeste brasileiro. O referido Projeto teve a colaboração da Fundação Carlos Chagas, para proceder à avaliação do quanto o projeto teria atingido os objetivos. Coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Foram aplicadas provas de Português e Matemática para crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais. Entendendo seu propósito não limitado apenas aos dados de rendimento escolar, ou seja:

O EDURURAL não se limitou a coletar dados sobre o rendimento escolar em Português e Matemática nas 2ªs e 4ªs séries de escolas rurais, que, aliás, mostraram que as crianças daqueles Estados do Nordeste apresentavam uma aprendizagem dos conceitos básicos visivelmente prejudicada, nessas escolas de ensino multisseriado bastante precário. (VIANNA, *apud* GATTI, 1993)

Os estudos apontaram para um quadro dramático da situação das escolas:

Os seis estudos etnográficos realizados nos três Estados possibilitaram identificar algumas razões explicativas para o baixo rendimento das crianças nas duas áreas curriculares: - rotatividade dos professores, influência política na designação de professores, inconstância na distribuição de livros, material e merenda, que é feita, igualmente, tendo em vista considerações políticas, baixo salários, condições precárias das escolas multisseriadas, infraestrutura curricular deficiente, pouco tempo dedicado ao ensino durante o dia (2,00 a 2,30 horas/dia), frequência irregular dos alunos, doenças das crianças, condições familiares, dificuldade de acesso à escola, ensino baseado na memorização sem significado e passividade induzida do aluno, entre outros fatores. (GATTI, *apud* VIANNA, 1995, p.19)

A expansão para uma política externa de avaliação foi se firmando no decorrer da década de 1980 tendo em vista as demandas econômicas oriundas de mudanças e necessidades do sistema nacional. Freitas (2005) tece importantes considerações relativas a esse contexto de maneira sintética:



Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2005, p. 7)

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, no final da década de 1980, iniciou um amplo programa de avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública em todo o país. A avaliação objetivou verificar pontos críticos no desempenho cognitivo dos alunos e, com isso, subsidiar professores para uma recuperação nos aspectos básicos do currículo escolar.

As avaliações promovidas pelo INEP foram instituídas aos Estados fornecendo às Secretarias de Estado da Educação um conjunto de informações sobre as deficiências da aprendizagem escolar.

Em 1990, o Ministério da Educação implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o objetivo de qualificar os resultados obtidos pelo Sistema Educacional de Ensino Público, criar e consolidar competências para a avaliação do Sistema Educacional, realizando um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias de Estado da Educação (VIANNA, 2000).

A proposta do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) iniciou com um modelo de estudo de fluxo e de produtividade da UNESCO, com o propósito de estudar questões relativas à gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto e rendimento escolar.

Durante a década de 1990, avaliações com impactos importantes foram implantadas: Avaliação da Jornada Única em São Paulo; Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; Programa de Avaliação sobre o Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, na área da linguagem.

Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas

regiões geográficas e nos Estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries. (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.376-377)

A inserção do contexto histórico das avaliações externas no Brasil deve se configurar no panorama que indicou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien.

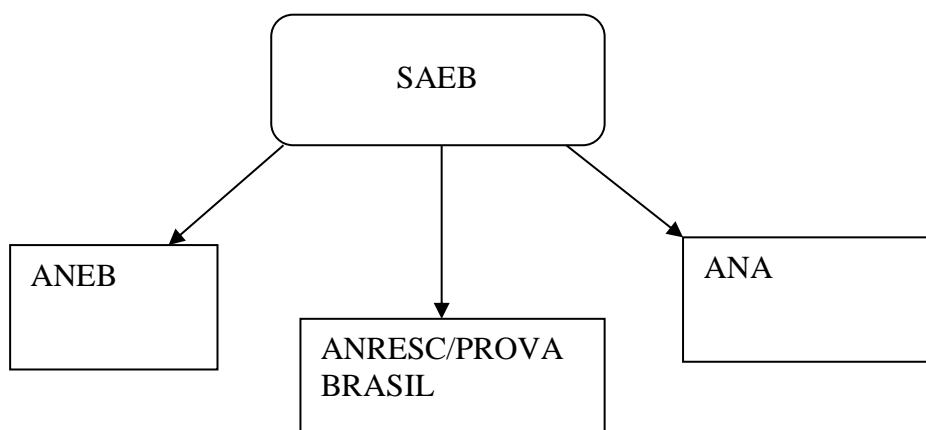
A Conferência Mundial sobre Educação para Todos é chamada para março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien na Tailândia, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Porém, anterior a esta, tivemos um processo preparatório que incluiu algumas reuniões regionais como a de Quito, no Equador, em 1989, cujo público alvo eram os países latino-americanos. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).<sup>2</sup>

Com o propósito de melhoria da qualidade da educação básica, o Banco Mundial criou estratégias aos países em desenvolvimento para implantação de uma política educacional envolvendo um amplo conjunto de aspectos vinculados à Educação, das macropolíticas até a sala de aula.

No quadro abaixo são apresentadas algumas das características de avaliações que compõem o SAEB e que são implantadas pelas políticas do país:

<sup>2</sup>

Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15) Acesso em 30/ 05/2016.



**Quadro 1: composição do SAEB**

<b>Avaliação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abrangência</b>
Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).	O objetivo principal da avaliação é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.	A ANA é censitária, portanto, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, é aplicada uma amostra.
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – PROVA BRASIL	Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham dez ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental;</li> <li>- escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do ensino médio, quando essa última for a série de conclusão do ensino médio;</li> <li>- uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham pelo menos 10 alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental e de 3ª ou 4ª séries do ensino</li> </ul>

		médio, quando essa última for a série de conclusão do ensino médio, distribuídas nas 27 unidades da Federação; - mediante adesão, escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham pelo menos dez alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do ensino médio, quando essa última for a série de conclusão do ensino médio.
Avaliação Nacional da Educação Básica -Aneb	Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação.	Utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem às etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular.

**Quadro 2:** Características das avaliações do SAEB. Elaborado pela autora a partir de dados coletados no Portal da Inep: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em 02/05/2016

### 1.5 Políticas de avaliação no Estado de São Paulo

A avaliação em larga escala teve repercussão também nas esferas estaduais e municipais, como foi o caso do Estado de São Paulo, com a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996, como parte de uma trajetória iniciada em 1992. Como afirmam os próprios documentos oficiais, propunha-se a construir uma política de avaliação de sua rede de ensino. Por meio da Resolução SE Nº 27, de 29 de março de 1996, o SARESP considera:

[...] a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC; - a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; - a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; - a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; - a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação. (SÃO PAULO, 1996, p. 01)

O Documento de Implantação do SARESP explicita em seus objetivos que a avaliação tem dupla orientação, servindo de referência para elaborar políticas, por parte da Secretaria de Educação, e para orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas, conforme citam Sousa; Arcas (2010). Os autores também explicitam acerca do referido documento:

Mencionam, ainda, ser um meio para melhoria da qualidade de ensino, revelando ao mesmo tempo, a compreensão de que a qualidade depende, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas responsabilizadas pelo desempenho dos alunos. (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 184)

Diante do que foi exposto, é função da escola a responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Nessa situação, os professores precisam dar as respostas diante das exigências previstas pelas metas instituídas. O professor precisa se enxergar como parte nesse cenário, porém, sua participação nem sempre é tão tranquila, como foi possível perceber por meio da pesquisa inicial. A leitura de relatórios enviados às escolas e o estudo detalhado dos índices de desempenho dos alunos deveriam configurar como tarefa do coletivo escolar que pudesse entender a validação desse processo.

### **1.5.1 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: um estudo sobre os relatórios do SARESP no período de 2003 a 2016**

O calendário das escolas públicas do Estado de São Paulo do ano de 2014, elaborado de acordo com orientações de legislações vigentes ao período, indica um dia para que a equipe

escolar possa desenvolver atividades de reflexão e discussão acerca dos resultados do SARESP<sup>3</sup>.

Artigo 6º - A elaboração do calendário escolar deverá contemplar: ...VI - o dia 12 de setembro, para desenvolvimento das atividades de reflexão e discussão acerca dos resultados do SARESP;...§ 2º - Para as atividades previstas nos incisos II, III, IV, V, VI e VII deste artigo serão fornecidas orientações específicas. (SÃO PAULO, RES. SE 72, de 29-12-2014)

As orientações indicadas pela referida legislação versam sobre uma análise crítica dos resultados apresentados nos relatórios encaminhados às Unidades Escolares. Por meio de uma exploração no conteúdo presente nos relatórios consolidados com base nos resultados apresentados, verificam-se elementos que são propostos com o propósito de nortear as práticas pedagógicas, ou seja, garantir que as avaliações externas possam cumprir o papel que é proposto no Estado de São Paulo, como foi explicitado na última edição da avaliação:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.<sup>4</sup>

O que traz o texto legal, não reflete o que, de fato, ocorre no universo da prática pedagógica. Os relatórios chegam; no entanto, o uso dos mesmos não tem atendido ao proposto pela legislação. No texto de abertura da Série Ideias 30, BITTAR et al. (1998) afirmam que a implantação e a continuidade do SARESP partem do pressuposto de que a avaliação é um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da Educação. Nesse sentido, a avaliação, dentre outras funções, deve representar um instrumento para:

a reflexão acerca do trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula e sua modificação, se necessário, na medida em que diagnostica a situação atual do ensino na escola e ajuda a definir formas para melhorá-lo, ou seja, a avaliação contribui para aumentar o poder que a escola tem de analisar seus problemas e descobrir como superá-los... (BITTAR et al., 1998, p. 12)

---

<sup>3</sup> Nos anos de 2015 e 2016, não foram feitas as exigências no campo legal, porém, as escolas dedicaram momentos de estudos a partir dos resultados do SARESP.

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>; Acesso em 30/06/2015

A reflexão inserida na proposta de implantação do SARESP passa a ser um pressuposto indicado no qual a participação de toda a comunidade escolar, por meio do envolvimento de professores, alunos, pais e população em geral, faz-se necessária, garantindo, dessa forma, que o diagnóstico sirva, de fato, à reflexão e à tomada de decisão necessária acerca dos problemas apontados pela Avaliação.

Na sua implantação, as diversas equipes responsáveis pela estruturação do SARESP apresentavam funções próprias, sobre as quais, para o presente trabalho, vale ressaltar o que afirmam BITTAR *et al.* (1998):

As equipes formadas em nível central têm como atribuição básica implementar o processo de avaliação; as equipes das DES são encarregadas de orientar, supervisionar e acompanhar todas as etapas da avaliação junto às equipes escolares; essas últimas têm a incumbência de coordenar todas as etapas da avaliação na escola. Por sua vez, **os professores da própria unidade escolar aplicam e corrigem as provas, analisam os resultados e elaboram o relatório.** (BITTAR *et al.*, 1998, p. 14; grifos nossos)

A citação anterior indica a função da equipe escolar de correção e análise dos resultados. Tal posição, segundo Arcas (2009), ocorreu nos três primeiros anos de implantação do SARESP:

Na sua implantação, o SARESP enquanto estrutura, incluía de forma clara a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de poder viabilizar a aplicação e correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados e reflexão dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados. Portanto, os procedimentos de desenvolvimento da avaliação previam a participação das escolas na aplicação dos testes, correção e análise dos resultados, além de um posicionamento da unidade escolar sobre seu resultado e propostas de superação dos problemas identificados na avaliação no âmbito escolar. (ARCAS, 2009, p. 56 e 57)

Arcas (2009) traça um panorama das principais mudanças ocorridas nas dez primeiras edições do SARESP. O autor afirma em sua pesquisa que o referido Sistema de Avaliação se configura como uma política permanente, percebendo a centralidade da avaliação na gestão do Sistema de Ensino e nas escolas estaduais.

O quadro a seguir apresenta algumas características indicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre as edições de 2003 a 2016:

ANO	CARACTERÍSTICAS <sup>5</sup>
2003	Pela primeira vez, a avaliação foi ampliada para o universo da rede: os 4.274.404 alunos de todas as séries e turnos - manhã, tarde e noite - do Ensino Fundamental e Médio. O SARESP passou a fornecer a cada escola participante do Sistema o resultado individualizado de seus alunos.
2004	Caracterizou-se como avaliação externa, realizada pela SEE/SP ao final do ano letivo, com a finalidade de avaliar habilidades cognitivas de Leitura e Escrita adquiridas pelos alunos ao longo de todas as séries do EF e do EM.
2005	Houve, nessa edição, a devolução dos resultados alcançados pelos estudantes, nominalmente, às escolas participantes do Sistema.
2006	Houve a suspensão da avaliação pela Secretária Maria Lucia Marcondes Carvalho, alegando a necessidade de análise dos resultados e revisão do modo como a avaliação vinha ocorrendo.
2007	Além das provas, foram aplicados questionários com a finalidade de efetuar estudos que orientassem as políticas educacionais visando à melhoria da qualidade do ensino. Os alunos responderam a um questionário socioeconômico e opinativo, e um questionário de gestão escolar e pedagógica foi aplicado a professores das séries e disciplinas avaliadas, a professores-coordenadores e aos diretores de escola. Comparação dos resultados do SARESP com os resultados das avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil).
2008	A partir de 2008, o SARESP passou a ter itens desenvolvidos pelas unidades escolares, que retratavam os conhecimentos ensinados/aprendidos no Currículo proposto para a Rede Estadual.
2009	A utilização, na concepção, elaboração e correção das provas, de um conjunto de técnicas estatísticas conhecido como Teoria da Resposta ao Item (TRI) expressou os resultados do SARESP 2009 na mesma métrica de edições anteriores desse mesmo teste, e também na métrica de avaliações externas de âmbito estadual e nacional, como o SAEB e a Prova Brasil.
2010	A edição do SARESP 2010 manteve as características básicas da estrutura das edições do SARESP 2008 e 2009.
2011	Manteve a estrutura das avaliações de 2009 e 2010.
2012	A avaliação do SARESP abrangeu, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e todos os alunos do ensino regular, matriculados nos 3ºs, 5ºs,

<sup>5</sup> As características foram extraídas na íntegra dos documentos orientadores da Avaliação.



	7 <sup>os</sup> e 9 <sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental e nas 3 <sup>as</sup> séries do Ensino Médio, além dos alunos das escolas estaduais não administradas pela Secretaria da Educação e das escolas municipais e particulares que aderiram à avaliação.
2013	A edição do SARESP 2013 manteve as características básicas da estrutura das edições do SARESP 2010, 2011 e 2012, que possibilitaram a sua continuidade como um sistema de avaliação externa capaz de realizar mensurações válidas e fidedignas da proficiência do corpo discente da escola de educação básica pública estadual paulista e dos fatores a ela associados, com o objetivo geral de propiciar instrumentos de diagnóstico do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, de fornecer indicadores para subsídio ao monitoramento das políticas públicas de Educação.
2014	Utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), em todos os anos e disciplinas avaliados, tanto em provas objetivas quanto nas provas de respostas construídas, permitindo, desta forma, comparar os resultados obtidos no SARESP, ano a ano, possibilitando o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação; e participação dos pais nos dias de aplicação das provas para acompanhar o processo avaliativo nas escolas.
2015 e 2016	Mantiveram as características da edição anterior.

**Quadro 3:** Características do SARESP

FONTE: elaborado pela autora com base nas informações extraídas do site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

### 1.5.2 SARESP: analisando os registros dos resultados

A avaliação, no caso em questão, projeta práticas e intenções. O currículo oculto ainda está validado e vigente. Então, há que se perguntar como a avaliação serve à aprendizagem, ou então, serve para redefinir comportamentos. Depois da constituição cidadã, todo o projeto educacional também teve essa inclinação. No campo da história, por exemplo, abandonou-se o objetivo dos princípios de busca por um estudante crítico para um estudante cidadão, com todas as nuances que isso implica.

A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem. Os resultados devem validar uma prática de reflexão e atualização permanentes. A comunidade escolar deve ser convidada a interpretar os resultados com a possibilidade de busca por caminhos alternativos de ação. Esse também deve ser o princípio das políticas públicas de avaliação, ou seja, os resultados devem desencadear ações de intervenção, e não de aferição, simplesmente. Os aspectos técnicos da avaliação externa devem motivar diálogos com princípio pedagógico.

Os registros dos resultados apresentados por meio de relatórios serão analisados à luz de uma postura de indagação acerca da possibilidade de que a comunidade escolar, nos últimos anos, possa assegurar, nos momentos em que são convidados a pensar e propor, intervenções nas unidades escolares. São discutidos os resultados separados em três partes: na primeira, os registros das edições de 2003 a 2007; em seguida, os registros apresentados no período de 2008 a 2010; e por último, os intitulados relatórios de estudos, apresentados anualmente de 2011 a 2016.

### **1.5.3 SARESP: relatórios de 2003 a 2007**

No relatório SARESP de 2003, os resultados da avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas, no mês de dezembro do referido ano, são apresentados, a princípio, por uma justificativa da avaliação como diagnóstico e mostram a abrangência que o processo teve na referida edição.

A avaliação do SARESP realizada pela Fundação Carlos Chagas, em dezembro de 2003, ofereceu um amplo diagnóstico do desempenho dos alunos da rede pública estadual. A prova constou de redação e de questões objetivas de Língua Portuguesa, com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos de cada série do Ensino Fundamental (30 questões) e Ensino Médio (45 questões), tendo como referências as Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP da Secretaria de Estado da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – MEC.<sup>6</sup>

O contingente de alunos avaliado é apresentado por meio de gráficos, nos quais são revelados os números de alunos que participaram tanto no Ensino Fundamental como também no Médio. Pela aferição dos resultados obtidos pelos alunos das duas primeiras séries do Ensino Fundamental<sup>7</sup>, os resultados apresentados foram positivos, justificados no relatório pela ação proposta de formação aos professores alfabetizadores.

Os programas de formação continuada do professor, realizados pela Secretaria de Estado da Educação, Teia do Saber e especialmente o programa Letra e Vida, dirigido aos professores alfabetizadores, são responsáveis pelos resultados positivos revelados nas duas primeiras séries do Ciclo I<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Disponível em [http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP\\_Relatorio.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf)- Acesso em 08/01/2015

<sup>7</sup> A reorganização do Ensino Fundamental em nove anos ainda não fora definida em 2003.

<sup>8</sup> [http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP\\_Relatorio.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf)- Acesso em 08/01/2015

Os resultados descritos pelos gráficos nas demais séries foram satisfatórios; de acordo com a conclusão do documento, tal fato estava ligado aos programas implantados pelo Estado, já citados anteriormente, além da menção ao Programa Escola da Família<sup>9</sup>.

O relatório de 2004 traz uma análise dos resultados obtidos pela avaliação proposta na referida edição, que está dividido em diferentes partes; nele, são explicitados os objetivos da avaliação; descrita sua estrutura; e apresentados os resultados da avaliação (definição das características gerais, abrangência e desempenho dos alunos). Na parte II do relatório, é analisado o perfil dos estudantes, suas características e fatores associados ao desempenho escolar. O documento apresenta as matrizes de referência da avaliação, introduzindo um rol de habilidades previstas para avaliação. Nessa apresentação, há uma explicitação acerca do que se pretende ao se indicarem habilidades na avaliação:

As matrizes adotadas para o Saresp 2004, baseadas nos referenciais anteriormente apontados, buscaram, assim, constituir uma amostra adequada dentro de um universo desejado/possível de conteúdos, expressos em termos das habilidades esperadas no final de cada série em relação à qual foram propostas. São elas, portanto, o referencial para o diagnóstico do que os alunos dominam, bem como de suas lacunas e dificuldades em relação ao saber-fazer que deve ser adquirido.... Cabe esclarecer, neste momento, que as habilidades estão sendo entendidas, aqui, como o saber-fazer em relação a determinada situação ou a uma classe de situações. Explicitam o que se espera do aluno no momento exato em que está resolvendo cada um dos itens da prova. (SÃO PAULO, 2004)

A inserção nesse relatório do termo habilidades configura-se como um detalhe que deve ser considerado para discussão desse registro. Caberá à comunidade escolar o conhecimento sobre o conceito de habilidades e competências para proceder com a análise dos resultados. As discussões sobre o diagnóstico e a indicação de propostas de ação representam o que se espera da prática da avaliação externa, conforme cita Vianna (2005):

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de

---

<sup>9</sup> O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino aos fins de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. (<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>. Acesso em 08/01/2015).

implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2005, p.17)

Da mesma forma que o relatório de 2003, o de 2004 faz uma exposição da abrangência na aplicação da avaliação. São apresentados no documento os números relativos à aplicação das provas. Os resultados são expressos de maneira detalhada, sendo descritos os desempenhos dos alunos da região da Grande São Paulo e Interior. A segunda parte do registro traz uma análise socioeconômica dos alunos, elaborada a partir de questionários aplicados para esse fim.

Assim como em 2004, o de 2005 apresenta a mesma configuração. No relatório de 2007, a equipe tece considerações sobre a Teoria de Resposta ao Item (TRI). O documento registra alterações ocorridas na edição, ou seja, a indicação de que os resultados favoreceriam uma comparação com resultados nacionais de avaliação (SAEB e Prova Brasil). Registra a troca de escolas entre os professores aplicadores, e que os resultados propiciariam ações para o cumprimento das metas a serem atingidas pelas escolas. Assim como nos relatórios anteriores, os resultados são apresentados em uma escala de proficiência.

#### **1.5.4 SARESP: relatórios de 2008 a 2010**

Os relatórios referentes aos anos de 2008, 2009 e 2010 foram encaminhados para análise das diferentes áreas em que a avaliação fora realizada. Os relatórios são iniciados por dados gerais, ou seja, são apresentadas as características, os instrumentos utilizados, a abrangência e níveis de proficiência. Na segunda parte, são apresentados os resultados por meio das matrizes de referência, de modo a abrirem espaço para o registro das reflexões realizadas.

#### **1.5.5 SARESP: relatórios de 2010 a 2016**

Os relatórios analisados nesse período são os de estudos sobre o SARESP. Além dos relatórios das diversas áreas, a Secretaria disponibiliza os referidos documentos para que seja possível uma análise dos perfis avaliados.

Assim, a Secretaria de Estado da Educação encaminha o Relatório dos Estudos do Saresp 2010, resultado das análises das informações coletadas pelos questionários de contexto, entendendo que o mesmo se constitui importante subsídio para auxiliar as diferentes instâncias da educação no

desenvolvimento de propostas e projetos bem como apoio às práticas educativas docentes e escolares, sempre na busca comum de melhoria do aprendizado de crianças e jovens do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2010)

Os relatórios de estudos completam o grupo de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo. Esses registros não foram apresentados no ano de 2012. Na apresentação do site da referida edição, constam *links* para acesso à apresentação da avaliação; matrizes de referências; documentos legais; questionários da equipe; resultados gerais; boletins de resultados; descrição das escalas de habilidades.

Os relatórios SARESP apresentados em 2011 são os pedagógicos do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática; de Ciências Humanas (Geografia e História); de Língua Portuguesa e Matemática; e os relatórios dos estudos do SARESP 2011. Os relatórios pedagógicos trazem uma explanação dos itens e habilidades avaliadas. Os registros são apresentados e discutidos a partir de uma análise comparativa, tendo em vista resultados esperados. Nesse sentido, vale ressaltar o que afirmam Sousa e Arcas (2010):

[...] o Saresp, ao induzir práticas avaliativas e ao orientar o trabalho pedagógico não promove, necessariamente, uma mudança nos objetivos da avaliação, pois enfatiza a busca de bons resultados nos testes padronizados, o que não significa que o objetivo do trabalho docente esteja voltado para a garantia da aprendizagem de todos os alunos. (SOUSA e ARCAS, 2010, p.195)

Os relatórios dos estudos SARESP dos anos de 2010 a 2016 se estruturam de maneira semelhante e buscam contextualizar situações presentes no cotidiano do alunado avaliado. A primeira parte do relatório traz como referência dados do universo avaliado do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental; é apresentado um perfil sociodemográfico; há uma descrição de como os alunos definem suas estratégias de aprendizagem; por fim, nessa parte do relatório, são acrescentadas informações complementares, como início dos estudos, atividades na escola e em casa. Já a segunda parte foca o perfil dos alunos de 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. As informações contidas nessa parte se ampliam, pois, além da apresentação dos itens descritos na primeira parte, são acrescentadas informações como: clima escolar, lazer e trabalho e percepção sobre o futuro. Ao final do documento, há uma síntese do perfil dos alunos da rede estadual de São Paulo.

Assim como os relatórios dos estudos, os aspectos pedagógicos dos referidos anos se assemelham na estrutura que apresentam. Ao serem explorados os últimos relatórios encaminhados às escolas, percebe-se a separação entre os dados caracterizados como

pedagógicos e os relacionados ao perfil dos alunos. Deve-se acreditar que a comunidade escolar não deverá analisar os diferentes registros de forma fragmentada, pois, dessa forma, o diagnóstico necessário em uma avaliação não se concretizaria, conforme afirma Gatti (2013):

Com um olhar que percorre no tempo os relatórios técnicos das avaliações e a forma de divulgação dos resultados verifica-se que a visão mais integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas. Variáveis de testes construídos com matrizes de conteúdos definidos genericamente por especialistas, já que não temos currículo claro, e/ou, por competências/habilidades, mal definidas, e, portanto mal compreendidas. (GATTI, 2013, p. 54)

A citação de Gatti, que fecha a explanação acerca da estrutura dos relatórios, remete a uma preocupação sobre como estão sendo analisados os resultados das avaliações realizadas no Estado de São Paulo. No início desta parte do texto, houve o registro referente ao dia previsto em calendário para discussão do SARESP na escola. Nesse sentido, cabe ressaltar que a mobilização de uma comunidade escolar diante dos estudos de dados apresentados em relatórios precisa caminhar para além de apenas proceder à verificação de erros e acertos das questões.

Os organismos públicos, ao emitirem os relatórios finais de avaliação, complementam tal tarefa com ações que favoreçam um debate verdadeiro sobre as condições de aprendizagem dos alunos. Ao longo dos anos, a avaliação externa vem se concretizando nas escolas, mas ainda não se consolidou de maneira significativa nos desdobramentos que essa cultura avaliativa poderá impor à prática escolar.

Os relatórios que, a princípio, eram fruto de registros dos profissionais que atuavam diretamente com os alunos, passaram a ser produto das análises realizadas por entidades especializadas em avaliação. Dessa forma, de que maneira será possível se debruçar sobre seus dados não de forma meramente técnica, mas com uma posição de pertencimento aos resultados ali indicados?

Quando se presenciavam as discussões realizadas nas escolas a partir dos resultados das avaliações, tem-se a imagem de que um grupo estranho está diante de um documento que pouco expressa uma realidade de fato.

Quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, portanto, vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar. Envolve questões de ética, além de envolver conhecimento científico e técnico. Não pode ser um processo construído com ligeireza e adesismo. É preciso refletir sobre os objetivos e os impactos desse processo, que tem consequências pessoais, institucionais, sociais. Os processos avaliativos são processos que implicam

necessariamente julgamento de valor e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus consequentes. (GATTI, 2012, p.37)

A consciência dos objetivos, finalidades e procedimentos empregados pelos mecanismos de avaliação devem constituir a prática das discussões em torno das avaliações, de modo que, sobretudo, as informações validem ações tomadas de forma reflexiva, projetando resultados não somente pontuais, mas processuais.

### **1.6 O papel do professor na efetivação da avaliação no Estado de São Paulo**

As avaliações surgem com o propósito de controle da qualidade da Educação, necessário ao Estado para a implantação de políticas educacionais. Dentre os diferentes atores desse cenário, encontra-se a figura do professor. Os professores representam os atores responsáveis diretamente pelo cumprimento, na sala de aula, do que definem as políticas públicas. Têm a tarefa de cumprir com o que é definido por um programa curricular, independentemente de ser uma opção pessoal pedagógica, mas, como profissional, pressupõe-se que valide o papel do Estado no cenário da sala de aula.

O Estado, por sua vez, assume por meio de diferentes mecanismos, dentre os quais as avaliações externas, o controle dessa ação. Vale ressaltar que, tal como fora explanado anteriormente, o Estado sofre as condições postas por diferentes organismos mundiais. Nesse sentido, é possível compreender que: “Sob a influência das organizações internacionais (OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL e UNIÃO EUROPEIA), essa segunda rede está, há alguns anos em plena reconfiguração a fim de orientar as formações para a indústria” (DUFOUR, 2005, p. 148).

Situando a influência das organizações internacionais na regulamentação dos sistemas de Ensino, pode ser contextualizada na chamada segunda fase do Estado Avaliador. Segundo Afonso (2014), na primeira fase, os testes em larga escala se diversificaram e disseminaram; já na segunda fase, as avaliações externas se consolidaram com o crescimento paralelo das instâncias e agências internacionais e transnacionais; uma terceira fase do Estado Avaliador é projetada pelo autor com a entrada do controle de outras agências, como a Organização Mundial do Comércio. Em plena influência capitalista, resta o questionamento sobre qual deve ser o papel do professor diante dessa rede de projeções mercantilistas, ou que papel se atribuiria à escola.

Nas palavras de Arendt:

No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta por mais elevada que seja, não poderá por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros.<sup>10</sup>

O professor está diante de uma exigência de mercado e assume cada vez mais um discurso que representa o mal-estar contemporâneo. Segundo Afonso (2009), os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos, e sobre essa responsabilização. O autor também registra que deve ser vista em confronto com outras formas de responsabilização e discutida em face de outras questões, como, por exemplo, o que e como se ensina.

Não se pode ignorar o fato de as práticas pedagógicas sofrerem influências ou regulação externa. E quem avalia o avaliador? Estaria o professor sofrendo os reflexos dos controles da avaliação externa na sua prática pedagógica?

Essas questões remetem a um estudo acerca do professor enquanto avaliado e avaliador. A prática da avaliação está imbricada no trabalho pedagógico exercido pelo docente. A docência entendida aqui como uma profissão que se forma em sua identidade pouco a pouco, construída e experimentada, entrando em jogo elementos emocionais de relações simbólicas, como afirma Tardif (2014). No discurso docente, o tema das avaliações externas tem feito parte do contexto das práticas. Nesse sentido, Bauer (2008) afirma:

Quanto ao uso dos resultados da avaliação para o planejamento de ações específicas de formação [...] mesmo nas diretorias em que estes resultados pareciam ser pouco considerados, o discurso das equipes quase sempre reforçou a importância da avaliação para o redimensionamento e planejamento do trabalho. Inúmeros usos dos resultados, mais gerais, foram salientados, principalmente no que se refere à adaptação do currículo e da metodologia de ensino adotada (BAUER, 2008, p. 487).

A busca por novos caminhos e a revisão dos resultados são afirmações presentes no discurso de professores, independente dos resultados que a Escola atinja. Isso mostra o quanto a Avaliação Externa passou a fazer parte do trabalho dos professores da Rede Pública do Estado

---

<sup>10</sup> Disponível em

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)  
Acesso em :30 set 2015



de São Paulo. Além disso, encontramos muitos professores modelando suas práticas, na tentativa de atender a uma política de resultados, conforme evidencia Afonso (2009):

*O Rapport mondial sur l' education 1991* da Unesco diz mesmo que o mais grave inconveniente da avaliação externa é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação. (AFONSO, 2009, p. 41).

O propósito das avaliações externas de aferir resultados, tendo um referencial que desconhece a história local, desemboca em uma situação na qual passa a se privilegiar um currículo que defina um padrão de controle.

## 1.7 Currículo e avaliações externas

A década de 1990 foi marcada pelas ideias publicadas no “Relatório Jaques Delors”<sup>11</sup>. O Relatório publicado pela UNESCO em 1996 se ocupou em definir linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. O referido documento traz a afirmação do dever de se cumprir com o desafio de um mundo em rápida transformação. Por meio das ideias apontadas nesse registro, fica claro o papel da escola como propulsora do despertar no aluno o gosto e prazer de aprender, assim como desenvolver a capacidade de ainda mais aprender a aprender.

As ideias presentes no relatório são assumidas como política de Estado na Educação Brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Documento elaborado pelo MEC foi indicado como referência à elaboração dos currículos de todas as escolas do país. Os princípios presentes nos PCN se apoiam na ideia do “aprender a aprender”. A escola passa a contemplar exigências maiores do que transmissão de conteúdos, mas capacitar alunos para desenvolver competências.

A ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências, segundo Zabala; Arnau (2010), vem motivada pela crise de pelo menos três fatores: em primeiro lugar, as mudanças na própria universidade que a partir da necessidade de convergência europeia está se replanejando, tanto em sua estrutura quanto em seus conteúdos. Em segundo lugar, por uma pressão social sobre a necessidade de se estabelecer uma funcionalidade para as aprendizagens, ou seja, boa parte dos cidadãos escolarizados não consegue aplicar seus conhecimentos em

---

<sup>11</sup> O relatório editado sob a forma do livro: “*Educação: um tesouro a descobrir*” propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser**, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação. (grifos meus)

situações ou problemas reais. Em terceiro lugar, os autores apontam para a necessidade do ensino se concretizar como função social, devendo a escola formar para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

Tais ideias são complementadas por Zabala; Arnau (2010), relacionando o ensino por competência como definição oficial de mecanismos internacionais:

Ideias que adquiriram um *status* oficial ao serem compartilhadas pela totalidade das instâncias internacionais que tem competências no campo da educação, como ONU, a UNESCO, e a OCDE, e que consideram que a função da escola deve consistir na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe. Vale lembrar o informe Delors (informe elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no ano de 1996: *La educación encierra un tesoro*) ao identificar os quatro pilares fundamentais para este fim: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23)

O currículo na Rede Pública do Estado de São Paulo, em conformidade com as ideias prescritas nos PCN, também se pauta pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, os conteúdos passam a ser meio para que se possa concretizar a aprendizagem de conceitos relevantes. Os princípios que regem o currículo se apoiam nos postulados da psicologia genética elaborada por Piaget, que tem como lema o “aprender a aprender”. A ideia central nessa prática é a de que a inteligência é concebida como um mecanismo operatório. A fonte do conhecimento está na ação, não na percepção. Longe de ser uma realidade em nossas escolas, esse princípio de prática pedagógica esbarra nos desencontros entre práticas e prescrição.

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. (SAVIANI, 2010, p. 435)

O currículo que apresenta a proposta de uma prática pautada por desenvolver habilidades e competências deveria ultrapassar os limites de cumprimento de tarefas rotineiras, pré-determinadas em apostilas preparadas e entregues para serem desenvolvidas em um período de trabalho previsto no calendário escolar.

O olhar de avaliador como uma leitura dialética pressupõe uma avaliação em que possa ser realizada uma ação diante de situações não aprendidas. Nesse pressuposto, entender

habilidades e competências representa ao professor subsídios necessários para uma prática caracterizada como de qualidade. A qualidade passa a ter uma definição que se traduz por uma matriz de referência de avaliação:

Uma matriz de referência de avaliação pode ter muitas finalidades a mais importante delas é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares a cada etapa da escolaridade básica. (SEE /SP, 2009, p.11).

Ao se entender como matriz de referência uma sinalização de estruturas básicas de aprendizagem, as habilidades e competências conferem o caráter de adequação dos conteúdos de cada disciplina à análise do que se quer identificar como parâmetro de intervenção. Ressalta-se, nesse sentido, que as competências cognitivas estão reunidas em três grupos (observar, realizar e compreender), conforme cita a SEE/SP (2009): competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema estrutural.

A seguir, será apresentado um quadro com a síntese das habilidades desenvolvidas nos diferentes grupos de competências cognitivas:

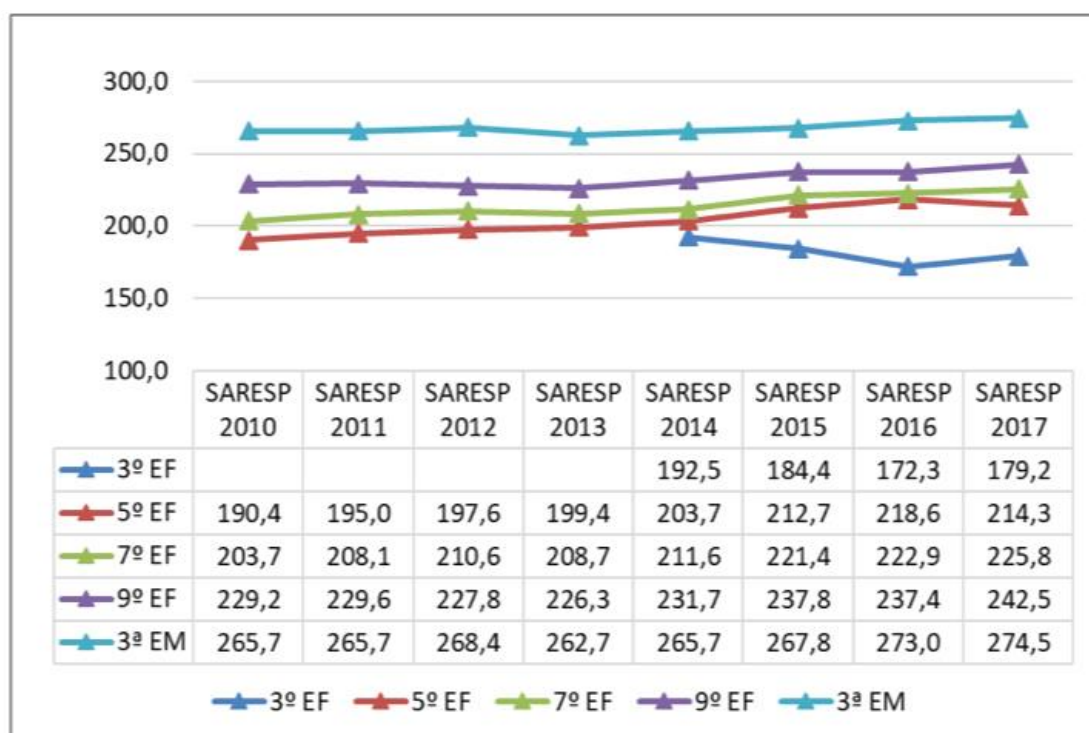
<b>GRUPO I</b> <b>Competências para observar</b>	<b>GRUPO II</b> <b>Competências para realizar</b>	<b>GRUPO III</b> <b>Competências para compreender</b>
Referem-se aos esquemas presentes ou representados, tendo um propósito <b>piagetiano</b> . Os alunos precisam do domínio da leitura de diferentes gêneros textuais, podendo interpretar os registros como informativos que tornem possíveis a assimilação da questão e a decisão da resposta pretendida.	Referem-se aos procedimentos presentes nas tomadas de decisão relativas às propostas de atividades, estabelecendo as relações necessárias ao desenvolvimento das questões propostas.	Referem-se às ações, coordenações, planejamento e escolha de estratégias para resolução de problemas ou realização de tarefas pouco prováveis, com raciocínio hipotético e dedutivo. Operações mentais mais complexas.

**Quadro 4** – Quadro comparativo das competências cognitivas  
Fonte: Quadro elaborado com dados da SEE /SP (2009)

Nas diferentes abordagens citadas de uma forma sintética, não se pode restringir a ação de avaliar a um simples ato de verificação de aprendizagens, e sim, a uma complexidade de ações em que a compreensão dessa avaliação também requer um contexto curricular, uma vez que esta se apoia em conteúdos de relevância propostos em um sistema de ensino. A função do Estado como avaliador de resultados deve desempenhar mais que um mecanismo de regulação, para distribuição de verbas e recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. Nesse jogo, em que se encontram professores, alunos e um currículo a ser cumprido, questiona-se o fracasso diante dos resultados.

Os gráficos<sup>12</sup> a seguir mostram a evolução das médias de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática na Rede Estadual- SARESP 2010 a 2017:

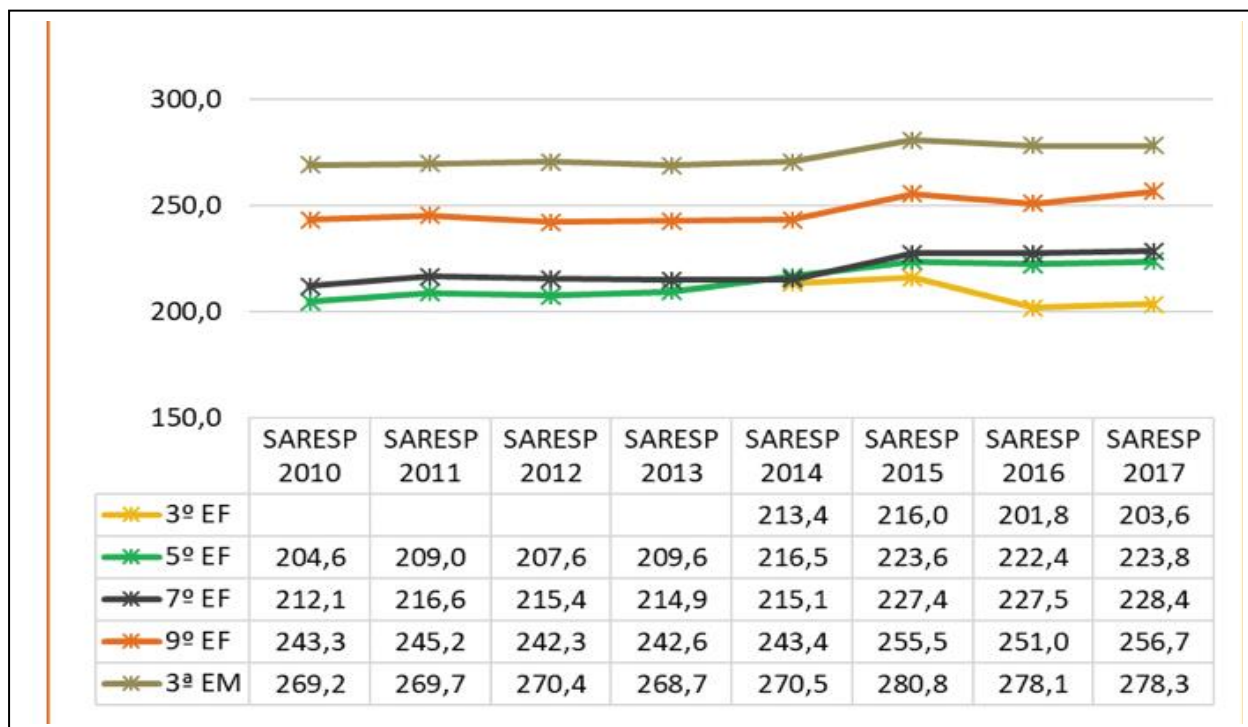
Figura 1 – Evolução temporal das médias de Proficiência em Língua Portuguesa. SARESP



Fonte: Base de dados SARESP - 2017

<sup>12</sup> Imagens retiradas do endereço <http://saresp.vunesp.com.br/resultados.html>, Acesso em 06 março de 2018.

Figura 2 – Evolução temporal das médias de Proficiência em Matemática - SARESP



Fonte: Base de dados SARESP - 2017

Os resultados apresentados apontam para uma pequena melhora nos diferentes anos. Situação ocorrida principalmente em Matemática. Apesar dos números mostrarem uma pequena melhora, os resultados estão muito abaixo do nível desejado.

Os índices são verificados tendo como referência o Programa de Qualidade da Escola (PQE). Por meio do Programa todo aluno da rede pública de ensino tem um direito fundamental: aprender com qualidade. O programa foi então apresentado com o propósito de promover a melhoria da qualidade e “equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2011, p. 1).

O Programa diversifica as metas de acordo com as diferenças indicadas pelas escolas. São apresentados às escolas, além dos relatórios, boletins em que são indicados os percentuais das metas atingidos. Arelado a esse percentual, foi implantada, em 2008, a política de bônus. A Lei Complementar n. 1.078/2008 instituiu a Bonificação por Resultados, tal como dispõe em seu artigo 1º:

Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. (SÃO PAULO, 2008)

A política de bônus instituída no Estado de São Paulo representa a inserção de uma prática meritocrática, que foi introduzida com a justificativa de estimular alunos e professores a melhorarem seus rendimentos. No entanto, o que define a investigação a ser desenvolvida neste trabalho busca muito mais do que analisar seu rendimento à luz de um estímulo financeiro, mas desvelar mecanismos de construção da identidade profissional docente, uma vez que o professor, de avaliador, passa a ser avaliado.

Nesse sentido, a mudança do papel do professor, ao viver a situação de avaliado por um **Estado Avaliador**, implica em desconfortos tendo em vista a necessidade de se reconstruir a identidade profissional e, de certa forma, olhar para a avaliação de uma forma diferenciada. Assim, em vez de encarar a avaliação como parte da ação pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula, o docente passa a encarar a avaliação como uma exposição de resultados traduzidos por um profissional no contexto de sua prática.

A política de resultados trazida por uma sociedade capitalista insere uma reconstrução de papéis, uma reorganização do fazer docente. Nesse pressuposto estão inseridos outros dilemas apresentados pelos professores, quando dialogam acerca de suas práticas. No entanto, os referidos dilemas permeiam a dinâmica de uma ação praticada por um profissional que necessita compreender seu *status* em uma sociedade em processo contínuo de mudanças, compreendendo a escola, uma instituição que abriga uma série de elementos que devem ser considerados ao ser tratada a profissão docente.

A escola se configura como locus de política e de trabalho. Há diversas interações humanas nas mais diferentes ordens, não devendo ser entendida em um processo estático, mas presente no dinamismo de uma dada sociedade. Dessa forma, cabe-nos investigar o professor no cenário das mudanças definidas por diferentes mecanismos. O professor como profissional traz consigo relevantes estruturas presentes na subjetividade do “eu” que devem ser desvelados à luz da compreensão de sua identidade profissional.

Nesse contexto, o professor, enquanto profissional do ensino, usa em sua prática a avaliação. A respeito disso, as considerações tecidas até o momento configuram-se numa rede de complexas relações, próprias das mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais impulsionadas pelo processo de globalização e se fizeram acompanhadas de mudanças na vida pessoal e profissional das pessoas. Tudo se transforma e flui rapidamente. (BAUMAN, 1998).

Tais questões se inserem nas representações trazidas na construção de mecanismos relativos à identidade profissional docente, pois o professor, de avaliador, passa a ser avaliado. Assim, resta a pergunta: qual o espaço da identidade profissional docente?

A resposta para a referida questão será tratada a seguir, na medida em que diferentes temas que permeiam o universo da formação da identidade profissional docente na contemporaneidade possam ser tratados à luz de teorias que se pautem nos referenciais da Psicologia Social, Sociologia e Antropologia.

## 2 O PROFESSOR: DE AVALIADOR A AVALIADO - QUAL O ESPAÇO DA IDENTIDADE?

*É urgente ainda definir nossa identidade: quem somos nós? Educadores de tempos-ciclos da vida? docentes de saberes e da cultura? ou continuamos apegados à velha identidade de docentes proprietários de lotes ainda que modernizados? Na história das últimas décadas os próprios professores vêm se fazendo estas perguntas. Sinal de que as tranquilidades não são tranquilas nos quintais da docência.*  
(ARROYO, 2013, p.93)

A questão sobre o espaço da identidade profissional docente mediante a mudança de avaliador para avaliado nos coloca diante de uma reconstituição do papel do professor no cenário das avaliações externas. Arroyo (2013) questiona a ideia de uma identidade que se mantém com formalização de um fazer docente, marcado por uma prática alimentada por um lote de conhecimentos antigos, com os quais a docência se amalgama, impossibilitando uma nova forma de se fazer professor.

Dentre a variedade de saberes necessários ao desempenho da função docente encontra-se a avaliação da aprendizagem. Professores, apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos, ainda depositam na avaliação o sentido do controle da situação de aprendizagem. Nas palavras de Vasconcellos (1998):

Existe uma reflexão crítica nacional sobre a temática desde o início dos anos 80 e, no entanto, percebemos que as práticas em sala de aula pouco têm mudado. Mesmo quando mudanças são impostas, observamos que com frequência no interior das mesmas os professores continuam de maneira tradicional (VASCONCELLOS, 1998, p. 13)

A manutenção de uma prática calcada em uma ação de dominação por parte do professor, própria de uma educação tradicional na qual o professor ocupava o centro do processo de ensino, dá-se por meio de uma lógica na qual continua a existir uma avaliação que está sendo colocada em benefício do aluno, pois ele só dará valor ao estudo à medida que for avaliado.

Assim, numa postura tradicional, o papel de controle da avaliação confere ao docente certa possibilidade de contemplar o fato de que se o aluno não for avaliado dentro de um padrão de medida e de classificação, não dará valor ao estudo.



Neste sentido, a avaliação se baseia numa lógica do exame. Dentro dessa lógica, conforme apregoa Luchesi (2002), a avaliação passa a ser classificatória, pontual e excludente. Não são considerados processos, mas sim resultados.

Ao romper com o referido modelo, ao professor cabe viver o luto de uma prática que, segundo Perrenoud (1999), estaria alicerçada no poder de classificar, de distinguir e de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais. Nesse sentido, acerca do luto, Perrenoud (1999) afirma:

... sobre os *lutos* que uma mudança dos modos de avaliação imporá aos professores..., lutos que eles pressentem e que lhes causam *medo*. Não creio que os professores tenham, exageradamente, “necessidade” de avaliar, classificar. Têm necessidade de encontrar certas satisfações pessoais, inclusive narcísicas e relacionais no exercício de sua profissão. (PERRENOUD, 1999, p. 158- grifos do autor)

O luto causado por uma mudança dos modos de avaliar corresponde à perda do *status* da figura do professor, que controla a situação por meio de instrumentos capazes de definir quem aprende ou não aprendeu, considerando aprendizagem como resultado final.

A leitura que propomos efetivar diante da postura do professor que, como avaliador, possui em sua lógica avaliativa a ideia de um modelo docimológico em avaliação, não se faz sem a contextualização do que afirma Vasconcelos (2003), ao tratar dessa questão:

Antes de mais nada, devemos reconhecer, o professor, ao chegar à escola, encontra um esquema pronto, que não foi ele que inventou! Há todo um cenário já montado e desempenhar aquele papel tradicional é o mais fácil, tudo está voltado para isto; é o que todos esperam, não vai surpreender ninguém. (VASCONCELLOS, 2003, p. 54)

O papel desempenhado pelo professor com base em uma prática que permanece presa a padrões de uma escola tradicional obedece a seis motivos principais, segundo Vasconcelos (2003): pela necessidade do professor se manter no controle; pela sua convicção de preparar os alunos para a vida; por ingenuidade quando o professor não se dá conta dessa situação; por comodidade, ao não existir a revisão da forma de trabalho; por pressão, ao realizar a prática em vista das exigências da escola; pela formação, à medida que o professor durante sua formação não se formou para alteração de um modelo.

Os motivos descritos estão atrelados a um fazer docente que encontra na avaliação uma representação pessoal, construída a partir de um conjunto de características que compõem a

identidade profissional. O professor que sempre avaliou mediante uma prática relacionada a escolhas pessoais, com motivos que podem ser aqueles descritos anteriormente, passa a ser avaliado por meio das políticas públicas de avaliação muito presentes no cenário contemporâneo. É necessário, nesse sentido, entendermos o papel do professor no panorama das avaliações externas.

As avaliações externas ocorridas no Brasil, principalmente a partir da década de noventa, implantadas com o propósito de subsidiar o monitoramento e controle das redes de ensino e unidades escolares, mobilizaram de diferentes maneiras todos os envolvidos direta ou indiretamente pelos resultados obtidos. Neste trabalho, a questão principal a ser focalizada é a relação existente entre as avaliações realizadas e o processo de construção da identidade profissional docente. Vale ressaltar que a discussão acerca da construção da identidade profissional não deve ser compreendida de forma isolada dos contextos complexos que a definem. Nesse sentido, consideramos a afirmação de Marchesi (2008):

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo, em uma época em que as mudanças na educação são permanentes. Por essa razão, não há dúvida de que o sentido da identidade profissional deve adequar-se continuamente às novas condições sociais e educacionais. (MARCHESI, 2008, p. 120)

Inserindo-se no contexto do que define o conteúdo do relatório Delors (1996), aos professores cabe desenvolver um trabalho atrelado ao propósito de um tempo em que são definidas competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Para tanto, no desempenho da função docente, as avaliações externas representam uma forma de acompanhar se as definições previstas no que se refere às aprendizagens dos alunos estão sendo cumpridas.

As avaliações externas, nesse sentido, ganham uma internacionalização crescente. São acompanhadas de experiências nas quais os mecanismos de avaliação ganham força e, com isso, ocasionam alteração das práticas pedagógicas. Assim, certas políticas de bonificação, ranqueamento de escolas e outras situações disfarçadas têm interferido diretamente na profissão docente.

A avaliação consiste em uma prática de séculos na relação dos homens com o mundo produtivo e nesse contexto, a escola se constitui como um exemplo. O trabalho humano potencializou sua importância e o mundo capitalista globalizado instituiu de forma efetiva a forma como a avaliação foi inserida na prática docente. Nas palavras de Cunha (2011):

Mesmo considerando a avaliação como uma prática secular na relação dos homens com o mundo produtivo - em que a escola se constitui num exemplo peculiar – é preciso registrar como essa dimensão do trabalho humano potencializou sua importância, na medida em que as estruturas capitalistas globalizadas se instituíram de forma efetiva. (CUNHA, 2011, p. 565)

A história tem colocado a figura do professor como o centro das ações de avaliação. A avaliação sempre esteve presente nas relações de ensino e aprendizagem, ocupando diversos mecanismos de poder nas mãos do professor. Por outro lado, a profissão docente se desenvolveu juntamente com as atividades de ensino que foram sendo definidas por práticas curriculares que se formam dependentes das características de uma dada cultura.

Essa explanação faz-se necessária para que possamos entender a mudança do professor na situação de avaliador a avaliado dentro de uma perspectiva na qual o controle seja definido por uma ideologia curricular dominante, na qual o professor assume o papel central, tendo em vista seu caráter, marcado por muitos anos, como um detentor do saber.

Cabe ressaltar que a compreensão do professor enquanto sujeito do ensino na educação brasileira requer o entendimento da profissão docente no seu contexto histórico e, paralelamente, a reflexão sobre os mecanismos que o Estado definiu ao longo dos anos com vistas ao controle tácito dos artefatos culturais distribuídos em uma determinada sociedade.

A escolarização obrigatória e gratuita no Brasil, iniciada pela Constituição de 1934, não atendeu de forma satisfatória o universo populacional de crianças brasileiras, conforme relata Penin (2009). Nos anos trinta, apenas 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária e foi só a partir dos anos quarenta, com a instituição dos sistemas de ensino estaduais, que se inicia a organização do atendimento à população, abrindo-se para além das elites.

Ao mesmo tempo em que se buscava a democratização do ensino no Brasil e no mundo ocidental, a profissão docente foi se desenvolvendo. Essa é uma questão interessante, pois o professor ao longo de sua história foi formado para uma sociedade não democrática e não sentiu sua competência profissional questionada. No entanto, as “representações sociais questionadoras do trabalho e da escola básica e, posteriormente, do professor e mesmo da profissão no Brasil começaram a aparecer a partir dos anos 80, afirmando-se nos anos 90 e nesses primeiros anos do novo milênio” (PENIN, 2009, p.20).

Penin (2009) afirma que tais questionamentos ocorreram simultaneamente ao aparecimento e fortalecimento de três movimentos sociais: democratização da escola básica,

aumento da demanda por professores e a progressiva pauperização da profissão mediante a instituição dos sistemas nacional e estadual de avaliação da aprendizagem dos alunos. Tudo isso revela a baixa qualidade dessa aprendizagem, do ensino e da escola. Sobre esse terceiro movimento é que cabe a presente discussão. Conforme relata Penin (2009):

O terceiro movimento que colaborou para o questionamento do trabalho do professor relaciona-se com a *implementação dos sistemas de avaliação externos* da aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino, instituídos na legislação brasileira desde a Carta Constitucional de 1988, mas iniciados na década de 1990. No final dos anos 90, com a implantação da nova LDB, instituída em 1996, e os resultados provenientes dos sistemas de avaliação do ensino, tais cobranças tornaram-se mais veementes acirradas recentemente com os *rankings* internacionais. A partir desse período, professores e instâncias governamentais começaram a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica, sobretudo a oferecida na rede pública, pelo elevado número de alunos que esta acolhe. (PENIN, 2009, p.23- grifos do autor)

A avaliação, com base numa composição técnica e política determinada, passa a ser uma atividade cujos resultados exigem responsabilização:

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola. (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 414)

Uma sociedade que valoriza o conhecimento, a capacidade de selecionar a informação, a comunicação e a inovação, a formação social, cívica e moral exige cada vez mais um professor capaz de promover o desenvolvimento pessoal e moral dos estudantes, pressupondo que ele mesmo disponha desse saber e que possa tornar-se referência aos alunos.

Como se identificar como profissional diante de um fracasso medido por indicadores? Que imagem o professor forma de si e como lida com a referida situação? Para responder a estas questões, faz-se necessário compreender a profissão docente inserida na contemporaneidade e como se estabelece o processo de identidade profissional.

## 2.1 Profissão docente: a profissionalização e construção de profissionalidade

Uma retrospectiva acerca da profissionalização docente requer que nos voltemos para o processo de Estatização do ensino. O ensino por muito tempo se configurou como papel da igreja, cabendo a essa instituição o controle a partir de normas ditadas pelos preceitos religiosos. Dessa forma se constituiu a figura dos primeiros docentes, que tinham seu papel inserido na função religiosa.

A profissão docente com origem na tarefa religiosa foi definida por regras deontológicas que se balizaram ora pela tutela da igreja, ora pela tutela do Estado. Com relação à transição do controle religioso para o controle estatal, segundo Nóvoa (1999), esta ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII, representando um marco decisivo para a profissão docente. O Estado passa a assumir o controle dos processos educativos. A tendência seria supormos que poderia ter havido uma mudança nesse modelo de ensino, mas o modelo do papel do professor ficou calcado no modelo religioso.

Nessa compreensão acerca do desenvolvimento da profissão docente, é preciso ressaltar um período importante na história da educação, a origem da educação pública, surgida na Prússia, no final do século XVIII e início do século XIX. Esse destaque é importante para entendermos a escola que temos hoje, baseada no modelo disciplinar e que fomenta a obediência. Naquele momento, origem da educação pública, se pensava na formação de um povo dócil e obediente. Nesse contexto, qual seria o papel regido pelos docentes?

A educação obrigatória caracteriza-se pela obrigatoriedade de frequentar uma instituição previamente habilitada para tal competência, sendo o excesso de falta punível ao aluno e aos pais negligentes. Decorrente da obrigação de frequentar a escola do Estado, ou aprovada por ele, diversas outras leis são criadas visando controlar a educação. **Os profissionais responsáveis pela educação devem estar previamente habilitados através de certificado aprovado pelo Estado.** Os períodos diário, semanal e anual são determinados pelo governo para as instituições de ensino. As grades curriculares devem estar de acordo com as grades definidas pelo governo<sup>13</sup>.

Os professores, atuando com base num ensino obrigatório, deveriam ser formados e certificados pelo Estado para fazer cumprir o que fosse definido pelo sistema no qual estava inserido, devendo ser pelo mesmo controlado por diferentes mecanismos.

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://filipeceleti.com/2013/07/03/origem-da-obrigatoria-um-olhar-sobre-a-prussia>. Acesso em: 14 jun.2018. (Grifo nosso)

Os professores necessitariam de certificados emitidos pelo Estado para poder educar. **A forma de controle do conteúdo a ser ensinado era através de exames nacionais.** Além disso, era preciso que pessoas supervisionassem as escolas e, como Rothbard apontou anteriormente, burocratas foram designados para a função de observar de perto as práticas escolares.<sup>14</sup>

A profissão docente originou-se a partir da consolidação de um modelo baseado em regras e mecanismos de controle, inclusive os exames nacionais. Nasce da necessidade de uma formação de mão de obra com condições de ocupar o papel que o Estado deveria cumprir nas sociedades. Conforme afirma Nóvoa (1999), “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para socialização dos seus membros e para gênese de uma cultura profissional” (p.18). Nesse contexto, a construção das identidades docentes se funda a partir da construção de uma identidade oficial, associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho.

A partir do momento que o Estado toma o lugar da Igreja, o que presenciamos é um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que

tendem a tornar-se “o instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais. Contudo, trata-se muito mais de um deslocamento da autoridade de tutela que de uma ruptura de propostas, pois aos docentes caberá o papel de reprodutor de ideias que um sistema produz (NÓVOA, 1991, p.116).

Assim, os sistemas desenvolveriam uma nova forma escolar. O controle estatal seria responsável pela instituição dos currículos e dos programas, principalmente definindo o perfil de docente considerado adequado, outorgando também ao Estado a seleção e recrutamento do pessoal docente.

Podemos definir três etapas no desenvolvimento dos sistemas de ensino: a sua emergência, o seu controle sobre a educação formal e a autorização progressiva da instituição educativa. Ao entendermos o ensino controlado pelo Estado, o fato de ser professor implica em ser funcionário numa dada instituição.

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios das

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://filipeceleti.com/2013/07/03/origem-da-educacao-obrigatoria-um-olhar-sobre-a-prussia> Acesso em: 14 jun. 2016 . (Grifo nosso)

classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado (NÓVOA, 1991,p.121).

Nesse sentido, uma das etapas decisivas para a profissionalização da atividade docente é a instituição de uma licença autorizando o professor a exercer uma carreira profissional, tendo em vista competências técnicas baseadas em critérios escolares compostos por saberes definidos nacionalmente e externos ao mundo dos docentes.

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes são inseridos em um campo profissional no qual um conjunto de regras é ditado por um universo exterior: igreja e Estado. Estas duas instituições exercem, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto nas relações externas como nas internas.

Vale ressaltar que os docentes, durante a sua história de profissionalização não vão apenas responder a uma ordem social de educação, mas sim criá-la, reproduzindo uma ordem social dominante, pois como profissionais que devem responder a um determinado estatuto regulado pelo Estado, são controlados por esse organismo.

A formação docente desde então se ocupa do papel de fazer o professor realizar sua prática atendendo a um saber técnico que cumpra a decisão prescrita pelo Estado. Ressalta-se, no entanto, a perspectiva contemporânea de formar o docente para a produção da consciência crítica e da ação qualificada (formação-ação e formação-investigação).

Na perspectiva de compreensão acerca da profissão docente, cabe analisarmos uma discussão apresentada por Nóvoa:

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. Pelo meio estão os intermináveis debates sobre a pedagogia e as ciências da educação (no plural ou no singular) (NOVÓA, 1999, p.28).

Ao complementar essa discussão trazida por Nóvoa (1999), destaca-se a formação dos docentes para trabalhar com o currículo proposto atualmente no Estado de São Paulo. Os professores, em sua grande maioria, são formados em um modelo de trabalho no qual se prioriza um fazer baseado em atividades tecnicistas. Foram formados para a escola do saber, e não para a escola do desenvolver habilidades e competências, pautando-se no princípio do aprender a aprender.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136)

Qualquer definição de uma determinada identidade profissional torna-se um fator de grande complexidade, pois se deve aderir a novos valores de uma cultura profissional; cultura esta que se forma no centro das práticas docentes.

Dessa forma, elabora-se o conceito de profissionalidade docente, tendo em vista o fato de a profissão docente estar em permanente construção em seus vários contextos: pedagógico, profissional e sociocultural.

Sacristán (1999), ao traduzir a tríade indicada no parágrafo anterior, explicita a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). Essa especificidade, do ponto de vista sociológico, deve possibilitar o discernimento da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação da atividade de ensino nos ambientes formais.

O ensino se configura como uma prática social, de modo que a atividade docente não possa ser compreendida apenas como uma atividade profissional distante das características psicológicas e culturais dos professores. Como foi afirmado anteriormente, o professor assume o papel do profissional que tenderá a ter uma identidade idealizada por um determinado sistema. Uma imagem de profissionalidade ideal, com a qual se pretendem definir currículos, práticas metodológicas, valores, avaliações.

Os professores são inseridos em um universo de práticas educativas multifacetadas, marcadas principalmente pela história de mudanças da própria humanidade, novas exigências mediante as mudanças sociais e novas questões trazidas por agentes sociais no sistema educativo que remontam a uma questão sobre a identidade profissional em um sistema marcado por uma desprofissionalização.

Os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração, e, inclusive, em níveis técnico-pedagógicos, já que não duvidamos da necessidade de que, na educação, intervenham controles sociais democráticos... O controle, neste caso, se legitima na existência da estrutura total de funções tal como estão distribuídas. Obviamente, planejando a prática fora das exigências da mesma e à margem de seus agentes mais diretos, pode-se impor qualquer modelo de comportamento com maior facilidade (SACRISTÁN, 2008, p. 154-155).



A história da profissão docente com sua origem a partir da estatização do ensino requer que sejam criados mecanismos legais que orientem a formação e ação dos referidos profissionais.

### **2.1.1 A profissão docente no cenário da legislação brasileira**

O presente recorte faz-se necessário tendo em vista acompanharmos os principais encaminhamentos propostos pelas políticas públicas via legislação brasileira. Um sistema de ensino atende aos princípios de uma determinada ordem prevista para uma sociedade, já que os professores, desde a gênese da sua profissão, cumprem o papel de intermediários entre o sistema e a sociedade, mesmo que tal situação seja cumprida de forma inconsciente.

Considerando a legislação brasileira a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontram-se nas Leis nºs 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, bem como decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), desde as primeiras décadas do século XX, consolidou-se a formação de professores para o ensino dos anos iniciais nas escolas caracterizadas como Escolas Normais e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas).

A Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, extinguiu as escolas normais e a formação que elas proviam passou a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento. (BRASIL, 1971).

Com a referida mudança, a formação docente perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, Ensino Médio). Havia na época a necessidade de suprir a necessidade de professores para atender às demandas de um sistema educacional, reflexo das demandas provenientes da ampliação do ensino obrigatório para oito anos, como previa a nova legislação. A lei trazia em seu art.78 uma abertura para que professores com formação em diferentes áreas pudessem ministrar aulas no 1º e 2º graus:

Art. 78 - Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82. Esta traz alterações ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Introduz no texto uma alteração que acarreta reflexos diretos à formação docente:

a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Mesmo com controvérsias, a implantação das licenciaturas curtas para formação de docentes para o Ensino Fundamental só se extinguiu em meados dos anos de 1980, quando o Conselho Federal de Educação aprovou a indicação nº 8/86. No entanto, só viriam a ser extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

A pauta central das mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil girou em torno das orientações da ONU para os governos latino-americanos, buscando uma transformação produtiva com equidade.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. (OLIVEIRA, 2004, p.1130)

Tais medidas alteraram a nova ordem nas políticas educacionais, refletindo no trabalho docente. A referência das mudanças indicadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo.

Outra relevante consideração trazida pela LDBEN 9394/96, trata da formação em serviço:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

O mesmo artigo teve sua redação alterada anos mais tarde, Lei n. 12.014, de 6 de agosto:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009)

Os sistemas de ensino terão a responsabilidade de formar em serviço os profissionais em educação e farão uso das avaliações para identificarem os erros e corrigir as práticas.

**Art. 9º.** A União incumbir-se-á de:

**IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;**

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

**VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;**

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Os professores como profissionais inseridos em um determinado sistema, pelo que define a legislação, devem se colocar como aprendizes em educação. E seus saberes? E suas convicções? Essas e outras questões serão discutidas para construirmos o conceito de identidade profissional docente.

### **2.1.2 Profissionalidade - condições objetivas e subjetivas**

O trabalho docente pressupõe a composição entre as condições subjetivas, resultado dos processos individuais e pessoais de construção, e as condições objetivas, que são situações existentes independentes dos desejos pessoais do professor. Para Nóvoa (1999), existe uma articulação entre a dinâmica da vida do professor, a vida da escola e as condições externas, como o contexto sociocultural, e que isso resulta em implicações na prática do professor.

O profissional docente, diferente de outras profissões, pode ser considerado como um teórico-prático. Por meio das teorias conseguidas durante sua formação inicial, sua vivência e desenvolvimento em sala de aula, o docente adquire a capacidade para realizar sua função com autonomia e responsabilidade. O profissional professor é também uma pessoa cujos saberes necessários ao cumprimento de seu papel são obtidos não apenas no campo acadêmico, mas com outras experiências vivenciadas ao longo de sua história, pessoal e profissional.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Os autores os definem como saberes plurais

que se formam pelo amálgama de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Para Silva (2008), os autores não contemplam nos referidos saberes as experiências de formação vividas na família e na escola, já que as referidas experiências ocorrem mesmo antes que o sujeito tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências. Silva (2008) também salienta que o professor interioriza certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e que são reatualizados de maneira não reflexiva na prática de seu ofício.

Quando a um professor são definidos diferentes valores e posturas referentes a um princípio curricular, relacionamos essas definições como parte de um universo externo ao professor, sendo assim, os elementos presentes na sua constituição como sujeito singular que se forma por diversos saberes subjetivos é que o definem como profissional.

Dessa forma, faz-se necessário ao presente trabalho, questionarmos sobre um currículo que ultrapassa os limites da prescrição, ou seja, o currículo em ação que se modela pelas relações que o professor passa a ter com os saberes. Nessa questão cabe salientarmos o poder existente no “currículo oculto” presente em todo contexto escolar e que reflete os aspectos subjetivos de formação do “eu docente”.

[...] faz-se necessário compreender a identidade que existe como fenômeno produzido pelo currículo oculto. Para se pensar nesta possibilidade de uma identidade gerada no espaço escolar, parte-se do princípio de que as pessoas na escola constroem ideias e representações sobre as disciplinas e os rituais que compõem este universo, formando identidades e subjetividades. As identidades, bem como a subjetividade, podem ser (re)produzidas não só a partir do que é posto no currículo formal, mas também das vozes do currículo oculto. (MELO, OLIVEIRA e VERISSIMO, 2016, p. 200).

Os saberes construídos pelos professores ao longo da sua formação como pessoa e profissional não deixam de existir simplesmente por haver definições curriculares que por vezes fogem das suas crenças e conhecimentos. A definição do currículo oculto como documento de identidade, representa dizer que muitas questões aparecem em torno do currículo. Muitas delas ecoam do que foi dito e posto no currículo; outras, emanam do silêncio, daquilo que não está posto explicitamente.

Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo deferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico. Quer isto dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento e ação. O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos

adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico. (SACRISTÁN, 1999, p.77).

Quando Sacristán (1999) questiona o apoio do conhecimento que os professores recebem para relacionar conhecimento e ação, o autor traz uma questão que já fora discutida: professores agem com seus saberes, convicções pessoais, mesmo contrariando as definições previstas pelas políticas públicas? A identidade profissional docente reflete muito mais do que um padrão predefinido de comportamento ou de ações, mas sim a construção pessoal como resultado do movimento dialético envolvendo elementos objetivos e subjetivos.

## **2.2 Identidade profissional docente: compreendendo sua construção em uma sociedade globalizada**

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.

Identidade é metamorfose.

É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um numa infundável transformação. (CIAMPA, 1989,p.74)

As considerações sobre a compreensão do conceito de identidade profissional docente remetem-nos a uma abrangência da temática da identidade tecida por concepções teóricas diferenciadas, mas que se aproximam enquanto estudo do sujeito no campo das relações sociais.

Nos estudos da Psicanálise, segundo nos aponta Hall (2000) a identidade é concebida como um processo no qual dimensão subjetiva está no centro da questão, sobrepondo-se ao contexto de grupo.

A questão da identidade vista pelo viés da psicanálise se configura como um estudo de relevância à compreensão da identidade docente. A formação do profissional se constitui na relação com outros. Nessa perspectiva, esta nunca é percebida no sentido de inteireza, mas se delinea ao longo do tempo. Por isso, ao tratar de identidade, a mesma se concebe como identificação. Para Hall (2005), ao tratar do campo do conceito de identificação enquanto processo de construção em andamento afirma:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado na plenitude. (HALL, 2005, p.39)

A explanação do conceito de identidade tendo como base os estudos psicanalíticos suscitam uma série de indagações, algumas das quais, por serem trazidas ao universo da profissão docente, entendemos que devam ser analisadas pelo aporte da Psicologia Social e da Sociologia. O que significa pensar na interface existente entre os fenômenos sociais e seus diferentes efeitos traduzidos na constituição do “eu” professor.

Nesse contexto, entende-se a existência de uma complexa rede de relações contextualizando a definição de identidade como profissão que se define na tessitura de uma prática formada por singularidades. Que resposta receberíamos se, ao chegarmos a uma escola, perguntássemos aos professores quem são eles? Cada um, assim como cada um de nós, deverá pensar em uma série de “eu” nessa resposta.

A tarefa de responder a essa questão não é simples. Talvez se vivêssemos em um mundo estático, no qual convivêssemos de forma previsível, a resposta poderia ser mais simples. No entanto, vivemos em uma sociedade que está em constante mudança, assim não poderia ser diferente com cada um de nós.

Diante da preocupação de estudar o homem enquanto sujeito social, inserido em um contexto sócio histórico, os psicólogos sociais adotaram o termo identidade. Entendendo a construção da identidade docente em uma rede conflituosa de relações, percebe-se que o exercício da profissão presente na escola contemporânea, atrelada às diferentes condições de atuação, sugere que a identidade seja compreendida à luz de uma “historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”(HALL, 2005, p.109). Nas palavras do autor:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2005, p.109)

Para Ciampa (2001) podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como totalidade. Segundo o autor, tal totalidade se apresenta contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. “Por mais contraditória, múltipla e mutável, sei que sou eu que sou assim, ou seja, uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.” (CIAMPA, 2001, 61).

Todas as situações nas quais estamos imersos nos formam como sujeitos. Em cada momento desempenhamos um papel. Nas várias situações em que vivemos há uma identidade refletindo em outra identidade, sem que possamos precisar o fundamento originário de cada uma delas. As identidades refletem as estruturas sociais, e as formam também. O homem é uma construção social, mas também é indivíduo e também tem seu papel na formação do outro. Segundo Ciampa (2001) a identidade não é uma simples imagem mental de mim mesmo. Ela se configura na relação com outrem que também me identifica como idêntico a mim mesmo, ou seja, eu represento a formação do outro que também me representa.

... desse modo, ao me objetificar (e ser objetificado por outrem) pelo caráter atemporal normalmente atribuído à minha identidade, o que estou sendo como parte surge como encarnação da totalidade de mim ( seja para mim, seja para outrem); isso confunde o meu comparecimento frente a outrem (em como representante de mim) com a expressão da totalidade do meu ser (de mim como representado) ( CIAMPA, 2001, p. 69).

No universo da formação da identidade docente - entendemos assim - que ela se fortalece pelas minhas próprias representações e as representações que foram traduzidas pelo meu “eu” ao outro.

Embora seja a identidade que defina nossa capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la como unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa. Logo podemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento. (SILVA, 2009, p.47)

O reconhecimento do sujeito enquanto ser social atrela-se às representações trazidas por um mundo capitalista. As mudanças de uma sociedade marcam de forma incisiva a constituição identitária de um profissional. O professor se encontra no contexto das exigências que uma sociedade apresenta à educação escolar. Estamos tratando da identidade profissional para contextualizar o fazer pedagógico diante do universo do panorama das políticas de avaliação inseridos em um propósito capitalista como fora descrito anteriormente.

Dessa forma, a autonomia passa a dar lugar à heteronomia em uma sociedade na qual o homem se constitui como mero suporte do capital, não se tornando propriedade das coisas.

Na sociedade ocidental atual, extremamente individualista e conflituosa, os indivíduos podem se representar como seres isolados em oposição à sociedade. Isto, entretanto, é uma criação da própria sociedade neste momento histórico. Necessariamente, não há por que ter um alto grau de competição e



tensão grupal, tornando difícil um equilíbrio entre as inclinações pessoais e as tarefas sociais. O “verdadeiro” eu não está enclausurado e isolado dessa sociedade. É somente uma ilusão. O indivíduo não é estranho à sociedade. A vida social supõe entrelaçamento entre necessidades e desejos em uma alternância entre dar e receber. A razão e a mente não são substâncias, mas produtos de relações em constantes transformações. Os “instintos” e as emoções sofrem transformações no decorrer da vida social. (p.55).

A identidade profissional docente não pode ser compreendida se não a entendermos dentro das relações de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão da identidade como construção no cenário pedagógico contemporâneo, ou seja, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, universo da presente investigação.

Os professores representam uma parcela significativa do sistema educativo. Não são apenas sujeitos neutros que se referenciam por uma série de comportamentos solicitados para sua atuação. São eles que traduzem as formas de ensinar, avaliar que transformam em prática o universo de conhecimento previsto em sua formação profissional, conforme descrito anteriormente.

Ao pensar na identidade profissional docente, torna-se preciso compreender como ela se forma no contexto das práticas da Escola pública. Conforme afirma Lawn (2001) essa identidade profissional envolve o Estado por meio dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos modos de agir etc. É, portanto, um componente essencial do sistema fabricado para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor. (LAWN, 2001, p.120)

Nesse sentido, admitimos então a identidade como um processo, pois num contexto pós-moderno a identidade torna-se variável, flexível. Quando se trata do professor, torna-se difícil definir modelos de identidade profissionais estabelecidos.

### 2.2.1 O jogo das identidades: a dinâmica presente nas relações sociais

O título dado a esse item foi retirado de Hall (2005), que exemplifica, por meio de uma alegoria, as consequências políticas da pluralização de identidades. Neste contexto, a descrição de jogo de identidades é bastante significativa, tendo em vista a possibilidade de relacionar a dinâmica presente no conceito de identidade em um mundo no qual as exigências feitas ao professor não podem ser reduzidas a um determinado modelo identitário, mas sim a uma diversidade de elementos presentes, afetando diretamente a construção da noção de sujeito moderno.

A compreensão do sujeito pós-moderno sugere que façamos antes uma relação com outras identificações de sujeitos apresentadas por Hall (2005). Assim, o sujeito do Iluminismo é um sujeito baseado na concepção de uma identidade estática e completa. Visto como um sujeito totalmente centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, o núcleo interior aparecia com o nascimento e permanecia idêntico durante toda sua existência. O centro da identidade era o “eu” da pessoa. O sujeito sociológico refletia a crescente mudança do mundo social, ou seja, projetava o seu eu a partir de uma relação entre o mundo pessoal e o mundo público constituído pela cultura. A identidade nesse caso se estabilizaria entre os sujeitos e os mundos.

Quanto ao sujeito da pós-modernidade, o processo de identificação tornou-se provisório, variável e problemático, pois o sujeito está num mundo marcado pela complexidade. Os sistemas de representações são constantemente alterados e se multiplicam continuamente. Dessa forma, as identidades não podem ser vistas como biológicas, mas sim como históricas e culturalmente construídas.

Então, como lidar com o jogo presente na contingência das identidades?

Esta é uma questão que todos presenciam à medida que convivem com inúmeras mudanças do mundo moderno. Daí uma série de contradições e mudanças, rupturas internas mobilizadas por forças independentes do sujeito, mas também construídas por ele.

Nesse sentido, vale ressaltar, nas palavras de Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são,

assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109)

Dessa forma, a identidade docente se constrói nas forças que marcam o território do sujeito. Ela se constitui como a modalidade de poder que se insere nesse contexto e, portanto, se reconstrói no corpo das tramas que formam uma sociedade e, principalmente, a cultura escolar.

A palavra trama denota o caráter conflituoso no qual a identidade profissional docente se estabelece à medida que as mudanças de todas as ordens ocorrem em um breve espaço de tempo.

A era da pós-modernidade assiste à demanda de um sujeito que assuma identidades diversas de acordo com os vários contextos nos quais interage. Uma identidade profissional é construída a partir da sua significação social e da construção de novas teorias e assume o significado que cada professor representa para o propósito que desempenha, nas palavras de Arroyo (2013):

Nesse sentido, somos professores (as). Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos está colada a como foi-se constituindo a imagem social do magistério. (ARROYO, 2013, p. 28)

A identidade profissional docente na pós-modernidade não se isenta do fato de que sua construção é também um reflexo do próprio sujeito que dela faz parte, já que se trata de um sujeito globalizado, consumista e que vive em um contexto no qual o capital transforma a sociedade mediante um padrão de temporalidade.

Neste sentido, Bauman (2000) apresenta uma considerável contribuição quando discute as questões de uma modernidade líquida. A liberdade adquirida surgiu com o derretimento dos sólidos, tirando o indivíduo da terra firme e levando-o ao oceano das incertezas. A passagem para o estágio final da modernidade não produziu maior liberdade individual: “Não no sentido de maior influência na composição da agenda de opções ou de maior capacidade de negociar o código de escolha. Apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado” (BAUMAN, 2000, p. 84).

Assim, a liberdade obtida nos tempos atuais é ilusória. A pessoa vive sempre na incerteza, pois sempre há a possibilidade de uma escolha melhor. O pensamento não é mais denso e ordenado, mas leve e desordenado, para poder abarcar tudo o que a vida pode oferecer.

Dessa forma, a compreensão do conceito de identidade, ou identidades em uma sociedade da pós-modernidade, ou modernidade tardia, configura-se um movimento de crise ou epifania acerca dessa questão?

### 2.2.2 Crise de identidades?

Com relação ao conceito de crise trazido pelo dicionário Aurélio, encontraremos a seguinte definição:

... mudança súbita ou agravamento que sobrevém no curso de uma doença aguda; manifestação súbita de um estado emocional ou nervoso; conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo; falta de alguma coisa considerada importante; embaraço na marcha regular dos negócios; desacordo ou perturbação que obriga a instituição ou organismo a recompor-se ou a demitir-se. (<https://dicionariodoaurelio.com/crise>)

Vivemos em uma sociedade que vive pautada pela busca dos resultados. Isso não é diferente no campo da profissão docente, principalmente quando temos mecanismos de controle intervindo diretamente no fazer pedagógico. Um desses mecanismos são as avaliações externas. Não raro presenciamos professores inseridos em um modelo de trabalho marcado pela concorrência.

Professores assumem posturas individuais em uma situação que é coletiva, mobilizada por uma ação social. Toda profissão afirma uma identidade, e esta, por sua vez,

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1997, p.16).

Nesse sentido, quando nos referimos à crise de identidades, não estaríamos nos referindo a essa situação conflituosa existente na busca do professor para adaptação ao contexto apresentado a ele?

Na contemporaneidade, as discussões sobre identidade passam a ocupar os discursos acadêmicos, os sujeitos da educação, assim como todos os outros que estão sendo chamados a assumirem identidades, significando a classificação do sujeito na sociedade. No entanto, identidades não são fixas, mas fluidas. Sobre isso argumenta Silva (2000):

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 84)

Professores forjam suas identidades no universo escolar. A escola por meio de uma cultura instituída legitima o discurso de poder fabricando os sujeitos. Para Hall (2005 p.13), “a identidade completamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Entretanto, a verdadeira identidade profissional docente se revela por meio das práticas traduzidas no ambiente escolar.

### **2.3 Elementos constitutivos da identidade profissional docente: saber fazer, poder fazer, querer fazer**

Mas, mesmo assim, corremos o risco de apenas ficarmos no jogo de palavras, se não atentarmos para o fato de que, se o indivíduo não é algo, mas sim o que faz, o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com outros. Não basta descobrirmos que a ilusão da substancialidade nada mais é que a negação pela predicação da atividade. (CIAMPA, 1987)

Na constituição da identidade docente estão pressupostas várias questões que vão desde a socialização primária, enquanto aluno seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, buscando formação permanente. Neste sentido, a identidade profissional docente deve ser vista como um processo, não podendo ser compreendida de forma fragmentada, por tratar-se de uma ação contínua

mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 2003, p. 4)

O presente trabalho enfatiza o docente enquanto avaliador. A avaliação está presente na sua prática e esteve durante toda sua formação. De avaliado passa a ser avaliador. Que saberes

são resistentes às mudanças que trazem tamanho desconforto ao professor quando se sente avaliado a partir de uma prática modelada por políticas e práticas educacionais resultantes do fenômeno da globalização? Tal fenômeno molda sistemas de ensino em um alinhamento a partir de uma lógica externa, da qual os professores nem sempre participam.

Como seria a verdadeira identidade profissional docente?

Nesse pressuposto, caminhamos a partir de três elementos presentes na prática de todos os professores que atuam nas escolas públicas: saber fazer, querer fazer e poder fazer.

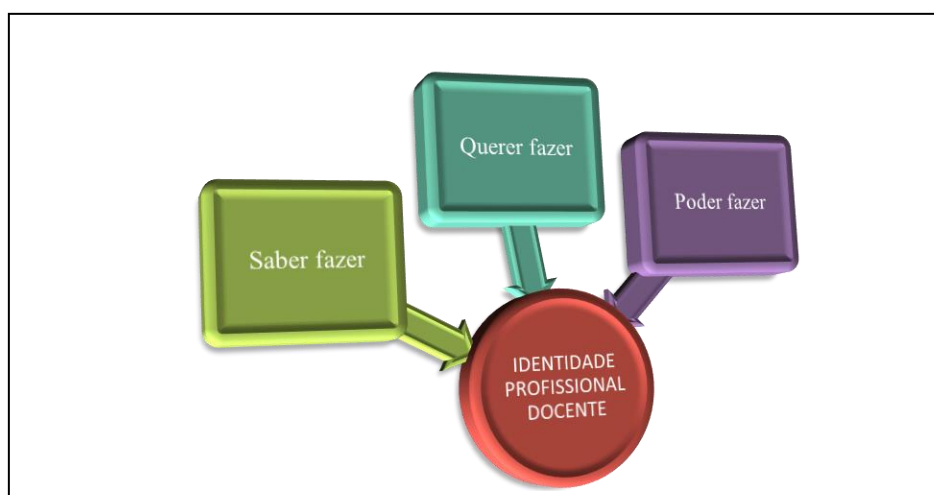


Figura 3: elementos da composição da identidade profissional docente – fonte : elaborado pela autora

### 2.3.1 Saberes na formação profissional docente

Sobre as questões do saber fazer, vale ressaltar que os saberes constituídos na formação técnica de professores que atuam na contemporaneidade são oriundos de uma escola preocupada com a técnica. Os saberes refletem uma forma programada em que uma concepção empirista associacionista define as práticas da docência. Priorizam-se atividades modeladas por um propósito de reprodução. O conteúdo passa a ser a definição de todo um trabalho. Professores aprendem a reproduzir informações definidas pela ciência, como uma verdade incontestável.

O saber fazer docente se centra no fato de que vivenciou na sua trajetória profissional uma série de valores que o modelam com uma experiência prática, de difícil capacidade de alterações.

Faz-se necessário a essa discussão admitirmos a existência de níveis, ou fases pelas quais os docentes se formam para um fazer pedagógico, expectativas previstas na construção de saberes técnico. As diferentes fases nessa formação se constituem como situações não fixas, mas vale ressaltar seis desses níveis propostos por Elliot (*apud* Day):

A *fase 1* inclui o principiante e o principiante avançado e focar-se-ia, em termos de desenvolvimento, na promoção da ideia de autoavaliação do professor. A *fase 2* – principiante avançado a competente – focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores “práticos reflexivos”, reflectindo sobre a problemática das situações que enfrentam. A *fase 3* – competente a proficiente – focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores de autoavaliarem acções e decisões. A *fase 4* – proficiente e perito-reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente. Nesta fase, poderá ser necessário tentar uma aprendizagem de *Double loop* de forma a testar o que Eraut (1994) designou por habilidade do saber fazer profissional. (ELLIOT, 1993 *apud* DAY, 2001, p.90).

No desenvolvimento do saber fazer profissional, o professor encontra-se nos diferentes níveis de sua constituição profissional. Nesse sentido, as aprendizagens que o tornam um profissional podem estar diretamente ligadas ao “tempo” vivido na carreira. Dessa forma, Day (2001) considera uma obviedade admitir a existência de diferenças entre professores caracterizados como “principiantes”, “experientes” e “peritos”. Na descrição dessas diferenças, vale ressaltar aspectos de constituição de conhecimentos oriundos das experiências, mas experiências devem ser assimiladas, examinadas, analisadas, consideradas e negociadas de modo a transformar-se em conhecimento.

### **2.3.2 Conhecimento e competência na constituição do saber fazer docente**

Os docentes devem possuir saberes que permitam desempenhar as tarefas inerentes ao papel que exercem como profissionais. Os referidos saberes refletem a necessidade social da atividade de ensinar.

A formação de uma sociedade perpassa por saberes que são constituídos como indispensáveis na formação cidadã em uma dada época. O saber se insere na materialização de um dado currículo, que em um determinado tempo e cultura, deve ser reconhecido como necessário.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, como fora abordado anteriormente, a escola como instituição pública, se ocupou em organizar o corpo de saberes tidos como necessários na

regulação de uma dada sociedade. Para tanto, fez-se necessário profissionais de ensino que o soubessem fazer, os professores.

Day (2001), citando Eraut (1995), define os domínios do conhecimento profissional estruturados em duas dimensões: vertical e horizontal. A dimensão vertical descreve os diferentes contextos em que o conhecimento é usado e a dimensão horizontal refere-se aos tipos de conhecimento.

A capacidade dos professores em compreender e interpretar os acontecimentos na sala de aula requer um conhecimento situacional que se baseia, ele próprio, em experiências ocorridas em situações semelhantes. O conhecimento social diz respeito à responsabilidade dos professores em 'olharem para além dos objectivos específicos da educação e terem em atenção os seus propósitos mais gerais'- sendo vital para articular aquilo que o aluno aprende com o contexto mais lato que lhe dá sentido. (DAY, 2001,p.940).

Os saberes do conhecimento docente não se restringem aos que são desenvolvidos nos bancos escolares. Saber fazer e saber o que fazer nas diversas situações referendadas pelo contexto escolar requer conhecimentos muito além da matéria. Requer o saber conceitual embutido no saber situacional presente no contexto das práticas escolares.

Nas últimas décadas alguns autores têm trazido ao contexto da discussão do conhecimento o conceito de competência. A origem do conceito de competência encontra-se na área da administração científica, sugerindo a perspectiva de uma plena eficiência no fazer docente.

Concebe-se a ideia de competência para além dos saberes conceituais, mas a capacidade de uma transposição didática das diversas condições em que se define o humano no mundo contemporâneo, em uma escola movimentada por constantes mudanças. Perrenoud (2002) resgatou de seu trabalho anterior dez principais competências, julgadas pelo autor como atuais e necessárias para a compreensão de um saber, ampliando-se a uma formação mais abrangente:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
  2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
  3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
  4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
  5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
  6. Uma organização modular diferenciada.
  7. Uma avaliação formativa, baseada na análise do trabalho.
  8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
  9. Uma parceria negociada com profissionais.
  10. Uma divisão dos saberes favorável a sua mobilização no trabalho.
- (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 16)



Assim como fora proposto um novo contexto de saberes aos professores, transformados em competências que devem ser desenvolvidas no âmbito profissional, aos mesmos foram definidos critérios avaliativos enquanto metas educacionais. A referência do campo administrativo como inserção ao universo pedagógico remete a um compêndio de competências definidas pelos empregadores e que podem ser julgados satisfatórios quando avaliados. Professores passam a ser obrigados a buscar um saber fazer definido por uma conjuntura para além da autonomia pedagógica. Assim, “competências do ensino têm sido habitualmente desenvolvidas pela administração para controlar o acesso à profissão e monitorizar o desempenho dos professores”. (DAY, 2001, p. 96).

A ideia de um professor inserido nas condições prescritas por uma escola contemporânea, em que há princípios regidos por uma sociedade globalizada, perpassa pelas diretrizes que são definidas por competências e saberes propostos em um contexto social regido pelas necessidades de um mundo capitalista.

O saber fazer como elemento da constituição de uma identidade docente implica no princípio da existência de um professor “competente”, ou seja, imbuído de técnicas definidas por um padrão mundial, no qual a aprendizagem do aluno deverá ter como propósito o “aprender a aprender”, concepção definida pelos currículos atuais, inclusive o do Estado de São Paulo.

Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 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)

Nesse sentido, professores formados para esse tempo são envolvidos na necessidade do cumprimento de um saber fazer que nem sempre acompanhe a possibilidade de uma prática pedagógica que se intencione por um determinado sistema, o qual utilizará de mecanismos, como avaliação externa, para que seja cumprido.

## 2.4 O poder fazer: possibilidades na efetivação dos saberes

A constituição da identidade docente insere um novo elemento na presente discussão: a autonomia do professor para o poder fazer na perspectiva de suas crenças.<sup>15</sup> Como fora descrito na seção anterior, os docentes se inserem em um sistema no qual são previstos diferentes mecanismos de controle externo do trabalho. Acabam sendo trabalhadores que devem reproduzir modelos de ensino e, na fiscalização desse trabalho, estão diretores, supervisores, orientadores e a própria avaliação externa assumindo esse papel. Nesse sentido, a docência perde o seu poder fazer na totalidade envolvendo a ato de ensinar, pesquisar e gerir.

O atual discurso sobre a formação do professor competente passa pela necessidade de ele participar de uma formação contínua permanentemente. Essa formação tem como propósito qualificar o profissional para as exigências necessárias no mercado de trabalho. Com isso, o professor competente pode perder sua capacidade de atuar dentro das concepções que o mesmo admita, passando a atuar em conformidade com as exigências normativas. O bom professor passa a ser o profissional que consegue adaptar-se melhor ao previsto no papel que um cenário pedagógico solicite.

Os professores devem ser formados para as incertezas de uma nova época. No entanto, quando admitimos as mudanças pelas quais passa uma dada sociedade, devemos repensar a formação dos professores para uma natureza da racionalidade técnica

A cultura tradicional escolar e acadêmica, fortemente pautada no modelo da falsa racionalidade técnica, revela sua insuficiência quando pretende responder de maneira satisfatória aos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, repleta de contradições evidenciadas nos fenômenos educacionais, nas situações complexas do cotidiano escolar e do processo formativo dos professores e das novas gerações. (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p.298-299)

Os professores lidam com o conhecimento definido por uma verdade científica. Entretanto, ressaltamos que ao discorrermos sobre o poder fazer docente, não cabe ao presente trabalho admitir tal fato como situação negativa ou positiva de suas práticas, apenas sendo necessário entender a situação para a compreensão das representações de identidade profissional em um contexto contemporâneo marcado por uma grande complexidade.

---

<sup>15</sup>Para fins do presente trabalho, a palavra “crenças” será usada como sendo as verdades admitidas pelo professor em sua prática.

O pensamento do conhecimento com prazo de validade caminha para a leitura da exigência feita aos profissionais para que atualizem constantemente a competência do fazer docente.

O trabalho dos professores nas novas circunstâncias sociais é afetado por se tratar dos profissionais responsáveis diretamente pela aprendizagem escolar dos alunos nessa nova exigência de serem preparados para uma sociedade globalizada com representações em um mundo capitalista que se pauta pelos princípios do neoliberalismo. Nesse sentido, há de se perceber o professor presente em um contexto no qual:

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos de trabalho da escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está imune a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado para a análise da escola.[...] A caracterização do professor enquanto um trabalhador do ensino é fundamental para se identificar o grau de qualificação/ desqualificação dessa força de trabalho, o grau de controle que ainda é exercido sobre o trabalho ou o espaço da autonomia que ainda é possível ser explorado. O trabalhador do ensino está, por vários aspectos, numa situação de ambivalência, apresentando características de proletarianização e de profissionalismo. Isso revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória. (HIPÓLITO, 1991, p.19)

Os Institutos Internacionais ditam padrões do profissional que deverá desempenhar uma política educacional com foco nas atividades práticas. Esses padrões modelam a formação do sujeito para atender ao mercado de trabalho extremamente competitivo.

O poder fazer inserido no contexto da identidade profissional docente remonta para dados relevantes pontuados nos relatórios da OCDE, em virtude da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2013<sup>16</sup>. Foram situados os seguintes resultados:

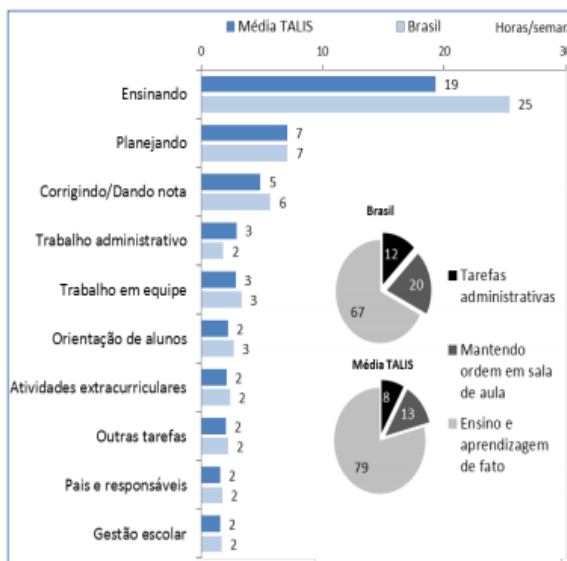
---

<sup>16</sup> TALIS é a sigla do nome da pesquisa em inglês: “Teaching and Learning International Survey”.

## Trabalho docente no Brasil

### Distribuição do número de horas trabalhadas por semana e distribuição do tempo gasto durante uma aula média, de acordo com os professores

- Professores no Brasil relatam gastar 25 horas por semana ensinando, ou seja, 6 horas a mais do que a média da TALIS.
- Por outro lado, eles relatam gastar um número similar de horas desempenhando uma variedade de atividades relacionadas ao trabalho quando comparados à média da TALIS.
- Professores no Brasil declaram gastar 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem em sala (comparado com 13% em média nos países da TALIS).
- Dessa forma, no Brasil, menos de 70% do tempo de aula é gasto com ensino e aprendizagem de fato.



<sup>17</sup> Fig.4- Trabalho docente no Brasil

As questões apresentadas pelo recorte feito do relatório se inserem na configuração de um poder fazer que perpassa relações além da formação pedagógica, mas um poder fazer atravessado pela contingência profissional na sociedade contemporânea. Os docentes se formam por meio de saberes que não o capacitam para as tramas de uma carreira humana em uma sociedade de constantes mudanças. Os processos de ensinar e aprender refletem duas vertentes que devem ser interpretadas como vias diferentes com canais de inserção diferenciados em razão de um poder fazer limitado, afetando, sobretudo, uma identidade profissional que se remonta continuamente.

No Brasil, cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aulas em cinco ou mais turmas. E aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. Já em São Paulo, 26% dos professores dão aulas em duas escolas. Os dados são do Censo Escolar 2013 divulgados no início deste ano pelo MEC. <sup>18</sup> A identidade profissional não se constrói por uma

<sup>17</sup> Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>

<sup>18</sup> Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html>

decisão pessoal, mas se constitui por uma dimensão entrecruzada por uma construção coletiva, negando por vezes o desejo e as experiências pessoais.

A construção da identidade profissional decorre de um contexto de ação, exigindo adaptações em uma perspectiva prática. Baseia-se no modo como cada indivíduo se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, angústias e anseios. Segundo Dubar (1997), o fato de discutir a profissão e a profissionalização docente requer que se trate as questões relativas à construção de sua identidade, vista como resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.111). Assim, o professor enquanto profissional diante do poder fazer, acaba por revelar uma questão importante nas relações entre suas ações limitadas pelo controle efetivado pelas avaliações externas.

## **2.5 Querer fazer: identidade profissional docente na complexidade de uma modelagem social**

O querer fazer docente completa a tríade escolhida na presente pesquisa para a compreensão da identidade profissional docente: saber fazer, poder fazer e querer fazer. A discussão do querer fazer respalda-se pelo viés da construção de mecanismos individuais de identidade.

Nesse sentido, o querer fazer coloca-se no contexto da construção do “eu” como sujeito que desenvolve diversas relações sociais. Logo, as relações inseridas nesse processo são ressaltadas por representações que o indivíduo elabora se constituindo como um sujeito social.

O querer fazer vai além de ser apenas um desejo pessoal, mas se constitui também como desejo que surge nas representações produzidas por um construto de consciência social e de consciência de classe, nas quais a formação individual se traduz por uma consciência comum, exigindo a condição de sujeito social.

Na ação individual, dentro dessa conjuntura, insere-se o querer fazer sendo produzido pela atividade, consciência e identidade. O professor coloca-se como um profissional definindo-se como a identidade manifestada pela posição escolhida socialmente para ocupar. As escolhas são as representações implicadas pela condição ideológica presente na sua formação individual. Sobre essa questão, Lane (2001) tece as seguintes considerações:

Conhecer ideologia e/ou nível de consciência implica também o estudo das relações grupais que se processam desde a reprodução cristalizada de papéis e, como tal, da ideologia dominante, até o questionamento das relações de dominação e das contradições por elas geradas. Neste nível é necessária a análise das atividades desenvolvidas pelo grupo, assim como o discurso produzido pelos seus membros. (LANE, 2001, p.47)

O professor constrói sua identidade profissional na interação com o outro. A sua autonomia, nesse caso, torna-se limitada pela cultura escolar que se manifesta de forma contundente. Para a compreensão da dimensão cultural escolar produzindo a ação individual, ressalta-se o conceito trazido por Bourdieu e Passeron (1982), quando afirmam que a função da escola ao se configurar como agente de construção cultural implica um *habitus*, ou seja, a escola como função social forma e conforma os que passam por ela, inclusive os professores. O *habitus* se configura como a estrutura geradora de práticas.

O conceito de *habitus*, embora de origem antiga, tornou-se conhecido na pesquisa educacional pelos estudos de Pierre Bourdieu. De acordo com Setton (2002), Bourdieu desenvolveu esse conceito a partir da necessidade de “apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais” (SETTON, 2002, p. 62).

Para Setton (2002):

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (SETTON, 2002, p.61)

A teoria do *habitus* nos propicia uma leitura das práticas individuais atreladas a um contexto social. Insere-se na compreensão da existência de identidades sociais.

Nesse sentido, o querer fazer docente amplia-se para um querer fruto da sua inserção em um dado contexto cultural escolar. Acerca do conceito de cultura, destaca-se o fato de contemplar o conjunto de ideias, princípios normas que se sedimentam na estrutura de uma instituição escolar.

As atitudes, rituais, mitos, fazem parte da dinâmica do conteúdo do universo escolar. Nesse sentido, o conceito de cultura está ligado ao contexto das práticas inseridas nas relações sociais. As instituições sociais formam o profissional no corpo das relações sociais existentes. Nesse sentido, cabe-nos questionar até que ponto a identidade profissional docente se forma no contexto de uma construção ideológica marcada por uma diversidade de interesses e visões sociais. Sendo assim:

O indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão, e que por sua vez se exterioriza em seus comportamentos. Esta interiorização-exteriorização obedece a uma dialética em que a percepção do mundo se faz de acordo com o que já foi interiorizado, e a exteriorização do sujeito no mundo se faz conforme sua percepção das coisas existentes. (LANE, 2001, p.83)

Lane (2001) explica a construção da relação do indivíduo no grupo a partir da existência de uma relação dialética. Sugere a análise do indivíduo inserido num processo grupal partindo de alguns pressupostos trazidos pelo materialismo dialético.

A autora apresenta algumas relevantes considerações: em primeiro lugar, que as representações do homem e sua consciência de si e do outro são sempre desencontradas das determinações concretas que as produzem:

[...] Há sempre dois níveis operando: o da vivência subjetiva, marcado pela ideologia, onde cada um se representa como indivíduo livre, capaz de se autodeterminar, “consciente” de sua própria ação e representação; e a da realidade objetiva onde as ações e interações estão sempre comprimidas e amalgamadas por papéis sociais que restringem essas interações ao nível do permitido e do desejado (em função do *status quo*) (LANE, 2001, p. 84)

O indivíduo, enquanto parte de um grupo social, tem sua liberdade limitada pela força que o grupo oferece, sendo que o rompimento desse cerceamento se faz possível se houver a transgressão às regras definidas socialmente. As instituições, como a escola, surgem da necessidade de cumprimento a uma dada finalidade. A presença como parte dessa estrutura pode servir como o cumprimento das tarefas em uma esfera individual e social.

O querer fazer está inserido em uma complexa rede de constituições individuais. Os professores se formam nas relações internas e externas. A consciência desenvolvida na construção da identidade profissional apresenta marcas inseparáveis de sua subjetividade. Souza (2012) compreende a dinâmica da subjetividade como o processo complexo e dialético de constituição. Em sua pesquisa, citando Gonzalez Rey, a pesquisadora aponta para a necessidade de a subjetividade ser compreendida se tomada como fenômeno que se apresenta tanto numa dimensão singular como numa dimensão coletiva; dimensões estas que se articulam e tencionam. Dessa forma:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos

interativos, mas também dos espaços sociais em que estas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social. (GONZALEZ REYS, 2004, apud SOUZA, 2012, p. 57)

Toda a carga de subjetividade social confere à identidade profissional docente um fazer constituído de uma complexa constituição de valores, posições e definições sobre a prática. À medida que o presente trabalho tem como propósito a compreensão dos reflexos das avaliações externas na constituição da identidade profissional docente, esta se configura a partir do momento em que na ação executada por ele haja uma relação de ensino e aprendizagem que não possa ser contestada. O professor ensina, logo, o aluno deve aprender. Nesse sentido, entende-se o revés da identidade profissional à medida que essa condição não se torna elemento natural.

As avaliações externas, por meio dos resultados apresentados, demandam ao professor um contraponto na fórmula do “eu ensino, logo, o aluno aprende”. Resultados negativos implicam na necessidade de serem retomados alguns dos elementos dessa forma: ensino como? Quem é o aluno presente na escola contemporânea?

Diante dessas indagações, cabe-nos compreender na fala de docentes como as questões presentes no cotidiano escolar se resvalam no construto da identidade profissional. O saber fazer, o poder fazer e o querer fazer, serão elementos tradutores (ou não) na análise do discurso docente, tratados nos próximos capítulos.



### 3 PESQUISA DE CAMPO - A VOZ DO PROFESSOR

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.  
Paulo Freire

Freire (2005) afirma que o “ser professor” implica em se achar capacitado para ensinar bem os conteúdos, sem reduzir sua prática ao puro ensinar dos mesmos, mas entendendo a dimensão política da sua prática, sendo coerente com o que diz, escreve e faz. Freire expressa em sua voz a relação que estabelece entre o ser professor e sua forma de constituir os saberes da docência. O fragmento aponta um papel desempenhado por um educador que vive sua docência na busca entre seu discurso e sua prática.

No presente capítulo, serão trazidas outras vozes de professores para que se possam desvelar mecanismos inseridos na construção da identidade profissional docente. Para tanto, a voz do professor deve ser entendida a partir da leitura de sua prática, dos saberes interiorizados para sua definição como professor.

No capítulo anterior, foram apresentadas considerações referentes ao saber, poder e querer fazer como elementos presentes no construto de uma identidade profissional que, em certa medida, se torna vulnerável ao ser percebida a fragilidade de uma ação pressuposta em resultados vistos como naturais. Em outras palavras, se há ensino e há aprendizagem, como explicar se estiver ocorrendo o contrário? A proposição de que se há ensino e aprendizagem é posta em dúvida por indicadores que apresentam resultados negativos nas avaliações externas. Dessa forma, torna-se relevante à compreensão da construção da identidade profissional docente a maneira traduzida por professores acerca dos resultados das avaliações externas, no caso da presente pesquisa, especificamente no Estado de São Paulo, tendo como avaliação analisada o SARESP.

Acerca da prática do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo, cabe ressaltar que há muitas pesquisas referentes a essa política de avaliação e seus impactos nas unidades escolares. No entanto, as diferentes pesquisas não entrelaçam os temas das avaliações externas e a identidade profissional docente.

Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos, do ano de 2006 a 2018, a publicação de vários trabalhos acadêmicos produzidos

sob o enfoque da política de avaliação do Estado de São Paulo. Nos referidos trabalhos, há algumas indicações acerca do SARESP incidindo sobre a prática pedagógica. Entretanto, são poucos os trabalhos que priorizam a relação entre a política de avaliação do Estado de São Paulo e a construção de identidade profissional docente.

Para a efetivação deste trabalho de pesquisa, a voz dos professores será traduzida por meio de reuniões em duas escolas diferentes, localizadas no município de Carapicuíba. Utilizamos nessas reuniões a técnica do grupo focal, que nos pareceu fundamental para chegar aos objetivos desta pesquisa. Acerca da referida técnica, vale ressaltar, como afirma Godim:

[...] como uma técnica de investigação qualitativa comprometida com a abordagem metacientífica compreensivista, analisando ainda a questão dos fatores que afetam o processo de discussão dos grupos focais e, em consequência, a validade de seus resultados, apontada como um dos maiores desafios metodológicos da referida técnica. (GODIM, 2003, p.150)

No propósito da validação dos resultados, a investigação foi traçada a partir de um sistemático depurar nas falas dos elementos psicossociais que surgem da dinamicidade presente em um diálogo com o tema refletido na intersecção da Identidade Profissional Docente e a política de avaliações propostas no Estado de São Paulo.

### **3.1 Grupo Focal: a temática da avaliação externa no desvelar das falas**

O Grupo Focal como técnica escolhida para coleta de dados se caracteriza pelo pressuposto de que a identidade se forma nas relações sociais. A adoção da técnica do grupo focal permite, como afirma Gatti (2012), que possam emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, tendo em vista a interação dos professores no grupo. Com isso, é possível a captação de significados e, principalmente, compreender ideias que são partilhadas pelos professores a partir da realização das avaliações externas.

O próprio grupo é considerado como unidade de análise. Para tanto, as opiniões dos participantes, mesmo não sendo compartilhadas por todos, compõem o conteúdo de análise e interpretação.

Por serem considerados como unidades de análise, foi feita a opção pela realização de duas reuniões de grupo focal, em duas escolas diferentes, com semelhanças no perfil dos professores e histórico das unidades escolares.

Retomando a afirmação realizada de que, como técnica, o grupo focal se insere em um propósito calcado em um estudo apoiado na abordagem metacientífica compreensivista, julga-se relevante que a pesquisa seja realizada em dois ambientes diferentes, em momentos diferentes, com interlocutores diversos. Dessa forma, o fazer científico respalda-se pelo cuidado na execução da investigação, com princípios científicos, pautando a base da busca pela resposta ao problema levantado. Nesse sentido:

[...] a metaciência deve ser compreendida como a definição de princípios científicos gerais que devem estar na base de quaisquer projetos de investigação. Cada região da ciência, que se constitui em uma dada ciência particular, desenvolve redes conceituais que levam à obtenção de hipóteses, teorias e leis que permitem, por meio de sistematizações, explicações e previsões, compreender um setor da realidade que dada disciplina recorta como objeto de suas investigações. (NICOLAU, 2016, p.26)

A seleção dos participantes da pesquisa foi feita tendo em vista o problema levantado neste estudo. Fez-se necessário a escolha de professores que já trabalham na rede pública do Estado de São Paulo há pelo menos dez anos. Dessa forma, entende-se que os participantes são profissionais docentes que acompanharam algumas das aplicações das avaliações no Estado de São Paulo.

Essa é uma característica que nos parece importante a ser considerada, já que o discurso do fazer pedagógico investigado deve contemplar quem de fato faça parte desse contexto. Os professores devem ter oportunidade de expressar com suas palavras de que forma se sentem afetados pela aplicação das avaliações externas propostas pelo SARESP não só na construção de suas identidades como também no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Considerando a existência de dois espaços escolares distintos, pressupõe-se a possibilidade de encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam nos grupos focais das duas escolas. A compreensão dos sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências requer a análise contextualizada dos enunciados produzidos e da contra-palavra que tais enunciados suscitam em outros sujeitos atuando em realidades diferentes.

A rede de ensino das duas escolas onde foram promovidos os dois grupos focais foi a mesma: Escolas públicas do Estado de São Paulo. No entanto, as vivências suscitadas pelo grupo podem apresentar um diferencial no conteúdo das falas. Sendo assim, a preocupação em considerar dois grupos para análise do conteúdo representa um caminho vantajoso para a

consecução dos objetivos propostos, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a ênfase se coloca na compreensão de um contexto específico sob a ótica de diferentes atores.

Outra questão importante foi a escolha das escolas em que trabalham os professores pesquisados. São duas escolas localizadas no município de Carapicuíba com características semelhantes, pois tratam-se de escolas com Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Os professores que atuam nessas escolas são docentes antigos<sup>19</sup> na rede pública do Estado de São Paulo e a relação entre os mesmos e as unidades escolares é muito forte, por serem escolas com uma marca de referência na região. Tais escolas por muitos anos se apresentaram como instituições de referência para o município. Muitos professores optavam pelas escolas tendo em vista a tradição que as mesmas expressam. Assim, os professores escolhidos para a pesquisa fizeram parte dessa trajetória.

Foram escolhidas, ainda, escolas com um número total de matrículas superior a mil (1000) e com um mínimo de três turmas de alunos concluintes, que se caracterizam como estabelecimentos de grande porte. As escolas serão assinaladas como Escola A e Escola B. A Escola A se localiza em um bairro afastado do centro do município, enquanto a escola B se localiza na região central do Município de Carapicuíba.

A **Escola A** iniciou suas atividades no ano de 1964 e é a escola mais antiga do bairro. Por essa razão, costuma ser muito requisitada pela comunidade. Tem noventa e quatro professores, os quais, em sua grande maioria, são efetivos na própria unidade escolar.

A **Escola B** foi criada no ano de 1962 e é também uma escola muito procurada pela comunidade, principalmente pelo seu histórico e em função da sua localização, já que se localiza na região central do município de Carapicuíba.

As duas escolas possuem um histórico de serem instituições de tradição. Muitos professores que iniciaram suas atividades nas referidas escolas o fizeram tendo em vista os resultados que as mesmas demonstravam. Tal fato não está sendo mantido, haja vista os resultados indicados pelo IDESP (Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo).

Desde o ano de 2007, quando foi criado o IDESP<sup>20</sup>, foram estabelecidas determinadas metas a serem alcançadas pelas escolas, tendo em vista um indicador de qualidade aferido por dois fatores: nível de proficiência nas avaliações aplicadas (SARESP) e indicador de fluxo. Cabe ainda ressaltar que o IDESP avalia a qualidade das escolas com base na análise do desempenho de alunos, ou seja, o quanto aprenderam; e no fluxo da aprendizagem dos

---

<sup>19</sup> A palavra “antigo” remete a um tempo superior a dez anos no magistério nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

<sup>20</sup> O primeiro capítulo traz uma explicação detalhada acerca dos propósitos do IDESP.

estudantes, ou seja, em quanto tempo aprenderam. Uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período ideal – o ano letivo.

As tabelas seguintes foram criadas tendo como base os resultados obtidos pelas Escolas A e B desde o ano de 2007. Por meio dos resultados demonstrados, será possível analisar a situação de cada escola, de acordo com as metas previstas para o desempenho ano a ano.

#### **ESCOLA A**

<b>Ano</b>	<b>Meta estabelecida</b>		<b>Resultado da escola</b>	
	<b>Anos finais (EF)</b>	<b>EM</b>	<b>Anos finais (EF)</b>	<b>EM</b>
2008	2,83	1,61	2,69	2,13
2009	2,81	2,23	2,37	1,98
2010	2,51	2,08	2,05	1,72
2011	2,24	1,90	2,07	1,48
2012	2,27	1,66	1,87	1,84
2013	2,01	1,95	1,71	1,25
2014	1,88	1,38	2,33	1,36
2015	2,51	1,50	2,30	1,43
2016	2,50	1,58	2,56	1,42
2017	2,78	2,71	1,60	1,23

**Quadro 5: metas previstas e alcançadas<sup>21</sup>.**

<sup>21</sup> Dados extraídos dos boletins da escola disponíveis em <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2016/009738.pdf>. Acesso em 17/06/2017.

**ESCOLA B**

Ano	Meta estabelecida		Resultado da escola	
	Anos finais (EF)	EM	Anos finais (EF)	EM
2008	2,60	1,95	2,21	2,90
2009	2,34	2,90	3,01	2,93
2010	3,14	3,02	2,37	2,24
2011	2,56	2,43	3,12	2,16
2012	3,31	2,36	2,96	2,13
2013	3,09	2,24	3,35	2,46
2014	3,49	2,58	3,29	2,24
2015	3,45	2,38	3,85	2,35
2016	3,99	2,49	*22	2,38
2017	-----	2,55	-----	2,64

**Quadro 6: metas previstas e alcançadas<sup>23</sup>**

<sup>22</sup> No referido ano, não havia alunos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental.

<sup>23</sup> Dados extraídos dos boletins da escola disponíveis em <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2016/009738.pdf>  
Acesso em 17/06/2017.

Os dados que foram apresentados nas duas tabelas representam, de forma muito sucinta, a situação das escolas com relação às metas previstas para serem atingidas. Os resultados foram apresentados dessa forma para que fosse possível a contextualização das falas dos professores (pesquisados), tendo em vista o registro do desempenho das unidades.

Vale ressaltar que não faz parte da discussão da presente investigação uma análise detalhada dos resultados obtidos. Entretanto, com base nos dados apresentados, podemos concluir que ambas as unidades escolares estão longe de atingirem a meta prevista para 2030. As referidas metas são propostas às escolas públicas da rede estadual como um parâmetro de qualidade “comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação”.<sup>24</sup>

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
META 2030	7,0	6,0	5,0

**Quadro: metas a longo prazo<sup>25</sup>.**

Podemos verificar que as metas propostas estão muito acima dos resultados obtidos pelas escolas pesquisadas, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, como na terceira série do Ensino Médio. Nota-se que a Escola A apresenta um resultado inferior ao da Escola B, situação que valida ainda mais a opção pelas referidas escolas na presente investigação.

As diferenças existentes entre as unidades escolares podem representar fatores que, de certa forma, interfira na discussão durante as reuniões realizadas.

### 3.1.1 A escolha dos pesquisados

Em cada uma das escolas pesquisadas foi feita uma seleção pautada em dois critérios: tempo de magistério e formação docente. Nesse sentido, a escolha dos professores atende ao caráter da investigação em “que a homogeneidade do grupo segundo alguma ou algumas características está relacionada aos propósitos da análise; por outro lado, ela propicia uma facilitação para a comunicação intragrupo” (GATTI, 2012, p. 19).

<sup>24</sup> Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica\\_2016.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf)

<sup>25</sup> Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica\\_2016.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf)

Participaram do grupo focal dez (10) professores da Escola A. Já na escola B estiveram presentes oito (8) professores. Nas duas escolas o convite foi feito a um grupo de dez pessoas. Os professores aceitaram de forma voluntária a participarem das reuniões. A temática da questão que seria discutida foi previamente explicitada sem muitos detalhes. Entretanto, por se tratar do tema das avaliações externas (SARESP), os professores se dispuseram prontamente a colaborar.

Na Escola A, estiveram presentes no grupo focal dez professores, sendo todos eles efetivos. Esse grupo se compunha de professores que trabalham em diversas áreas do conhecimento, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>26</sup>. Os professores serão aqui caracterizados com Letras do Alfabeto.

#### ESCOLA A

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ANOS)</b>
A	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação (Especialização)	10
B	Licenciatura em Geografia	25
C	Licenciatura em Biologia e Pedagogia – Pós- graduação (Mestrado)	25
D	Licenciatura em Letras Pós-graduação (Mestrado)	14
E	Licenciatura em Educação Física Pós-Graduação (Especialização)	28
F	Licenciatura em História	30
G	Licenciatura em Arte Bacharel em Jornalismo	25

<sup>26</sup> A escolha por esse universo de professores teve como propósito focalizar a pesquisa em professores que atuem em áreas específicas, não como professores do Ciclo I que apresentam uma visão mais abrangente das avaliações e do Currículo do Estado de São Paulo.



H	Licenciatura em Matemática e Pedagogia	24
I	Licenciatura em Educação Física Pós-graduação (Mestrado)	16
J	Licenciatura em Matemática	15

**Quadro 8: tempo de magistério dos professores participantes do grupo focal – Escola A.**  
**Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.**

No início da reunião, houve a apresentação da pesquisadora e da proposta de pesquisa. Cada um iniciou sua fala se apresentando e apontando o tempo de magistério. Nesse momento, foi importante perceber que houve certa satisfação ao mencionarem o tempo de trabalho e, principalmente, muitos dos anos de trabalho na mesma escola. Toda a reunião foi gravada, além de a pesquisadora efetuar registros a partir de observações realizadas durante o diálogo entre os professores.

Já na Escola B, estiveram presentes oito (08) professores. O critério de escolha foi o mesmo utilizado na Escola A. Vale ressaltar que a reunião ocorrida na escola B se deu após uma formação proposta pela coordenadora pedagógica, cuja temática era “avaliação”. A escola recebia um pesquisador da área que orientava os professores sobre a elaboração de questões nos instrumentos de avaliação com foco na avaliação por habilidades e competências. A formação proposta pela equipe escolar teve como responsável uma determinada Editora que, costumeiramente, presta esse papel de formação às equipes escolares em troca de apresentar seus livros para serem escolhidos pelas equipes docentes.

Durante a exposição feita, a pesquisadora notou uma preocupação por boa parte dos professores na parte prática de elaboração de instrumentos que avaliem seus alunos com o mesmo princípio da avaliação realizada pelo Sistema (SARESP). Isso demonstra a relevância atribuída ao grupo pela possibilidade de uma orientação para o trabalho em torno das avaliações.

**ESCOLA B**

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ANOS)</b>
A	Filosofia Plena	10
B	Licenciatura em Letras e Pedagogia	18
C	Licenciatura em Matemática e Pedagogia Pós-Graduação- Mestrado	18
D	Bacharelado em Ciências Sociais; licenciatura em Pedagogia- Pós-Graduação- Mestrado	05
E	Licenciatura em Língua Portuguesa	05
F	Licenciatura em Letras e Pedagogia	24
G	Licenciatura em Letras e Pedagogia	18
H	Licenciatura em Letras Pós-Graduação- Mestrado	13

**Quadro 9: tempo de magistério e formação dos professores participantes do grupo focal- Escola B**

**Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora**

A moderação aos membros dos dois grupos foi realizada pela pesquisadora. Com relação ao grau de envolvimento entre pesquisados e pesquisadora, ressalta-se que esta acompanha o trabalho dos professores da Escola A, já que é a Supervisora de Ensino da Unidade. Entretanto, com relação ao grupo pesquisado na Escola B, os professores desconheciam a pesquisadora. Este fato possibilita uma análise com relação aos dois grupos, pois enquanto um deles já conhecia a pesquisadora, o outro a desconhecia totalmente. Os dados analisados giram sempre em torno da questão base da presente investigação: em que medida os resultados das avaliações externas realizadas no Estado de São Paulo impactam na construção de identidade profissional docente?

### 3.1.2 Momento de interação: condução e formas de registros

O momento de interação se iniciou pela solicitação da pesquisadora sobre a autorização do registro das falas. Os professores foram informados que suas falas estariam sendo gravadas, assim como também seriam realizados alguns registros pela pesquisadora à medida que fosse iniciado o diálogo.

Uma situação ocorrida na **Escola A** impossibilitou que a reunião ocorresse na primeira data agendada. Houve uma situação delicada envolvendo uma professora e uma aluna da Unidade. No relato apresentado, soubemos que a aluna questionou a professora de forma agressiva sobre a razão de não liberar a turma, uma vez que já passavam das 23 horas. A professora, ao se sentir invadida em sua autoridade, não aceitou a forma como foi questionada pela referida aluna, desencadeando, assim, uma agressão entre ambas as partes. Tal fato trouxe ao grupo uma inquietude, principalmente por eles estarem preocupados com o rumo que a situação tomaria. A pesquisadora fora alertada por um professor que todas as falas estariam sendo influenciadas pelo ocorrido. Houve a concordância acerca dessa possibilidade e prontamente a reunião foi remarcada.

A partir dessa remarcação, o debate nas duas escolas se iniciou a partir da questão apresentada pela pesquisadora:

**Como cada um de vocês se posiciona diante das avaliações propostas pelo Estado (SARESP) e como se percebem inseridos no contexto das mudanças curriculares ocorridas no Estado de São Paulo?**

Aos poucos, os professores foram se posicionando espontaneamente. A pesquisadora, enquanto facilitadora das discussões, esteve atenta para que não houvesse a polarização em apenas alguns dos participantes. Outro cuidado tomado foi no sentido de ser aberta à possibilidade de todos os presentes participarem das discussões. Todas as observações foram atentamente registradas, inclusive as interações realizadas no contexto das discordâncias. Discordâncias estas inseridas no contexto do conteúdo analisado.

A reunião em que se efetivaram as pesquisas foi encaminhada em uma perspectiva dialógica. As opiniões e atitudes se construíram por meio da interação entre os pesquisados. Os participantes, por meio do diálogo, emitiram opiniões sobre um tema presente no cotidiano das práticas presentes na construção da profissão docente.

As transcrições feitas das gravações realizadas durante as duas reuniões, são inseridas no decorrer das falas, com o propósito de explicitação do ocorrido no contexto do diálogo.

### **3.2 Grupo Focal no contexto da pesquisa qualitativa**

A escolha do Grupo Focal como técnica de coleta de dados pressupõe a pesquisa na dimensão de uma análise qualitativa. A relação dos pesquisados na interação do grupo apresenta uma tônica relevante na presente pesquisa, tendo a análise qualitativa a lógica da investigação. Para Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79)

A busca pelos mecanismos de construção da identidade profissional docente implica na necessidade do pesquisador interpretar os dados dentro de um cenário marcado por elementos inseridos na prática social. Os dados nunca são neutros e por isso há sempre a necessidade de serem analisados nas relações sociais. As relações existentes entre os professores denunciam o impacto das vivências do sujeito no grupo e do grupo. Assim, tanto os silêncios, como os gestos, os pontos congruentes e dissonantes se inserem no universo da investigação.

A análise dos dados se constitui no contexto de valores presentes na cultura de uma instituição escolar, a qual se forma por meio da ação do sujeito. Assim, é fundamental a interpretação das falas no universo da integração entre o sujeito e seu grupo, já que identidade docente se forma por meio de uma ação enredada por um contexto histórico, político e social.

### **3.3 Grupo focal e análise de conteúdo: a pesquisa no desvelar das falas**

O estudo realizado em duas escolas pertencentes ao Sistema Público de Ensino de São Paulo configura-se como apenas uma parte de um todo e não representa a expressão das representações do conjunto dos professores no Estado de São Paulo no que se refere ao contexto das avaliações externas e identidade profissional docente.

Entretanto, entende-se que muitas das falas expressas pelos professores dessas duas escolas podem ser também encontradas em outras falas de professores de outras unidades da rede de ensino, o que justifica a validade desta pesquisa de campo.

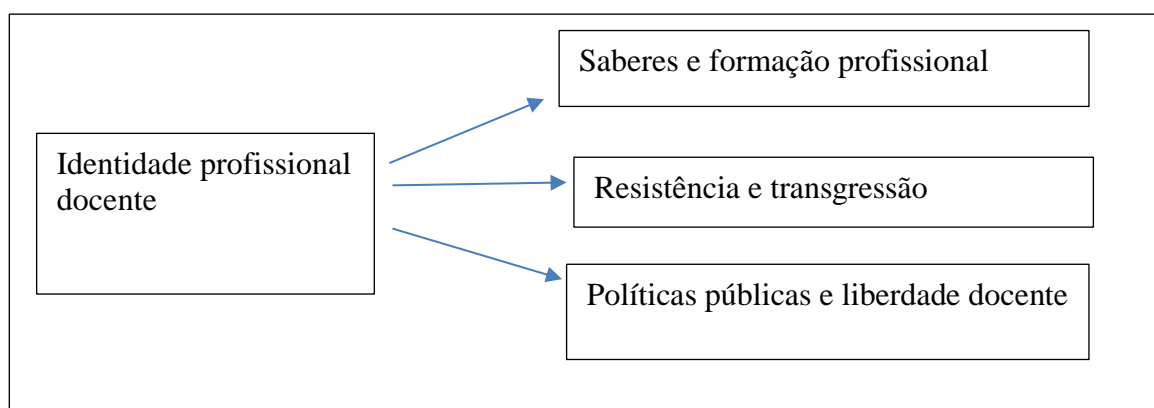
Como pesquisa qualitativa, os dados coletados por meio das reuniões de grupo focal passam por uma análise criteriosa que permita definir algumas categorias de análise. As categorias levantadas emergiram de três eixos principais, tratados no capítulo anterior por meio de uma abordagem teórica que embasa as referidas temáticas: saber fazer; querer fazer e poder fazer. Tendo como base o campo teórico inserido nas três temáticas, os discursos vão sendo organizados e desvelados mediante o suporte teórico focalizado no presente trabalho.

Os referidos eixos teóricos embasam as unidades de registro, definidas a partir da análise e agrupamento de acordo com a temática correlata. A partir das unidades de registro, foram levantadas as categorias principais, das quais emergiram subcategorias, em conformidade com os objetivos e hipótese definida na investigação.

Os dados analisados foram considerados em conjunto com as duas escolas, entrelaçando os conteúdos, de acordo com o indicador da frequência em que os temas foram trazidos por meio das falas.

### 3.3.1 Categorias de análise

O conteúdo analisado permitiu o delineamento de três de categorias, tendo como eixo a temática da Identidade profissional docente:



**Quadro 10:** apresentação das categorias do eixo “identidade profissional docente”

A primeira categoria identificada compreende elementos inseridos nas considerações dos saberes desenvolvidos na formação profissional. Os professores, em seus discursos,

desvelam percepções acerca da própria formação docente. Tais percepções fazem emergir subcategorias:

- a) formação docente;
- b) currículo prescrito e currículo em ação;
- c) docência na pós-modernidade;
- d) relação professor - aluno no contexto da escola pública.

A segunda categoria identificada pela análise do conteúdo configura-se em elementos presentes na prática pedagógica configurada pelo currículo oculto. A prática docente transcende as definições de um modelo definido para a prática. Os professores assumem suas ações para um currículo modelado no contexto da sala de aula. A resistência e transgressão passam a ser efetivadas por meio da existência do currículo oculto. Emergem dessa categoria as seguintes subcategorias:

- a) Resistência docente;
- b) crítica aos recursos de ensino e aos modelos metodológicos;
- c) ação na transgressão;
- d) reconhecimento da avaliação como controle.

O terceiro grupo de subcategorias emerge da categoria caracterizada como políticas públicas e liberdade docente. Nesse grupo de subcategorias estão presentes as definições e contradições encontradas na prática docente, tendo em vista a sensação de controle identificada por meio da inserção das avaliações externas. Os professores afirmam não existir liberdade, tendo em vista a prestação de contas prevista no contexto das políticas públicas. Nesse sentido, as subcategorias se caracterizam da seguinte forma:

- a) autonomia docente;
- b) controle mediado pelas avaliações externas (SARESP).

As análises permitidas a partir do desvelar das falas contribuem ao estudo da identidade profissional docente no universo da construção do sujeito como personagem definido a partir das relações de linguagem, pensamento e representações sociais.

No próximo capítulo, categorias e subcategorias serão tratadas e alinhavadas pelos aportes da teoria contemplada na presente investigação.

#### **4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE: ENTRECRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**

A espantosa realidade das coisas  
É a minha descoberta de todos os dias  
Alberto Caeiro

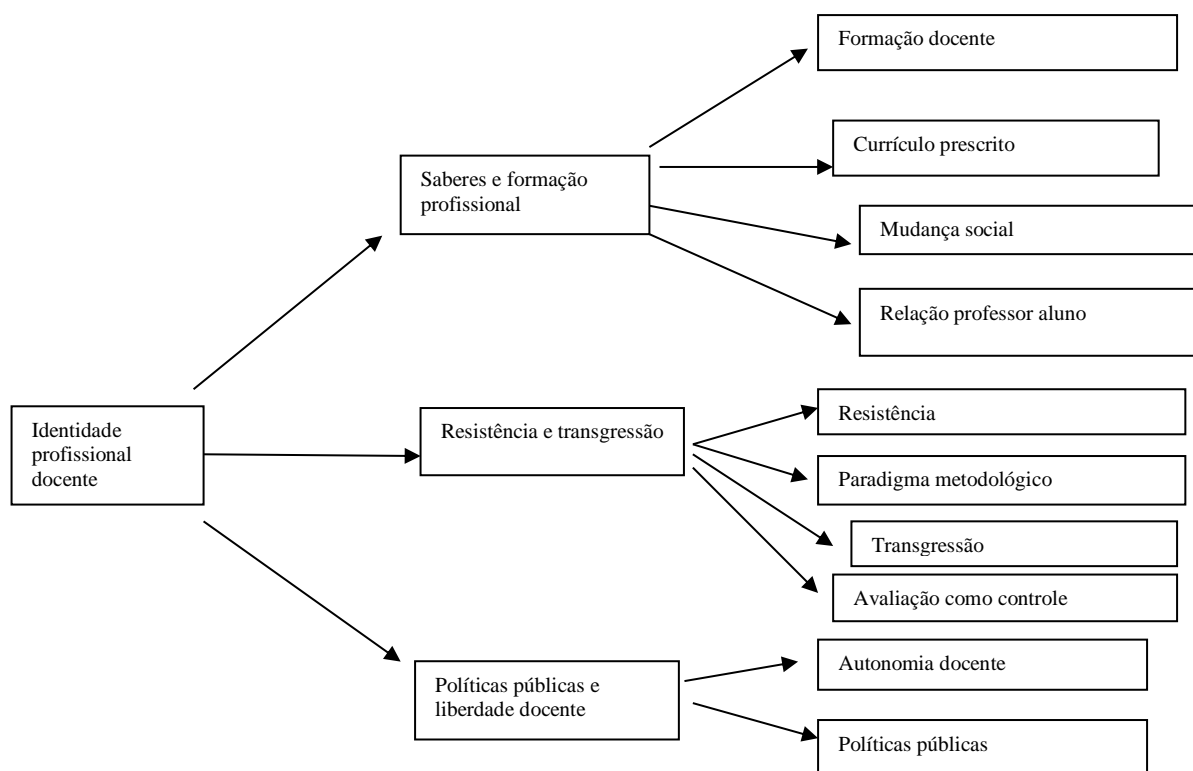
A realidade das coisas passa por um caminho de interpretações e considerações. As representações dos sujeitos investigados podem ser desveladas pela forma de expressão e pelo sentido atribuído a diferentes situações vivenciadas. As vozes que se entrelaçam, se fundem e caracterizam a identidade profissional docente no corpo de elementos que se apresentam, dando sentido ao presente trabalho.

Tais significados se constroem a partir das conexões pertinentes ao tema. Por meio da articulação entre diferentes explicações, configuradas pelas falas dos professores, o conhecimento é apresentado na condição de fruto de uma engrenagem constituída por elementos cognoscente e socialmente construídos.

Professores se definem com identidade formada em um constante movimento. São envolvidos por um desencadear de situações sentidas no universo da prática e vivenciadas como parte da constituição do “eu docente”. Nesse momento, cabe ao presente trabalho traduzir as falas e reconhecer informações presentes na construção da identidade profissional docente, referendados pela relação do professor com os resultados das avaliações externas realizadas no Estado de São Paulo, especificamente, por meio do SARESP.

As vozes dos professores foram analisadas e organizadas em três blocos originados das categorias principais. Em cada bloco são relacionadas teorias e práticas, com o propósito de ser desenvolvido um corpo de ideias capaz de identificar os impactos trazidos pelas avaliações externas na construção da identidade profissional dos professores.

O quadro a seguir, construído pela pesquisadora, sintetiza as categorias e subcategorias descritas na constituição do eixo identidade profissional docente.



**Quadro 11: Apresentação das categorias e subcategorias do eixo central “identidade profissional docente”**

No bojo de cada discurso... no diálogo entre os pares... no entrecruzar das falas... na expressão de como se compreendem sujeitos no panorama das práticas, os professores desvelam os elementos constitutivos da identidade profissional docente, no cenário das avaliações externas.

#### **4.1 Identidade profissional docente na compreensão dos saberes e formação**

O professor expressa sua identidade quando está diante do universo da prática docente. Há, nessa configuração, rudimentos particulares que o tornam profissional. Uma característica fundamental a todo profissional é saber desenvolver sua função em uma dada situação, adversa ou não. Nesse sentido, os saberes do docente, analisados no presente trabalho, estão inseridos na condição de atuação mediante resultados apresentados pelas avaliações externas. Acerca disso, vale ressaltar que saberes da formação profissional são saberes em uma configuração plural. Conforme afirma Silva (2008):



Os saberes de formação profissional são aqueles que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas. (SILVA, 2008, p. 49)

Nesse sentido, a discussão acerca dos saberes que formam o professor não deve ser tratada apenas como os saberes da formação técnica, mas principalmente pelos (saberes) formados no contexto da prática. O discurso dos professores aponta para a existência de uma inquietação acerca da própria condição profissional. Os saberes docentes não estão garantindo que a aprendizagem dos alunos seja efetivada, ou pelo menos, os sujeitos investigados refletem a condição do saber docente atrelado aos indicadores das avaliações externas. Estes apontam para problemas na aprendizagem dos alunos nas duas escolas pesquisadas. Nesse sentido, infere-se que os saberes inseridos na condução do trabalho realizado pelos professores pesquisados não tenha trazido um resultado satisfatório. Em ambas as unidades escolares, os resultados estão muito abaixo do esperado, com metas que se tornaram muito distantes de serem atingidas.

Quando questionados sobre os resultados estarem abaixo do esperado, os professores se sentem afetados por um quadro construído socialmente. Demonstram, por meio de suas falas, uma forte inquietação diante da situação que se apresenta em decorrência. Remontam histórias vividas e expressam a existência de um quadro de fracasso, no qual passam a pressupor uma série de indícios de responsabilização para tal situação. Em suas falas verificam-se diferentes questões. Por meio de uma detalhada análise do conteúdo, identificamos quatro pontos a serem destacados separadamente: a formação docente; considerações acerca do currículo por habilidades e competências; o professor na complexidade de questões da contemporaneidade; e as relações entre os processos de ensino e aprendizagem.

#### **4.1.1 Saberes docentes: a formação no contexto das avaliações externas**

Uma das primeiras questões apontadas pelos professores está sua própria formação. Além dos professores pesquisados, nos debates envolvendo vários campos da educação, a formação docente se apresenta como um tema sempre presente no universo pedagógico. As várias afirmações apontam para o fato dos professores não estarem bem formados para atenderem às necessidades presentes no mundo contemporâneo.

A mesma percepção de não haver uma formação capaz de atender às necessidades exigidas ao presente da profissão docente apareceu no grupo focal realizado. De modo geral,

os professores não se sentem preparados para atenderem ao que se apresenta como necessidade no conjunto dos fazeres docente. Seja por não terem tido uma formação inicial capaz de formar para as exigências contemporâneas, seja porque a formação em serviço não tem dado conta da formação necessária ao contexto atual.

Até hoje, professor passou no concurso, ele entrou aqui, ele não tem nenhum preparo para chegar. Se eu quiser trabalhar habilidades e competências, precisa ajudar esse profissional nesse sentido. (Professora F; **Escola A**)

Nesse aspecto, algumas das falas traduzem essas opiniões validadas no contexto das reuniões, por meio dos olhares de comprovação e também pelo reforço a esse discurso. Os relatos expressam a existência de alguns fatores presentes a essa questão. Um deles é de que a formação em serviço é tecida no contexto das trocas, do acompanhamento atento ao que o outro faz, assim, seguindo modelos consolidados pela prática.

Quando eu entrei, é processo, é histórico. Você entra sem saber nada, você chega sem saber o que é planejamento, aí você começa a aprender com os mais velhos. Até hoje, professor passou no concurso, ele entrou aqui, ele não tem nenhum preparo para chegar. Se eu quiser trabalhar habilidades e competências, precisa ajudar esse profissional nesse sentido. A chegada é não saber nada. Por sorte, eu peguei aquela fase que na escola tinha dois ou três mais velhos, vinte, vinte e dois anos, era esse pessoal que acabava norteando você, então você acabava até imitando esses professores, eu vejo que é isso que acontece. Eu dei sorte, porque eu entrei com um pessoal mais velho que já fazia essa tal de habilidade e competência, interdisciplinaridade, sem dar esses nomes, mas já tinha esses projetos. (Professora F; **Escola A**)

A fala da professora traz uma situação que merece destaque no contexto da formação docente: o fato da formação perpassar por uma prática construída pela própria cultura escolar. O professor se forma com o outro. A existência de saberes que são construídos durante as trocas entre os pares. Nesse processo, uma possível cultura colaborativa presente na escola implica em um elemento de vital importância na formação docente e na constituição da identidade profissional.

No entanto, ao considerarmos a existência de uma cultura colaborativa na escola, devemos ser cuidadosos, pois o simples fato de existir um trabalho conjunto, não representa uma cultura de colaboração. Fullan e Hargreaves (2000), ao definirem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, apontam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Os autores apontam para a existência de três formas de colaboração: a balcanização, ou seja,

uma cultura composta por grupos separados e, por vezes competitivos, lutando por posições e por supremacia; colaboração confortável, representada por uma colaboração que não contempla os princípios da prática reflexiva sistemática; e o colegiado arquitetado, que se caracteriza por um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos aumentando a atenção ao planejamento conjunto de professores.

Fullan e Hargreaves (2000) alertam ainda para a existência de uma cultura de cooperação - de certa forma sofisticada – que não pode ser criada da noite para o dia. Eles afirmam:

Muitas formas de união são superficiais, parciais e, até mesmo, contra produtivas. Não há possibilidade de termos tais culturas sem um sólido desenvolvimento individual. Precisamos evitar o esmagamento das individualidades na compulsão de eliminar o individualismo. Ao mesmo tempo, os professores não devem ser deixados sós ou deixarem uns aos outros sozinhos. O estímulo e a pressão do profissionalismo interativo inato funcionam como uma fonte constante de novas ideias e de apoio, bem como uma forma de comprometimento mais adequada à profissão do magistério, de grande energia e critério. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.81)

A interação entre os professores favorece a existência de um coletivo formativo. A situação, conforme a própria professora define, representa uma ação histórica, perpetuada por uma aprendizagem que se consolida no corpo das práticas. Entendemos ser essa uma situação que, por vezes, pode representar, na formação de uma identidade profissional docente, um processo de acomodação a práticas constituídas historicamente. No caso de vozes se perderem desse coletivo formativo, se configura como uma transgressão ao contexto definido culturalmente.

Os professores perpetuam suas teorias. Perpetuam suas práticas formando o seu próximo. Dessa forma, a existência de um canal formativo no interior das práticas docentes representa um viés importante na investigação.

A formação contínua se faz não apenas por meio da política de formação em serviço, mas principalmente quando um professor, ao definir sua prática, a legitima por um corpo de outras experiências. Segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Diante da necessidade de responder às demandas presentes no contexto da prática pedagógica, os professores se organizam em torno de um saber constituído em meio a um emaranhado de inquietações. Mesmo contrário ao que a ele é solicitado, busca inserir-se em

uma prática consolidada por uma relação não apenas construída individualmente, mas desenvolvida em um coletivo.

O saber construído pela prática e na prática, em se tratando de uma ação imersa às políticas de resultado, inserindo as avaliações externas, coloca o professor diante do desafio de agir pressupondo um saber que reflete nos resultados de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, por vezes representa uma ação desordenada, desprovida de sentido, como fora descrito no seguinte relato:

Você não está se adaptando, você não foi levado e formado, você está tendo que ir correndo atrás do prejuízo. Porque essa questão de habilidade e competência, a gente tem ouvido falar muito, mas em nenhum momento o governo do Estado falou ‘ vocês vão sentar aqui- tirando esses processos que a gente teve aqui dentro de ATPC- mas oh, hoje vocês vão estudar sobre. Nós não tivemos isso, eu pelo menos não vi. O que eu vi foi dentro de ATPC, eu lembro que o ex coordenador trabalhou, a atual coordenadora... mas o governo falar agora nós vamos estudar o que é habilidade, o que é competência e aí, a gente tem que ter essa preocupação porque a gente tem que se preocupar com o que nosso aluno tem que enfrentar. Aí que a gente tem que se adaptar porque senão esse aluno vai fazer o SARESP e mais uma vez o professor não ensinou isso daí. (Professor A; Escola B)

No relato acima, o professor aponta para a existência de um espaço de formação dentro da Escola: as reuniões de ATPC (atividades de trabalho pedagógico coletivo). Mesmo havendo esse espaço, há a percepção da impossibilidade de se formar em serviço. Em seu discurso, há necessidade de compreender aspectos do currículo prescrito que o mesmo não compreende, no entanto, precisa ensiná-lo aos seus alunos, ou os mesmos não mostrarão que aprenderam, quando se submeterem às avaliações.

O relato traz o questionamento feito pela professora da sua formação inicial. O professor não se formou para o que está sendo previsto para a sua ação. A mesma consideração foi apresentada por outro professor:

Eu particularmente não consigo aceitar o SARESP, porque é assim: nós tínhamos uma visão, eu tenho já vinte e três anos de sala de aula. A gente tinha uma visão: da faculdade, da universidade, você vem de uma maneira, aí, foi nos imposto isso, então demorou para gente acertar o que o SARESP é. Não estou dizendo que a gente não teve momentos, a gente teve momentos que a gente tentou compreender, eu tentei seguir, mas não consegui, fui tentando de novo aí foi. (Professor E, Escola B)

O relato descreve um fato comum no universo da profissão docente, uma distância entre a universidade e a escola. Tal fato tem sido amplamente discutido, no entanto, a aproximação entre a formação técnica e a prática tem estado longe de acontecer. Nesse sentido, ressaltamos o que constata Nóvoa (2017) acerca das universidades: “as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”.

O apontamento de Nóvoa (2017) reflete o que afirmam os professores. A universidade está afastada das necessidades existentes no universo escolar. Há muitos discursos sobre a formação atender às mudanças de uma sociedade, no entanto, há uma “vida” na formação pedagógica que existe de certa forma, afastada da formação universitária.

Nesse contexto, para o autor, faz-se necessário que seja edificado um novo lugar para a formação de professores, em uma zona de fronteira entre a universidade e as escolas, produzindo a profissão de professor não só no plano da formação, mas também no plano do reconhecimento público. Nesse sentido, faz-se necessário aliar nessa construção quatro características. A primeira característica seria a construção de um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas; a segunda, que esse espaço seja de entrelaçamentos, no qual a formação possa ser influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento; a terceira, que se forme um lugar de encontros, formado por uma terceira realidade, com novos sentidos, no qual os conhecimentos possam ser valorizados; quarta característica, que seja firmado como um espaço de ação pública.

A formação profissional docente perpassa um caminho pessoal pela necessidade de autoformação. Os professores que participaram da pesquisa são em sua grande maioria profissionais que não fizeram apenas licenciatura, mas muitos são mestres e até doutores. Essa busca pela formação acadêmica passa a ser uma questão discutida pelos professores, porém, com a certeza de uma procura pessoal.

O que está acontecendo com nossos intelectuais? Eles não estão sendo valorizados. Você faz mestrado, quanto você ganha mais porque fez mestrado? Cem reais por mês? Quem faz doutorado ou mestrado, faz por que? Por uma necessidade pessoal, cultural e profissional para si. Agora no trabalho em si, não existe. Você vê muito professor com mestrado e doutorado e não tem trabalho para ele. Onde ele vai trabalhar? (Professor J; Escola A)

Há, no relato, um processo de decepção para um crescimento intelectual. A falta de valorização implica em autoformação solitária, uma satisfação pessoal. Tal situação nos leva a

compreensão de que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (NÓVOA, 2017, p. 1121)

A reflexão acerca do saber fazer incide sobre a formação, seja ela técnica, formação em serviço ou mesmo autoformação. Em todos esses propósitos formativos, a prática pedagógica requer uma reflexão sobre o saber ensinar com foco no processo de aprendizagem em uma dada sociedade. O processo de formação, presente no universo investigado, está muito ligado ao estar formado em um determinado contexto educacional que partilha de um currículo que pressupõe uma ação pedagógica a partir das habilidades e competências.

#### **4.1.2 Saberes docentes e formação: a profissão docente na contenda do currículo prescrito**

A identidade profissional docente carrega um saber ensinar dentro do que se pressupõe estar inserido em um currículo instituído pelas políticas públicas. Os professores foram imersos a uma prática curricular regulada por um ensino que se pauta por habilidades e competências.

Os professores das duas escolas analisadas apontam diferentes situações quando o tema da discussão gira em torno do currículo prescrito no Estado de São Paulo. Abordam o tema das avaliações externas, o SARESP, como consequência de uma prática que, por vezes, deixa de ser realizada por professores que admitem a possibilidade de uma ação pedagógica se atrelar à dinâmica de um currículo pautado por habilidades e competências.

Nesse sentido, infere-se que as considerações pontuadas no discurso dos professores estão diretamente ligadas a questões inseridas na identidade profissional docente como um processo cíclico, causado pelo entendimento de questões complexas, intrigantes, as quais houve a busca de sua compreensão durante um certo tempo. A esse respeito, o presente trabalho não considerou haver crise de identidade, mas uma reorganização do ser professor que se insere em uma constituição subjetiva construída por diferentes construtos pessoais. O professor C, da Escola B, apresenta, em seu relato, uma consideração interessante a esse contexto:

Porque você trabalha em prol de algo ou alguma coisa porque quando veio o SARESP e começou a colocar competências e habilidades você teve que se transformar para trabalhar “nesse novo método”, então você está transformando sua identidade que era um jeito, um modo de trabalhar, para uma nova maneira, aí não estou avaliando necessariamente se é bom ou ruim, você está se adaptando, então ela interessa, essas coisas influenciam na sua formação direta ou indiretamente. (Professor C; Escola B)

Mais do que nunca, os professores, por mais que tenham resistido ao propósito do currículo em que se principiam as competências, não conseguem deixar de pensar sobre seu desenvolvimento e, tampouco, admiti-lo em sua prática. Vemos essa possibilidade atrelada ao fato de avaliações externas estarem conectadas a esse modelo de ensino. Modela-se um jeito de ser docente e forma-se nesse contexto, como fora afirmado pelo professor no relato abaixo:

A gente está aprendendo correndo. Se a gente fosse pensar uma coisa, seria nesse sentido, pegar os momentos que a gente usou uma formação dentro do processo que aí entra uma questão política que a gente tem que discutir que é um terço da hora atividade que nós do Estado de São Paulo não temos. Se nós tivéssemos esse um terço da hora atividade para o professor, nós teríamos um espaço onde aí, por exemplo, a Secretaria de Educação poderia falar ‘vou dar o curso onde vocês professores em exercício, dentro da sala de aula, dentro desse processo, vocês vão fazer esse curso para entender o que é isso, as habilidades e competências, como trabalhar a avaliação’, aí é onde o professor precisa de formação. Essa avaliação externa tem influência na vida de vocês, mas é aquela coisa, vocês têm que fazer agora, a gente fica correndo, eu creio que a gente resiste por não saber. E se sabe, sabe muito pouco se a coordenadora que hoje está na coordenação, tem os entraves, que tem um acesso um pouco maior que a gente, imagina o professor que ele tem que ouvir um ATPC, colocar isso em prática na sala de aula, eu falo que até hoje, eu estou no Estado desde dois mil e seis, eu nunca sentei para entender o currículo. (Professor A, Escola B)

O professor assinala, em seu discurso, alguns elementos que devem ser analisados tendo em vista a perspectiva de formação atrelada às necessidades de uma política pública. O primeiro é a formação atendendo às necessidades do momento, do currículo avaliado. Um segundo elemento é a falta de espaço e tempo para a compreensão do que está sendo proposto ao professor no contexto de sua prática. O espaço de formação em serviço tem sido insuficiente para as necessidades destacadas.

Na Escola A, tal situação também é apresentada, porém, por um professor que, ao perceber a necessidade de se pensar um trabalho referenciado pelas exigências contingenciadas por um currículo, recebe prontamente a discordância de professores que se mostram em alguns momentos contraditórios em suas falas.

O currículo está lá... habilidades e competências? É isso que tem que ensinar em sala de aula. Se eles não estão avançando é porque a gente não está trabalhando. **(A afirmação causou desconforto geral e várias posições discordantes. A pesquisadora precisou intervir solicitando ao grupo que deixasse o professor terminar sua fala)**. Estou falando de avaliação. Eu tenho um grupo de atletas, eu preciso saber se estão aptos ou não para irem para as Olimpíadas. Eu tenho meus critérios. Se não atingir está fora. O motivo que não atingiu os critérios, eu não tenho sem essa avaliação. Essa avaliação do SARESP tem que ter os critérios, vamos ver colocar lá subjetivamente, não tem avaliação subjetiva. É de acordo com o que vai acontecer. Aí as pessoas acabam falando que se sentem mal com isso, que se sentem incomodadas, quando você se sente incomodado, você luta para sair daquilo. Você entra em movimento para sair daquilo. (Professor E; Escola A- **grifo nosso**)

O professor E recebe do grupo uma forte contestação, pois aos professores não há a percepção de que eles não estejam trabalhando dentro dessa concepção. As críticas são válidas no contexto da falta de formação; no fato da escola não dispor de condições para a aplicação de um ensino com esse propósito; ou mesmo no fato dos alunos serem os responsáveis por não estarem inseridos nessa possibilidade de aprender.

Há de se considerar que as questões que atrelam o currículo ao saber docente ultrapassam o sentido de um projeto pessoal. Os professores não decidem sozinhos sobre um saber que é considerado no campo da constituição cultural, social e histórica. Por mais que possam questionar, o currículo está posto: por trás de sua constituição há elementos que fogem da possibilidade de alteração.

Sacristán, a esse respeito, tece as seguintes considerações:

A prática de ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos. (SACRISTÁN, 2000, p. 91)

Sacristán (2000) insere a possibilidade de haver um currículo modelado pelo professor que teima em existir na dinâmica de sua prática. O currículo que se firma à medida que existe atrelado às crenças pessoais. O que e como se ensina ainda está muito presente na forma que cada professor pressupõe organizar a sua prática. Sobre essa questão, a professora F, da Escola B, apresenta seu descontentamento no fato de precisar atender a uma proposta que não acredita, citando um momento que viveu em sua trajetória docente, quando iniciava seu trabalho e podia decidir sobre como fazer. Faz uma analogia ao fato de podermos decidir sobre um livro que



queremos ler, ou seja, o livro que melhor se adequa ao nosso desejo, e não o livro que nos é imposto; assim, fica uma grande situação de insatisfação:

Se nós já trabalhávamos aqui, do nosso jeito.... Eu lembro que no começo do ano a gente fazia aqueles planejamentos que tinham que indicar um livro, então, eu tenho um livro que eu adoro que eu gostaria de dar para os meus alunos, este livro, vou usar com minha paixão. Se eu tiver que usar outro livro que ele gostou e que todo mundo tem que adotar aquele livro, como eu vou trabalhar esse livro? É com outro olhar. Acho que a gente tem que ter essa liberdade. O conteúdo nós já damos, mas não daquela forma, não pode ser imposto. Eu não tenho que ler um livro, então que eu leia aquele que eu gosto que eu domine e que eu sei. Aquela história: narciso acha feio o que não é espelho. Então por que eu vou ter que mudar uma coisa que eu já estou acostumada a fazer, eu tenho paixão, que eu sei fazer sozinho? Mas eu tenho que fazer do jeitinho que está lá. (Professora F; Escola B).

A professora faz a alusão a um personagem presente na mitologia grega, Narciso. A imagem de um professor que não se reconhece em uma ação que precisa realizar pode ser representada no fato de haver um currículo proposto por uma opção política, histórica e cultural. Assim se configura o contexto de um currículo, como um organismo vivo, adaptado às exigências de uma estrutura social. Dessa forma, a prescrição de um currículo, transforma o fazer docente em uma configuração que, por vezes, deixa-o desolado na função que exerce. Sobre essa questão, Goodson considera que:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. (GOODSON, 2007, p. 247)

A presença de um currículo pautado por determinada lógica de ação é colocada aos professores indicando a esses uma forma de saber fazer que está dentro da sua constituição como docente. Há inquietações, discussões que por vezes trazem desconforto ao fazer, porém se forma e se conforma a partir do momento que há uma normatização e cobrança acerca dessa atuação.

Não fosse pelas avaliações externas, como professores que se formaram para uma outra forma de ensinar, conseguiria ultrapassar seus pressupostos de uma prática curricular? Há uma intranquilidade nesse sentido. Os relatos demonstram um conhecimento superficial e até um discurso da prática que poderia ser traduzido por um fazer consciente e avesso aos princípios da concepção que permeia o currículo do Estado de São Paulo. O professor D da Escola A

traduz a visão acerca da inserção do currículo de uma forma crítica, pontuando situações que reforçam a ideia de muitos questionamentos que permeiam o fazer docente:

Peguei o SARESP como aluno, peguei a mudança da LDB como aluno, voltei como professor. Que mudanças eu percebo, até os anos 80? Tinha aqueles caderninhos coloridos que o professor tinha que trabalhar, depois foram despachados. Com a LDB tinha aquela flexibilidade a proposta de habilidade e competência da LDB, está lá. Naquele momento em 96, você tinha um diálogo interdisciplinar, mas isso não quis dizer naquele momento o tradicional entre aspas, o conteúdo é só um detalhe. Isso durou até a época do Chalita, quando a Maria Helena pegou a secretaria na gestão do Serra, bem de 96 a 2007, aqui no Estado de São Paulo, o que se fazia, se cada escola trabalhava de um jeito, por que nem aqueles caderninhos vermelhos existiam mais. Não havia esse diálogo em termo de rede, e nesse processo o SARESP já existia tinha essa matriz e se cobravam essas habilidades, não que eu ache que quando o Darcy Ribeiro abraçou toda essa pedagogia por trás da LDB, que ele quisesse substituir um modelo tecnicista por outro moderno, porque para mim, trocou um tecnicista por outro, porque quando você fica martelando competência, habilidade, competência habilidade, torna esse processo repetitivo centrado em si mesmo, você tá sendo tão tecnicista quanto aquele modelo no qual a gente se formou só que numa perspectiva mais cruel, porque se ainda você tinha o conhecimento do qual você apresentava os preâmbulos para o aluno, esse não. (Professor D; Escola A)

Ao discutir as questões do currículo, o professor tece considerações atreladas a sua vivência como aluno e professor. Faz críticas a um modelo pedagógico, colocando a prática do currículo por habilidades e competências como um currículo que se assemelha a uma prática tecnicista. O “martelar” das competências e habilidades, da forma descrita pelo professor, consiste, sim, em um ensino tecnicista. Não sendo essa a concepção que embasa uma prática de construção, mas assim é vista e traduzida pelo professor.

O professor G da escola B assumiu uma forma pessoal para o trabalho com as habilidades e competências que se aproxima muito do modelo tecnicista:

Eu achei um jeito de usar essa habilidade e competência. O SARESP, eu vejo que essas provinhas, acho, na minha opinião, acho legal. Eu fui aluno de ENEM. Na última prova que eu fiz, eu errei seis questões. Hoje eu entro na sala, eu vejo aquele aluno que é fruto da escola pública. Então agora eu tenho que moldar. Eu encontrei dificuldades. Fui para internet e baixei, fui colocar o verbo da habilidade, eu falei, vou fazer isso aí. Agora eu me coloquei como aluno em sala de aula. Fui montando as provas assim. Se alguém tivesse me falado isso, eu tinha mais facilidade na hora de fazer as provas. Eu me coloco no lugar do aluno. Deixa eu primeiro trabalhar com os verbos. Faça isso, faça aquilo. (Professor G; Escola B)

A fala reproduz uma ideia presente em uma concepção tecnicista, ou seja, no anseio de organizar as provas dentro de um modelo semelhante às provas do SARESP, o professor busca

na internet, insere verbos e, por meio deles, cria as questões. Esse é um modelo tecnicista. O professor assume um fazer permeado de suas compreensões. Adota um modelo que, a seu ver, seria capaz de colocá-lo na situação exigida pelas definições do currículo.

Os relatos anteriores trazem uma discussão marcante para a definição de qual concepção de currículo o professor deve compreender. Há uma forte tendência nos relatos, de perceber o currículo como em um modelo tecnicista. Os professores foram formados nessa concepção curricular. Nesse sentido, é pertinente nos atentarmos ao que afirma Saviani:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (SAVIANI, 2010, p. 439)

O currículo prescrito até então, torna-se real, modelado por uma prática que se forma atendendo ao pressuposto dos resultados. A cobrança reflete, de certa forma, os mecanismos de controle. A fala, a seguir, denota a visão de um professor que presenciou a inserção do currículo. Relata a desconfiança existente e, por fim, assume que a cobrança se torna real.

Quando houve a implementação do jornalzinho do currículo aquilo era muito novo para nós. Eu fui à primeira reunião que fizeram naquele momento... era muito novo para nós. Nós não sabíamos o que o governo queria, nós nos armamos muito. Depois daquela reunião eu comecei a analisar de outra forma: eu vi que tinha um objetivo, que todos falassem a mesma linguagem, porque os conteúdos não conversavam, estava uma bagunça. Eu voltei com uma expectativa muito grande. Falei para a diretora, acho que vai ser bom, eu acredito, vai dar um norte. Depois vieram as outras propostas pedagógicas, foram sendo colocadas. Depois havia uma cobrança. Eu vi de positivo nesse período foi essa orientação desses conteúdos trabalhados. (Professora C; Escola A)

A professora participou das reuniões de implementação de uma proposta, não para se colocar como parte da definição, mas para compreender o que estava posto e o que deveria ser realizado.

Os professores se sentem diante da necessidade de um ensino que possa refletir em resultado, no entanto, o saber fazer docente nem sempre se constitui como uma prática voltada aos princípios do currículo. Tem-se a percepção de que o modelo definido para ser cumprido esteja muito mais focado nas avaliações do que na aprendizagem por competências. Há uma linha muito tênue entre o fazer e o controle definido nas avaliações:

O SARESP não mostra nossa realidade, se nós trabalhamos da maneira que eles querem é outra coisa. Eles não vão fazer uma coisa e cobrar outra, vocês acabaram de falar que desde dois mil, eles têm colocado isso aqui, de maneira branda, depois eles vêm reforçando esse currículo, por quê? Porque ninguém trabalha isso. O motivo que cada um trabalha ou deixa de trabalhar, é pessoal, ou corporativo, não sei. Eu sei que quando eu comecei a trabalhar, eu ia para escola e achava assim, vou dar minha aula e ir embora. Não queria saber de Associação de Pais e Mestres, de Conselho de Escola, é verdade, eu não queria saber nada disso, só dar aula. Conforme se vão os anos de magistério, você tem que se envolver um pouco mais. Você acaba aprendendo, porque na prática você vai criando identidade com a escola, criando identidade com o grupo e criando objetivo de trabalho. Qual o nosso objetivo de trabalho? Qual o objetivo do currículo? Desde que você entre numa sala de aula? Porque todo mundo entra na sala de aula e fala assim: eu vou fazer a minha parte. O objetivo da gente, dentro do que o Estado quer, é ir bem na avaliação externa, por isso é atrelado a bônus para tentar nos motivar. Não sei... uma série de paliativos para tentar corrigir um erro que vem de lá não sei de onde, da Educação. A minha situação com relação a isso eu vou trabalhar. O aluno tira cinco, ninguém reclama, o aluno tira seis, ninguém reclama, o seu salário está garantido. Aí vem o SARESP. Vamos ser sinceros: qual a interferência que tem o SARESP na nossa realidade de trabalho? (Professor E; Escola A)

O relato do professor trouxe um desconforto aos demais. Ele levanta uma questão interessante: o diálogo que se estabelece entre a avaliação externa e a avaliação interna não existe. O professor passou a não estar se preocupando com a aprendizagem enquanto processo, mas nos resultados e o quanto esse resultado implica no seu papel como profissional. Dessa forma, a prática do currículo por competências não escapa de um discurso presente em uma sociedade capitalista na qual considera-se competente o educando que é capaz de demonstrar o seu saber por meio da apresentação de sua constituição cognitiva.

Os professores se tornam parte dessa rede de significações trazidas por um currículo globalizado. Devem atualizar seus saberes a uma nova forma de ensinar. No entanto, se interrogam sobre o propósito dessa ação, dos resultados que não são demonstrados por seus alunos, pelos indicadores que cada vez mais os tornam vulneráveis aos princípios de um sistema educacional. Para Sacristán (2011):

Agora, há o entendimento de que *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às

avaliações e comparações de sistemas educacionais. (SACRISTÁN, 2011, p. 36- grifo do autor)

Em suas falas, os professores traduzem a existência de um currículo muito atrelado às avaliações do SARESP, não na efetivação do desenvolvimento de competências e habilidades que devem ser compreendidas como capacidade de mobilização de esquemas mentais. A professora D, da Escola B, registra em seu discurso uma concepção de currículo colonizador:

E daí a questão que me levantou é a seguinte, primeiro eu não partilho da ideia do currículo, eu não concordo com esse currículo. Porque eu parto do princípio que é um currículo colonizador, que é um currículo que nem foi desenvolvido por nós enquanto uma identidade nacional. Então, o que se fala na ideia de uma transformação da minha identidade enquanto docente em relação a essas avaliações, na verdade o que eu penso, é que isso é uma violação da minha identidade, é uma afronta, então eu estou o tempo todo sendo constrangida porque, de fato, eu penso, eu acredito que esse currículo deve ser trabalhado, eu não posso trabalhar, não tenho tempo porque eu preciso dar conta de um currículo. Para mim a questão não é nem mais questionar as competências e habilidades, mas é o currículo que eu estou trabalhando para isso. (Professora D, Escola B)

De fato, não se trata de um currículo que represente uma educação nacional, no entanto, está presente em um discurso mundial. Define que um saber avaliado por diferentes sistemas de ensino passa a ser a referência de uma educação contemporânea.

Tal definição tem como princípio o atendimento, nas palavras de Gomez (2011), às pressões da economia de mercado mundial, intensificando a necessidade de mudanças internacionais dos sistemas de ensino. Com isso, a introdução de novas formas de conceber o currículo e novos modelos de entender os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação identificados nos diversos documentos elaborados pela UNESCO e pela OCDE.

O currículo por competências se insere, então, nas questões presentes na contemporaneidade.

#### **4. 1. 3 Saber docente na complexidade da contemporaneidade**

O professor está imerso a fenômenos sociais muito próprios da contemporaneidade. A era das certezas deu lugar a um saber provisório. As ciências estão propondo uma nova forma de compreender o mundo, que não seja fechado, mas em constante transformação.

O trabalho do professor deve estar relacionado a esse novo cenário de produção do conhecimento. A informação deve ser revertida em conhecimento que deve ter significado nas situações desafiadoras pelas quais nossos educandos possam vivenciar.

O discurso docente aponta para situações que o professor não está adaptado no seu fazer. Há um reconhecimento de mudanças, porém, com perplexidade de ações que possam ser preponderantes na era das incertezas. Vários professores da Escola A partilham da seguinte afirmação:

Nós estamos na cultura da rapidez. Cultura do *miojo*. Então assim, você sabe... por que o aluno não faz essa prova na casa dele, com consulta. Mudou-se a dinâmica, mas a estrutura é a mesma (fala repetida por vários professores). (Professor G; Escola A)

Os mesmos professores que reconhecem a necessidade de alteração de práticas para o atendimento das mudanças presentes no contexto social não reconhecem o currículo por habilidades e competências como uma possibilidade de atender ao princípio de uma sociedade da rapidez das informações.

... é louca, é giz e eles vêm falar em competência e habilidade? Eu tenho que me virar nos trinta para dar uma aula de audiovisual. Uma sala de vídeo para todo mundo usar. Você entra uma vez por mês tem que dar graças a Deus. (Professor G; Escola A)

O questionamento da professora reflete uma situação que para muitos professores representa impossibilidade no trabalho com habilidades e competências: a falta de recursos audiovisuais para a viabilização de uma prática diferenciada. Contrário a essa afirmação, estão os dados que mostram a resistência dos professores no uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. O currículo para o professor está engessado e não atende aos propósitos de uma conjuntura contemporânea:

É a questão de mundo. A conjuntura, ela muda de hoje para amanhã. Isso eu não enxergo no currículo. Eu parto do princípio que ele é engessado. Alguém pode até me contradizer... (Professor A; Escola B)

As questões aparecem em alguns momentos de forma distorcida. O professor julga engessado um currículo, no entanto, insiste que deve oferecer saberes que o mesmo não consegue compreender. Admite a necessidade de uma aprendizagem, muitas vezes distante da funcionalidade para um tempo presente.

Eu tenho um aluno que necessita compreender aquilo que ele já aprendeu anteriormente. Como se ele fosse um escudeiro (explicação do professor acerca do currículo por habilidades e competências). Ele precisa moldar, brigar com a habilidade. Contorcer para poder ... para esse ele precisa de uma medida, para outro ele precisa de outra medida...sempre estar moldando. Trazer a realidade do aluno. (Professor G; Escola B)

As habilidades são esquemas cognitivos que devem ser desenvolvidos tendo em vista os desafios apresentados em uma determinada conjuntura. Não representa brigar com habilidades, mas sim desenvolvê-las. O cenário de mudanças que a conjuntura contemporânea contempla está vivo nas escolas. Deve ser compreendido no fazer docente. São desafios educacionais em uma sociedade baseada na informação. Gomez (2011) considera:

Parece evidente que no início do século XXI nos encontramos imersos em uma época de mudanças profundas, rápidas e substanciais ou como Castell prefere: diante de uma mudança de época em todos os aspectos. As mudanças substanciais nas relações de poder, de produção e nas formas de viver assim, bem como os importantes movimentos demográficos e as espetaculares conquistas tecnológicas nas últimas décadas, produziram uma alteração radical em nossa forma de nos comunicar, de agir, de pensar e de expressar. (GÓMEZ, 2011, p.64)

Os movimentos existentes em uma sociedade que se transforma são evidentes, devendo, dessa forma, serem motivadores nas alterações de práticas. Em algumas situações colocadas pelos professores investigados, as mudanças são elementos para justificar o fracasso e a mudança no foco das responsabilizações.

O que mudou na nossa escola? Quando fizeram o Rodoanel você tinha um perfil, uma população. Sem contar as outras mudanças que foram acontecendo. Construíram o Rodoanel e trouxeram o pessoal todo para essa região aqui. Tiraram de várias regiões, inchou. Esses alunos que chegaram aqui, era uma fusão, muitos da área livre, muitos de bairro. Isso faz diferença, faz diferença porque é uma ocupação do espaço. A gente entra dentro da sala e não entende porque a sala é toda assim (mostra com gestos uma sala com curvas), se for lá no bairro deles, as casas deles são todas assim. Você tenta colocar em ordem, eles demoram a se localizar, porque é uma localização do espaço, isso aconteceu aqui na escola. Eu vi perfeitamente isso, o nível também caiu. A identidade da escola caiu. (Professora F; Escola A)

A própria professora deflagra em seu discurso que houve mudanças interferindo na identidade da escola. Uma identidade que, a seu ver, teve que ser alterada pois recebeu um público diferenciado que deveria ser ensinado e avaliado. Acredita que a escola não representa o mundo dos seus alunos. Percebem-nos fora dos propósitos de um mundo pautado por características escolares que se inserem no saber fazer dos docentes. A essa consideração, o saber fazer docente implica nas relações entre o ensinar e o aprender.

#### 4.1.4 Saberes docentes: relações do ensinar e aprender

Os saberes e a formação docente têm uma relação direta com o ensinar. Para um professor, sua identidade se marca pelo fato de ensinar e o aluno aprender. Durante muito tempo foi considerado a existência de um processo de mão única: se ensino o outro aprende.

Em uma perspectiva de Ensino Técnico, a organização de um planejamento com a definição clara de objetivos e da escolha dos conteúdos definiria a aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor organizar exercícios e apresentar exemplos claros de construção para que o aluno possa seguir os modelos apresentados.

No momento atual, a partir de uma perspectiva de um ensino balizado por teorias de base construtivista, o processo de ensinar se apresenta como um processo, enquanto o aprender se insere em uma direção, podendo ou não se complementar. Alunos aprendem, sem o professor ensinar; professores ensinam e alunos podem não aprender. São dois processos que não podem ser considerados condicionados um ao outro.

Nesse sentido, o aluno que não está aprendendo, causa desconforto ao professor, que busca por responsabilizações. Os relatos trazem alguns elementos nesse contexto. O primeiro deles é sobre a consideração de que não existe aprendizagem por não haver pré-requisitos do aluno para atender ao propósito do ensino:

Meu aluno não tem o conhecimento prévio, tem a progressão continuada, que não deveria ter, para eu poder chegar e analisar o texto com ele. Situações colocadas para o aluno, ele não sabe. O aluno chega no Ensino Médio sem saber o básico. Como eu vou falar de bombas inteligentes na primeira guerra mundial se ele nem sabe o que foi a primeira guerra mundial. Assim por diante, só estou dando um exemplo. (Professora C; Escola A)

Os alunos não têm essa consciência, a gente tem um monte de ideias, um monte de coisas, eles estão engessados. Sobre as competências e habilidades, o resultado não representa a nossa realidade. Os alunos não têm essa consciência, a gente não consegue avançar. A gente fica angustiada, a gente quer avançar. A gente quer que eles entendam esse processo. Alguns conteúdos não condizem com a realidade deles. (Professora H; Escola B)

Os relatos apontam para requisitos inexistentes nos alunos para que possam avançar. O professor C da Escola A responsabiliza o próprio sistema, quando atribui à Progressão Continuada a responsabilidade pela falta dos requisitos básicos da aprendizagem. Cabe ressaltar que há muitos professores que ainda não compreendem o sistema de ciclos de aprendizagem. A visão do professor ainda está atrelada a um modelo seriado: não compreendem a possibilidade



de a avaliação ocorrer tendo em vista os níveis individuais e não à modelagem de uma aprendizagem formatada. Nesse sentido, entende-se que:

Mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem manteve características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes. Essa uniformização, necessária em certa medida por se tratar de processos educativos coletivos, tem desconsiderado muito frequentemente a complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem humana e gerado desempenho escolar bastante diferenciado entre os alunos. (JACOMINI, 2009, p. 564)

Os professores destacam, em ambos relatos, que há um despreparo do aluno para aprender. O que podemos inferir é que a aprendizagem, relacionada ao desenvolvimento de habilidades, pouco é compreendida quando há a necessidade de se reconhecer a individualidade no processo. Um ensino que pressupõe desenvolver habilidades, deve se pautar por conhecimentos individualizados para que seja possível a consideração trazida em um dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo: “aprender a aprender”.

Trazido no contexto da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tal princípio evidencia um modelo de ensino distante das considerações do professor. Isso representa um hiato nas efetivações de um ensino que considere a aprendizagem como um processo único, singular.

Outra consideração importante a essa discussão é a percepção que o professor traz de que o sucesso ou fracasso deve-se ao aluno.

Por exemplo, vou ensinar o aluno a ler e interpretar um texto, ele esquece tudo, como se isso fosse possível. Se fosse possível, os índices não estavam como estão. Mesmo que você tente fazer os esforços, às vezes não acontece. Tudo é educação, educação. Está doente, é educação, é droga, é educação. A escola vai fazer o papel de salvador da pátria. Ninguém tem assumido. Eu acho que a gente é um sucesso. Enquanto escola pública, eu sinto assim que a gente é um sucesso, você trabalha com 1000, 1200 alunos e ninguém trabalha armado. O resultado, não é um fracasso total. (Professora F; Escola A)

O aluno sabe que não vai tirar nota boa. Você vê isso na cara do aluno, é desesperador. O aluno sabe que ele vai fazer uma prova difícil para ele. Tem muito texto, às vezes uma pergunta para cada texto. (Professor G; Escola A)

Os dois relatos acima retomam a aprendizagem demonstrada nos momentos em que o aluno se submete à avaliação externa. Os professores descrevem que há uma dificuldade do aluno na leitura dos textos.

Em outros apontamentos, o problema é refletido no não querer do aluno. Este, na visão de alguns professores, não aprende porque não tem compromisso e tampouco valorização do ensino que recebe.

Acima da estrutura, ou da falta de estrutura, que é uma realidade, o que falta na verdade é a valorização do estudar pelo aluno. Quando você diz assim ele está preparado, está na cara dele que ele não vai bem. Ele não tem condições de fazer. Dizer que ele não tem condições por quê? Ele frequentou aula, ele teve professor, a grande maioria aqui são professores efetivos. Não faltam tanto, a gente não tem esse problema aqui. Por que esse aluno vai mal? Por que ele não tem compromisso no estudar, no valorizar, que naquele momento não sou eu que está sendo avaliado, é ele. Quando ele está fazendo a prova ele não pensa que está avaliando o seu professor, a sua escola, é ele. Lá fora ele vai ter muitas provas. (Nesse momento, os professores entram no debate concordando e reforçando a fala da professora. **(A professora retoma sua fala)** eu não posso ser responsabilizada... (Professora I; Escola A- grifo nosso)

Identificamos por meio dos diferentes relatos que o professor não se adaptou ao contexto de uma prática em que deva ser considerado o saber do aluno. Por isso, não tem conseguido um resultado favorável para as questões de aprendizagem. Sua prática está alicerçada em um modelo de ensino no qual sobrevive um processo de ensino-aprendizagem, como uma via de mão única. Na impossibilidade dessa efetivação, cabe uma sensação de vitimização:

Quando eu vou aplicar uma prova eu fico pensando nisso. Será que eu falei quantas vezes na sala? Reforçando, porque na hora da prova você tem que pedir aquilo que você deu. Eu tenho mais chance de chegar perto dessa nota. Eu dei cem por cento, posso chegar no cinquenta por cento. Você vai avaliando teoricamente isso, pela lógica. Eu já pensei assim, eu vou dar só isso, martelo aquele pouquinho, o tempo todo, quem sabe eles chegam. Não é tão simples o processo assim, ele tem toda uma articulação, muito maior para você atingir seu objetivo. (Professora F; Escola A)

Esse retorno não tem. Então existem vários problemas de aprendizagem, de conhecimento, que a gente conhece muito bem, mas não vê solução, lógico a culpa cai para cima de nós, mas nós queríamos soluções palpáveis, que a gente pudesse fazer alguma coisa. (Professor F; Escola A)

A contemporaneidade da educação pressupõe uma prática pedagógica em que seja considerada a possibilidade de haver uma aprendizagem que pondere o saber de quem aprende e que não sejam definidos conteúdos distanciados da condição do sujeito aprendente. Para tanto, o saber fazer deve estar ligado a outro elemento que julgamos presentes no contexto da identidade profissional docente: o querer fazer.

## **4.2 Resistência e transgressão: o sentido presente na prática docente relacionada às avaliações externas**

A tomada de decisão do professor tem um forte conteúdo de desejos e motivações pessoais. Algumas questões são colocadas como fatores que o impedem de responder a uma determinada condição pedagógica.

O querer fazer docente representa a decisão do como fazer, independente de princípios que normatizem as práticas. Cada professor traz consigo um referencial próprio que o forma com sua identidade e com o qual se define enquanto profissional. A referida discussão foi trazida no presente trabalho em capítulos anteriores. Cabe ao presente momento traduzirmos o discurso docente em pontos desvelados pelas falas durante a reunião de grupo focal.

O universo do diálogo indicou uma forte condição da atuação docente estar marcada pela resistência; pela contrariedade diante dos recursos metodológicos adotados como ferramenta curricular; pela transgressão da prática e, por fim, pela avaliação adentrar na condição de controle e do querer fazer.

Cada um desses pontos será tratado em separado, porém, entrelaçam-se quando analisamos aspectos do querer fazer docente no contexto da identidade profissional.

### **4.2.1 Resistência docente no cotejar das práticas**

A gestão da atividade docente tem incorporado, como princípio, um modelo de trabalho pautado por uma política de controle, voltado para a produtividade. Para efetivação desse controle, são adotadas medidas no sentido de manter o trabalho atrelado a um determinado padrão. Uma dessas medidas, no Estado de São Paulo, foi a adoção de um material como ferramenta para o trabalho do currículo.

Os alunos recebem esse material, distribuído a todos para uso em todas as disciplinas. Os professores, além desse material curricular, também fazem uso de livros didáticos que estão à disposição para complementarem as atividades didáticas.

Preparados por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino, os Cadernos do Currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. Esperamos que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade, objetivo primordial do programa “Educação – compromisso de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2011, 03)

O fragmento acima denota o sentido atribuído ao referido material. A resistência do professor é perceptível a partir do momento em que ignora o uso desse material. Faz contestações ao mesmo tempo que reconhece que o fato de não fazer uso do material implicaria em um resultado negativo por parte dos alunos. Algumas de suas falas indicam a visão do material como recurso de ensino:

Eu não uso o caderninho, eu uso o currículo. O caderno ele respeita o currículo. Eu me aproprio do que o caderno me oferece, mas vou buscando outros materiais para preencher aquilo. (Professor C; Escola B)

O material didático não foi produzido por nós. Eu nunca conheci um professor que aceitasse o material, a apostila né, quer dizer, as apostilas. Nunca conheci um professor que falasse ‘esse material é bom, ele é de qualidade, realmente está de acordo com a realidade do nosso aluno’. Nós somos obrigados a trabalhar com ele, e quando que as avaliações nunca estão de acordo com o material. E você, como ele falou, acaba sendo culpado, você não preparou o material que o aluno está trabalhando, você não preparou a avaliação, você vai ser o responsável por tudo. (Professora B; Escola B)

Por não se sentir responsável pela produção do material, o professor o questiona assumindo uma posição contrária, encontrando formas alternativas de ação. Nesse sentido, percebemos que os professores que participaram da pesquisa estão na rede pública há alguns anos. São professores efetivos, encontram respaldo de suas ações no próprio fato de serem profissionais com mais experiência.

Eu estou me aposentando. Eu tenho uma forma de trabalhar, meus alunos me entendem, lógico, cem por cento nunca, mas a maioria entende o que eu falo e a partir do momento que joga uma coisa nova, eu tenho que passar aquilo, da forma que eles querem? Por que eu não posso passar do meu jeito? Lógico que a gente que é mais antigo, tem os traquejos de trabalhar aquilo do nosso jeito, da nossa forma. Então, a gente dá conta daquele conteúdo? Sim. Do nosso jeito sim, mas e os novos? (Professor F; Escola B)

A prática pedagógica é permeada de diferentes formas de atuação que não podem ser previsíveis em função de um modelo de trabalho indicado para sua ação. Há ações que se efetivam por um currículo oculto, trazido pelo jeito de fazer adotado pela opção de cada um, pelo significado adquirido durante sua trajetória profissional. Considerando-se assim:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que podemos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. (SACRISTÁN, 2000, p.178)

As situações que demonstram a resistência do professor em atender a uma forma de ser docente estão ligadas ao significado construído pelo próprio professor acerca da sua prática. Dizer que o professor resiste pelo desconhecimento não se configura com o que foi possível compreender no desvelar das falas. A resistência se dá tendo em vista um modelo pessoal de docência, por um currículo modelado pelo conjunto de experiências pessoais que não permitem uma alteração de percurso apenas por uma imposição, nem mesmo pelo controle das avaliações.

Quando eles falam que a gente resiste por não saber, eu vejo muito como aquele aluno que não faz o exercício de matemática e diz eu não sei nada. Eu falei 'tá', você não sabe nada do que? A gente tem que começar a pensar, não sabe nada o quê? Que você não sabe? Vamos partir do que você não sabe. Me diz o que você não sabe? Me diz o que você imagina sobre isso e a partir daí a gente vai partir do seu conhecimento. Outra questão que eu vejo também é assim, quando você, eles acabaram citando e eu penso muito isso também, na identidade do professor. Qual que é a identidade que eu tenho de professor? Quando eu inicio? É a do meu professor. Muitas vezes a forma como meu professor trabalhava comigo não dava conta nem do que eu era. Porque ele já trabalhava pensando numa geração anterior. (Professor H; Escola B)

A fala do professor H expressa seu questionamento sobre a resistência docente indicando a necessidade de se entender o que há por trás dessa ação. Qual o pensamento trazido por um profissional que ignora um determinado modelo de ensino? Dessa forma, a resistência passa a ser um mecanismo adotado por um profissional que não se sente parte das decisões de construção.

Acho que essa resistência também acontece porque nós não participamos dessa construção. Essas construções de política pública vêm sempre de cima para baixo. Então, como você não participou daquilo, então, muitas vezes você nem entende por que não participou você também se torna resistente aquilo. Estão impondo algo. Você não faz parte. É sempre de cima para baixo essas políticas públicas. Você não participou efetivamente dessa construção. Você acaba se tornando resistente aquilo, com tudo aquilo. Falta aí um projeto. (Professor B; Escola A)

Enquanto sujeito ativo em uma conjuntura escolar, o professor encontra razão para justificar escolhas e práticas contrárias às determinações sistêmicas. Reconhece haver uma determinação metodológica que desconhece, ou não acredita, funde assim, um jeito docente representado por uma opção metodológica adotada tendo em vista uma seleção pessoal que represente seu pensamento educacional.

#### 4.2.2 O confronto entre princípios metodológicos

A adoção por um determinado currículo insere-se em uma escolha política. Na seção anterior foram apresentadas diferentes formas que o professor usa para ser resistente diante de um modelo de fazer apresentado a ele, encontrando brechas na forma de fazer que tragam uma escolha pessoal e não marcada por uma dada política educacional.

Fora traçado anteriormente considerações acerca do currículo por habilidades e competências. Questionamos os saberes do professor no que se refere a uma concepção de ensino que tem como princípio a ideia de que a construção deve permear as situações de aprendizagem.

Para efetivação de uma prática pautada pelo desenvolvimento de habilidades e competências, são apresentados materiais de apoio ao professor e ao aluno. Para definição da sequência didática como princípio de construção, o professor deve seguir uma determinada ordem de atividades.

De acordo com Zabala (1998), uma sequência didática de construção deve possuir situações de ensino que pressuponham: o levantamento dos conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem; que os conteúdos sejam significativos e funcionais; que possam estar atrelados ao nível de desenvolvimento de cada aluno; que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal; que provoquem conflito cognitivo promovendo uma atividade mental; promovam uma atitude favorável, motivadora; que estimule autoestima e autoconhecimento; que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas ao ‘aprender a aprender’.

De certa forma, o professor ao seguir o modelo de ensino proposto em uma prática de construção, deve assumir um princípio prático que seja permitido ao aluno desenvolver habilidades a partir de estratégias próprias de construção.

Entendemos não ser tarefa fácil ao professor alterar um modelo prático que perdura por sua trajetória de formação. Em alguns relatos, este contempla suas críticas nesse modelo curricular, afirmando um não fazer de forma deliberada, por escolha e posição pessoal:

Eu tento fazer dentro de situações contextualizadas, mas eu não formo habilidades como centro do universo, não é a partir dela que eu vou determinar a minha realidade, ela está lá, ela existe, tudo bem, está dentro do texto. Tal passagem pode abrir questionamento para tal reflexão. A atividade que vocês tinham para fazer tinha essa pergunta e tinha essa habilidade quantos conseguiram, quantos não conseguiram? Não conseguiram por quê? Ah! Você fez a atividade a partir da leitura, não contextualizou essa leitura? Se eu não fizesse isso, eu não precisaria de um diploma de graduação, eu estaria lá na

época dos Jetsons, apertando botõezinhos da máquina. (Professor D; Escola A)

O professor admite que sua prática prevê um trabalho de construção, não sendo necessário enfatizar sua prática pedagógica a partir do discurso das habilidades. O não querer nesse contexto está muito mais ligado a um questionamento sobre o vocabulário do que sobre a natureza de uma proposta de construção.

Sacristán, dialogando com o conceito de competências, aponta em seu discurso considerações de relevância à fala do professor D, da Escola A:

Com essa perspectiva, cabe deduzir que utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo. (SACRISTÁN, 2011, p.16)

Outra colocação que está direcionada a essa consideração é da professora F da Escola A:

O planejamento que se fazia, já tinha tudo isso, compreender, justificar, inferir, aparece também, o que mudou, não foi quase nada. Até o conteúdo de História, não mudou. Mesmo trazendo uma metodologia mais dinâmica, tinham que colocar os referenciais que são os cadernos dos alunos. O fato de mudar não mudou muito, ainda fica muito nos métodos antigos. (Professora F; Escola A)

No seu relato, a professora faz afirmações sobre mudanças que não existiram. Foram introduzidas as habilidades, que ao seu ver já estavam inseridas nos planejamentos anteriores, no entanto, os métodos são os mesmos. Sua crença é de que estes ainda são os antigos.

Para a mudança de um novo paradigma de ensino há de se considerar o fato de haver a materialização do discurso em prática. Tal materialização se faz pelo viés do currículo construído na ação:

Se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fia moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como currículo em ação. É agora o momento decisivo análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de

decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos. (SACRISTÁN, 2000, p.201- grifos do autor)

A materialização do currículo ocorre no espaço da sala de aula. A posição que o professor define em sua prática configura-se como a efetivação ou não de um ideal de educação.

Criaram essas bases, reflexo internacional. A gente tá sabendo que é o sistema, tudo isso que está acontecendo na nossa política influi na educação. Falar do professor, o professor quer participar de forma ativa, tem muitas coisas, esse sistema de padronização, a mídia. (Professora G; Escola A)

O professor quando se posiciona dizendo querer voz ativa, querer ser mais do que apenas espectador dentro de um contexto de educação, precisa entender o sentido naquilo que faz. O fazer destituído de sentido desencadeia uma ação de transgressão imbricada no querer fazer docente.

#### **4.2.3 As transgressões no universo da prática**

As considerações que nos levam a reconhecer nos discursos docentes uma prática transgressora se constituem nas ações um sentido adverso ao proposto. Em uma perspectiva “civilizatória”, o termo transgredir aparece ligado ao proibido, ou subversivo. Encontramos nos dicionários de língua portuguesa o termo transgressão atrelado ao sentido de infração, violação, desobediência, portanto, também com uma conotação adversa à ordem social estabelecida. Nesse sentido, o professor identifica ações em sua prática como transgressora, subversiva a uma dada ordem. Ordem esta característica dentro do fazer docente indicado pelo sistema.

Na sala de aula, muitas vezes eu tenho que ser subversivo. Professor na sala de aula tem que ser subversivo. Tenho que pegar o currículo, deixar muitas vezes de lado e ir além. Das duas uma, ou eu tenho que ir além, ou colocá-lo de lado e buscar outro caminho. Para aí, dentro daquilo que eu entendo que meu aluno, dentro da minha leitura eu percebo que o meu aluno precisa analisar aquela situação, eu vou, olho para o currículo e não vejo aquela situação. (Professor A; Escola B)

Arroyo (2013) considera, nessa ação transgressora, a direção de um trabalho composta por sujeitos sociais, culturais, e também sujeitos de práticas, de pensamentos e de valores, de culturas e identidades diversas. O contexto da prática representa uma constituição marcada pela vida, construída pela interação humana. Há escolhas, posturas e ações nas rotinas cotidianas inovadoras e até transgressoras.



Eu usava a apostila, muitas vezes eu olhava alguma coisa e falava eu nunca daria isso, mas ok, está aqui então vamos trabalhar isso um pouco mais rápido possível para sobrar tempo para eu complementar e fazer aquilo que eu realmente desejo. Eu trabalhava com a apostila dessa forma. Não era prazeroso muitas vezes, mas aí eu cumpria com aquilo que eu precisava. Depois eu me divertia com aquilo que eu realmente queria trabalhar. (Professora H; Escola B)

O reconhecimento de ações transgressoras na escola pressupõe a consideração da existência de um universo em que se prepondere a existência de sujeitos que se formam também pelas transgressões, vistas em algumas situações como práticas antigas. Ressaltamos assim:

Este ponto de partida, que reconhece esse dinamismo em que os próprios professores e professoras vêm sendo sujeitos de sua formação, muda o foco tradicional que os considera apenas como recursos humanos, acionados e equacionados na mesma lógica gestora dos recursos físicos e outros. São gente, pessoas, coletivo social e cultural que age e reage, e nesse agir-reagir se formam como sujeitos, com identidades, com determinados traços. Quando os professores(as) são vistos e tratados como retrógrados teríamos de pensar se esse olhar não é retrógrado, preconceituoso. Há muitas transgressões ocultas nas escolas. (ARROYO, 2013, p. 137)

As transgressões são trazidas e interpretadas por diferentes vieses de análise. Por isso, é importante levantarmos a existência de situações que denotam uma realidade marcada e forjada em um sistema formado por um corpo de forças que definem o professor em sua identidade profissional.

#### **4.2.4 As avaliações expressas na concepção docente**

Os professores que participaram da pesquisa relatam de forma contundente as influências que as avaliações realizadas no Estado de São Paulo, precisamente o SARESP, representam em suas práticas. Muitas vezes contestam essa dinâmica de avaliação, buscando mecanismos particulares de ação. A discussão, porém, não se encontra no fato de contestação dessa realização, mas nos resultados incidirem sobre uma responsabilização não reconhecida.

Quando a gente lida com o ser humano nesse processo, a avaliação externa, ela não está baseada na nossa realidade, ela está baseada num ideal de trabalho, mas não condiz com as condições que a gente tem. A gente não pode esquecer que nesse processo dialógico com o aluno, a gente tenta convencer, a gente tenta conscientizar, não dá para não contar com a resistência dele. Eu tento fazer meu trabalho? Tento, mas ao mesmo tempo eu sei que aquele índice

muitas vezes não corresponde ao seu trabalho. A resistência se manifesta o ano todo? Não. Porque no decorrer do processo se está falando, você vai fazer o SARESP para mostrar o que você sabe, esse argumento não vale para ele. (Professor D; Escola A)

O fato da ausência do reconhecimento da avaliação refletir sobre o trabalho realizado é percebido quando o professor atribui a responsabilidade dos resultados aos alunos, não se reconhecendo parte desse processo. O professor faz uso das avaliações, muitas vezes como mecanismo de poder, no entanto, o mesmo poder que usa para convencimento do aluno para o sucesso, é feito no sentido de transferência para as avaliações do SARESP.

Esse é um assunto complexo, o professor no meio disso tudo se torna instigante. A gente quer participar, quer dar o melhor, a gente gostaria de ver os alunos como os maiores sucessos. A gente leva muito a sério o nosso trabalho. Muitos dobram, isso tudo que está acontecendo, a mídia, os resultados. Rapidamente o governo arrumou essa estratégia de conferir o nosso trabalho, dentro das escolas não existe essa condição de habilidade e competência. (Professora G; Escola A)

A professora expressa o sentido que vê na avaliação como uma forma de se sentir controlada. Acrescenta o fato da mídia estar presente nessa questão. Certamente os resultados, ao serem demonstrados por meio da exposição pelos meios de comunicação, desvelam um fracasso visto pelo professor como um ponto de atenção, devendo este ser considerado ao desenvolver seu trabalho.

Qual o nosso objetivo de trabalho? Qual o objetivo do currículo? Desde que você entre numa sala de aula? Por que todo mundo entra na sala de aula e fala assim: eu vou fazer a minha parte? O objetivo da gente, dentro do que o Estado quer, é ir bem na avaliação externa, por isso é atrelado a bônus para tentar nos motivar. (Professor E; Escola A)

Diante do uso das avaliações externas, o professor questiona seu trabalho. Talvez a lógica desse questionamento seja infundada, uma vez que sendo avaliador, possa ser também avaliado. Vasconcellos (2001) relata existir uma certa omissão por parte do professor para assumir situações que são também de sua responsabilidade. Diante da dificuldade do aluno, o professor afirma:

‘É... infelizmente está acontecendo isto; eu já fiz tudo que podia: após a prova, avisei que ele não estava indo bem; depois, mandei que prestasse mais atenção na aula e estudasse mais em casa. Cheguei até a mandar chamar os pais para que fossem alertados. Ora, não seria o caso de se perguntar se este ‘tudo o que podia’ não é pouco? Não seria o caso de fazer uma reflexão mais crítica e buscar outras alternativas? (VASCONCELLOS, 2001, p. 119)

As questões trazidas por Vasconcellos (2001) são pertinentes ao questionamento que fazemos ao professor quando é avaliado por meio do resultado das avaliações externas. Há um descontentamento sobre a forma de apresentação dos índices: os professores questionam o fato de a avaliação não servir como instrumento para novos encaminhamentos.

O SARESP, da forma que foi proposto, seria o que eles realmente fariam uma avaliação e correriam atrás dos problemas que foram apresentados pelos resultados, mas eu não vejo isso. Acho que o grande problema do SARESP é o retorno. Então se faz a prova, eu não tenho nada contra que haja uma avaliação externa, mas precisaria de um retorno. Esse retorno não tem. (Professor F; Escola B)

A prática presente nas ações de avaliar não implica na busca por responsáveis, mas na leitura que o texto pedagógico aponta, sejam avaliações externas ou internas, tão presentes na rotina docente. O querer fazer está carregado de motivações representadas pela forma de ser docente. A transposição do querer é possível pelo uso do poder fazer inserido na própria dinâmica da sua atuação.

### **4.3 Políticas públicas e liberdade docente: dimensões da ação presentes na prática pedagógica**

Vasconcellos (2001) levanta questionamentos acerca do poder do professor e questiona de onde esse poder viria:

De onde viria o poder docente? Do dinheiro? Da lei? Das armas? Da força? De cargos de influências no governo? De vantagens baseadas em práticas mais ou menos ostensivas de corrupção? [...] Quando enfocamos o poder do professor, naturalmente, podemos falar do exercício do poder em geral, como qualquer cidadão (ex.: participação em associações, movimentos sociais, ONG's, partidos, sindicatos, igreja, etc.) e do poder enquanto profissional da educação (ex.: sala de aula, escola, comunidade, sistema de ensino). Estamos interessados, obviamente, nas duas dimensões (que devem estar perfeitamente articuladas), pela própria compreensão que já apresentamos da atividade do professor.

Vamos tratar, na presente investigação, dos elementos presentes no poder docente enquanto profissional que, em sua atuação, vê de forma própria sua possibilidade de atuação mediante as condições definidas por um determinado sistema de ensino.

O professor expressa situações, as quais constituem um poder relativo tendo em vista as condições que julga serem colocadas como fatores de impedimento para serem os profissionais que desejam ser.

No contexto das falas, identificamos duas questões que serão tratadas de forma separada, porém se atrelam ao conteúdo inserido no poder fazer docente: autonomia docente e políticas públicas.

#### **4.3.1 Liberdade docente: questionando a autonomia**

A autonomia do professor está ligada aos aspectos pessoais e sociais. Os professores assumem essa autonomia a partir do momento em que conseguem transpor os limites de uma ação controlada para um fazer autônomo, coerente com sua reflexão, seu conhecimento, suas escolhas.

Levantamos várias situações anteriormente que nos levam a supor que o professor questiona sua autonomia. Vê-se dentro de um processo no qual percebe ‘não poder ser’ em sua prática e o que definir como sendo o melhor a ser realizado. Não encontra liberdade para agir e vê cerceada sua opção pedagógica, quando se fala na avaliação realizada pelo sistema.

É o que ela falou: ninguém vem chegar e, por exemplo, perguntar por que caiu? Quais as mudanças que levaram e chegou aonde chegou? Onde que o governo do Estado de SP viu seu problema, já que vamos falar de culpa, onde está a sua? Eu vejo que o perigo maior de tudo isso, é o professor que está se transformando num mero reprodutor de conteúdos que não foi ele que organizou. A gente tá discutindo a escola sem partido, mas nós já estamos vivendo a escola de um partido só, o partido que elabora o currículo, aí o professor tem que vir aqui e reproduzir esse currículo, ele tá agredindo um item da constituição, a liberdade de cátedra. (Professor A; Escola A)

O professor questiona o fato de ser reprodutor de conteúdo. Levanta a situação de uma culpa que deve ser partilhada. Sente-se incomodado, agredido por perder sua liberdade de cátedra. Essa perda de liberdade está relacionada ao fato do professor cumprir um determinado currículo, usar um determinado material curricular e, principalmente, porque os conteúdos das referidas apostilas, questionadas pelos professores, será o conteúdo cobrado pelas avaliações externas que definirão os índices.

A imposição de um modelo de ensino e, por conseguinte a avaliação traduzida por esse modelo, configura-se em um descontentamento já identificado anteriormente por essa pesquisadora.

Eu ainda tenho a dificuldade, que no período da manhã, o mesmo currículo, manhã, tarde e noite. Tem segundo e segundo. De manhã eu tenho duas aulas de cinquenta no segundo, à noite tenho de quarenta e eu tenho que dar conta

do mesmo currículo. Eu não consigo. Eu sou cobrada. (Professora C; Escola A)

No relato anterior a professora deixa claro que por existir uma cobrança, não consegue alterar suas aulas, nem se for para adequar às necessidades do seu grupo. Essa perda de autonomia não se traduz pelo não poder fazer, mas pela falta de condições de se efetivarem reflexões no interior das práticas. O modelo curricular foi alterado, no entanto, o que permanece no conteúdo docente é o mesmo.

Entendemos que há um conflito entre a autonomia dos professores para realização das propostas pedagógicas e a pressão das avaliações externas que cobram um currículo definido por habilidades e competências. Essas avaliações se tornam assim um mecanismo de controle do trabalho pedagógico e acabam fragilizando o poder fazer docente.

#### **4.3.2 As avaliações externas no contexto das políticas públicas: uma leitura no interior das práticas**

Observamos, por meio da fala dos professores investigados, haver um inconformismo com medidas adotadas e que regulam o trabalho nas escolas públicas de São Paulo. As legislações propostas pelas políticas públicas, no que se refere ao contexto do currículo, têm o propósito de regulação das práticas curriculares e docentes.

O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central - no caso, o governo federal. (LOPES, 2004, p. 112)

Os professores se sentem reféns das decisões propostas pelas políticas públicas. Estas criam mecanismos diferenciados, com o propósito de ser cumpridas as determinações legais.

Eu acho que é declarado pelo próprio sistema. Quando você cria um ranking, falando da nossa realidade... nós sempre tivemos um índice muito bom, chegou para nós que de dois anos para cá nós caímos. Nós éramos as primeiras, sempre ficamos nos primeiros lugares, a gente só perdia para a escola de tempo integral. De repente, de dois anos para cá, nós caímos para oitavo. Para mim é declarado: vocês professores caíram no nível, tinham os alunos que estavam em segundo lugar agora estão em oitavo, a gente acaba se culpabilizando nesse sentido. Para mim é declarado, mas porque esse ranking culpabiliza também. (Professor A; Escola B)

Eu li um livro que está aqui na biblioteca, ele fala das injustiças da avaliação. No caso da avaliação estadual, vai definir um valor. Num primeiro momento pintaram as escolas, desceram a lenha porque o pessoal começou a avaliar, isso foi. Nossa escola passou por isso, tinha 3,0 caiu para 1,65. (Professora F; Escola A)

O professor, em seu relato, discute a política que institui um sistema de medidas e traduz em resultados ao professor. A situação causa um grande mal-estar, não apenas pela questão financeira, mas pelo fato de estar em uma posição não compreendida. A partir do momento que se cria um patamar de classificação medindo os resultados, há uma política de responsabilização direcionada a professores e demais profissionais da educação. Sobre a implantação dessa política, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que:

Em 2007, quando a então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro e o Governador José Serra anunciaram o Plano de Metas, evidenciou-se a importância que a avaliação em larga escala assumiria para essa gestão. A 5ª meta estabelecida no Plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. Ao estabelecer essa meta, a Secretária indica a continuidade do SARESP, e, dentre as 10 Metas para uma Escola Melhor, duas enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 381)

Sendo criada uma medida na qual está atrelado o resultado das escolas ao pagamento de uma bonificação, torna-se perceptível que os professores se sentem afetados e, de certa forma, com seu trabalho referendado por um modelo definido. O poder fazer, dessa forma, torna-se limitado, indicando uma reorganização de papéis. O professor, então, passa a reconhecer seu trabalho ligado às políticas do Estado.

Então eu acho que é aí que a gente tem que se despir, se despir e vamos pensar no que a gente tem hoje. Como é que a gente vai trabalhar esse povo que a gente tem hoje. Isso é fácil? Não. É difícil. Isso dá trabalho. Às vezes é doloroso com o que a gente tem, então fica ali perdido. Só que eu estou fazendo isso. Está funcionando? Será que vai sair alguma coisa produtiva disso? Não sei. A gente só sabe no final de todo o processo. Por último é o que a professora (citou o nome) falou, faça o SARESP, receba o SARESP, aí a gente tem só os gráficos daquilo tudo. É que fica mais forte para gente. Eu era segundo... eu era primeiro, agora eu estou em oitavo. Uma escola que tem um 1,30 recebe um bônus gigantesco. Eu que tenho dois e pouco, quase três, não recebo nada. Ainda que eu seja melhor, que aquela escola, ainda que eu tenha tido uma evolução, mas eu não atingi a meta. Todo meu trabalho foi em vão. (Professora H; Escola A)

A educadora afirma serem os gráficos o que é mais realçado aos professores. Em outras palavras, não são os relatórios com a discussão acerca dos resultados, mas a medida, a quantificação: o resumo

de um processo traduzido por valores numéricos, como se pudesse “coisificar” a educação. Não são pensados os registros, mas os valores. A busca pelo cumprimento de metas transforma o ambiente escolar, colocando o professor diante de um dilema, que é trabalhar um dado currículo que não sabe, não acredita, mas que será cobrado.

Posso falar...? Eu entrei como gestora logo quando implantaram os currículos, lembra? Depois vieram os cadernos. Acho que foi uma coisa colocada e depois foi trabalhada. Chegou como um susto, uma mudança radical, sem preparo. Em relação ao SARESP, eu sou uma pessoa muito incomodada, acho que é um recorte do momento. A partir do momento que ele está atrelado ao bônus, eu acho muito negativo. A gente na gestão em todas as escolas que eu passei, quando a gente está em uma escola que não recebeu, mesmo o bom professor desanima. Quando tem dois níveis ou três, um recebe e outro não vejo na prática uma bonificação positiva. Acho valores, que é maior fonte de motivação de qualquer pessoa é dinheiro, colocar isso em dois dias de prova isso é um recorte muito ruim do desempenho do aluno. (Professora A; Escola A)

A fala da professora traduz de forma sintética o que ocorreu nesse percurso. Houve a implantação de um currículo; os materiais para sua aplicação em sala e, logo em seguida, as avaliações. Para a professora, representou um susto. O susto se deve ao fato de haver uma cobrança? De existir uma classificação? De ser necessário a revisão de saberes pessoais? De ter a liberdade cerceada? De haver uma reorganização da identidade profissional?

São questões traduzidas em mecanismos de construção da identidade profissional docente, impactadas pelo contexto das avaliações externas.

#### **4.4 Considerações acerca da construção de mecanismos da identidade profissional docente na perspectiva da psicologia social**

As reuniões ocorridas nas duas escolas pesquisadas tornam-se oportunidades significativas para a leitura referente à identidade profissional docente. Analisamos criticamente, por meio das falas, o conteúdo traduzido por atores buscando a compreensão acerca de mecanismos pessoais construídos a partir dos resultados negativos das avaliações. O diálogo resultou em pontos que, tratados à luz da Psicologia Social, remete-nos a considerações pertinentes ao contexto do presente trabalho.

Os professores foram convidados a pensarem sobre como se definem na profissão docente, diante do cenário das avaliações externas. Nas duas escolas foi possível perceber elementos compostos de significações que não são trazidos por um processo de individualidade, mas construídos socialmente. Os docentes traduzem, por meio de uma linguagem própria,

diferentes formas de adequação às situações provocadas por um fracasso nos resultados das avaliações externas. Não se tratam de vozes isoladas, mas são falas individuais construídas no universo social.

A linguagem traduzida pelos professores durante as reuniões representa, para Lane (2001), uma manifestação social, ou seja:

A linguagem, como produto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articuladas em frases os conhecimentos- falsos e verdadeiros- e valores associados a práticas sociais que se cristalizaram; ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolveram a partir do trabalho produtivo para sobrevivência do grupo social. (LANE, 2001, p. 32)

O fazer docente traz a imagem do professor que se forma por meio das relações com os demais docentes, na relação com as demandas de uma sociedade contemporânea, com as contradições entre o saber da formação e o saber da ação. Não são desejos pessoais, ou verdades próprias que formam o professor com sua identidade profissional, mas o conjunto de situações sociais que são traduzidas pelo mesmo, por meio das ações individualizadas.

Entendemos que, por meio da relação social, os saberes se perpetuam e se (re)constroem. A personalidade contrária se configura como voz dissonante. A prática é consolidada pelo coletivo e professores se tornam iguais enquanto categoria. A identidade construída transcende a individualidade. Uma voz que se proponha a ser contrária recebe de imediato a seguinte afirmação: “Você não tem voz”! (Professor D; Escola A).

A voz que se cala mantém-se viva, mesmo com forças contrárias. A voz que contrariava o grupo, foi a que se modelava em razão das mudanças trazidas pelo SARESP. Mesmo outras vozes que não se manifestaram imediatamente, traduziam a necessidade de alterar a prática e construir um canal formativo por meio do coletivo. Para Ciampa (2007), a identidade é metamorfose; portanto, não há imobilismo nesse processo. Há transformação para adaptação dentro de uma situação existente, seja consciente ou não. Na expressão da inconsciência, o sujeito relata uma situação controversa entre o que admite ser e o que não deve ser, tendo em vista a soberania da visão do grupo. Entendendo o processo pelo viés da Psicologia Social, admite-se a existência da palavra como representação do desenvolvimento da consciência de si social e do indivíduo. Lane (2001), com os aportes da teoria de Vygotski e Leontiev, explicita a questão como:

Vygotski e Leontiev, concebendo o ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-social, veem a linguagem como fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e social de indivíduo, a qual se processa



através da linguagem, do pensamento e das ações que o homem realiza ao se relacionar com outros homens. (LANE, 2001, p.33)

A linguagem, na sua origem, foi desenvolvida a partir da necessidade do homem transformar a natureza por meio das atividades exercidas pelo coletivo. A linguagem como parte de um processo de hominização, tem sua caracterização dentro das mudanças que uma sociedade produz. Essa possibilidade traduz, dentro do cenário educativo, as adaptações vividas pelo professor durante sua presença nas práticas que se efetivam no interior da escola.

O professor, então, vive um processo de redefinição de papéis, isto é, usa por meio de mecanismos pessoais, possibilidades de representação, definindo, assim, sua identidade profissional. Identidade, consciência e atividade são as três categorias principais da Psicologia Social, trazidas nas obras de autores da referida área.

A resistência em assumir um papel que não se reconhece, pode ser tão bem traduzida pela fala da professora, quando esta destaca o narcisismo presente em uma representação. Como se assumir de uma forma que não há percepção da mesma? Há resultados que estão apontando situações de fracasso, apontadas para uma realidade apresentada objetivamente. E questionada, porque coloca em jogo as questões subjetivas formadoras do eu em um processo que passa por mudanças.

Há um jogo de vitimizações, responsabilização do outro, significados atribuídos por razões perpetuadas por um histórico em que se configura o papel do professor como o que ensina. E, se ensina, o outro aprende. Nessa dimensão há apenas um outro que também se refaz em função de mudanças trazidas em uma dada sociedade: trata-se do aluno, que é sujeito em uma construção social. Nesse sentido, há uma violação da ordem que não é perpetuada por diferentes gerações.

Compreender o outro nessa concepção é vivenciar incertezas, que surgem a partir do momento em que não podem ser previsíveis respostas tidas como constantes. As relações se alteram, os significados tendem a ser atribuídos tendo em vista uma relação do sujeito com o objeto em uma dada situação.

As avalições externas surgem no cenário trazido pelas exigências de um mundo capitalista. Professores tendem a ser resistentes, ignoram a existência de um modelo curricular, modelam um currículo oculto, com o propósito de preservação de uma dada característica identitária e agem nas brechas, até que sintam a necessidade de se despirem de suas verdades.

A identidade docente se constrói em um processo dinâmico. A singularidade é construída e constrói, em uma dinâmica, condições de atuação. Essas condições implicam no que pode e não pode na atuação permitida. Dessa forma, o poder se constitui de forma relativa.

Após serem tecidas essas considerações, entendemos que as avaliações externas presentes no cotidiano das escolas constituem um elo importante demonstrado por diferentes mecanismos traduzidos em significações que implicam na formação da identidade profissional docente. A esse respeito, considera-se que a identidade não se constrói, não deve se apresentar sob uma forma definida, mas que se trata de uma tradução do comportamento, da ação. Na ação, pressupomos a existência de mecanismos produzidos pelo sujeito enquanto indivíduo, mas traduzidos enquanto parte de um contexto social.

#### **4.4.1 Mecanismos de construção da identidade profissional docente: uma leitura da ação reproduzida pelo cenário dos resultados das avaliações externas**

Os professores pesquisados traduzem no discurso parte de um contexto social, de uma ação configurada por alguns mecanismos definidos na presente pesquisa como forma de responder ao fracasso mediante os resultados das avaliações externas. Alguns desses mecanismos deixam de ser pessoais, por serem reforçados por um grupo. Identificamos a presença de quatro mecanismos principais: a negação; a transferência de responsabilização; a resistência; e a vitimização.

A negação é identificada quando o professor reeita a existência de um resultado negativo de sua ação pedagógica e coloca em dúvida os resultados das avaliações. Esse é um mecanismo muito estudado no contexto da psicanálise, mas o encontramos também refletido no universo das representações sociais. No universo da psicanálise, ele representa a recusa do sujeito em aceitar uma situação conflitante, pois, caso ela se manifeste, pode ser uma fonte de grande angústia. Apesar do viés da psicanálise não ter sido adotado para análise da construção da identidade docente neste trabalho de pesquisa, tal situação não deve ser ignorada.

Por sua vez, o mecanismo de transferência de responsabilização é percebido quando, na leitura feita pelo professor, vários são aqueles que são identificados como responsáveis pelo fracasso: o sistema, o currículo, a comunidade, o aluno. O professor dificilmente se responsabiliza diretamente pelos resultados do ensino que ministra e, quando o faz, é pautado por um teor de desconfiança. Essa situação foi identificada durante a análise realizada do conteúdo inserido no contexto do currículo oculto. Ao não considerar a possibilidade de se

reconhecer no processo, o professor age em função de um currículo oculto, satisfazendo as demandas de uma transferência de responsabilizações.

Nesse sentido, identificamos o mecanismo de resistência - da não percepção da responsabilização - mediante o fracasso. Os professores assumem uma identidade resistente, a partir de um mecanismo adotado e refletido em sua prática. Vale ressaltar que a identidade de resistência foi definida como um dos três tipos de identidade apresentados por Castells (1997, apud CARDOSO, BATISTA e CARDOSO, 2016), definindo-a como identidade dos atores que sentem os seus interesses ou valores simbólicos desvalorizados, estigmatizados, ameaçados. Tendo como base esse princípio, compreende-se a resistência como um mecanismo adotado pelo professor, quando se torna resistente a um modelo que implica em um fazer do qual não se sente parte.

O quarto mecanismo identificado nessa relação entre identidade profissional docente e avaliações externas é o da vitimização. A vitimização ocorre a partir do momento que seja um mecanismo adotado diante de uma situação de confronto e desafio. Uma forma de se adaptar a esse desafio colocado é o professor assumindo um papel de vítima de um sistema que o coloca como responsável por uma situação que o mesmo não se reconhece.

Os mecanismos descritos anteriormente se configuram como parte integrante das diversas manifestações e dos posicionamentos que os professores demonstraram assumir no grupo focal com base nos resultados das avaliações externas. Assim, o posicionamento assumido se manifesta como representação no mundo por meio de identidades produzidas e produtoras.

Para conhecermos as representações sociais de um indivíduo é necessário, através dos atos elocutórios explícitos e implícitos, definirmos o lugar que ele ocupa em relação aos outros (os que se 'limitam' com ele), e através do discurso como seu espaço se constitui nesta relação, enquanto realidade subjetiva que se insere no real, socialmente representado e reproduzido em termos de 'todo mundo'. (LANE, 2001, p.38)

Dessa forma, mediante os aportes da Psicologia Social, a identidade profissional docente precisa dar conta dos resultados das avaliações externas, por meio de mecanismos desenvolvidos nas relações existentes, no contexto da prática que se insere na complexidade de uma sociedade contemporânea.

Resistência, transgressão, confronto e vitimização configuram-se como mecanismos que se entrecruzam. O fazer docente reflete os diferentes mecanismos descritos de forma interligadas. A existência dos mesmos é resultado de uma complexa tessitura de combinações envolvendo lógicas que justificam práticas.

Não consideramos que o professor assuma para si, mecanismos de construção identitária, isoladamente, mas esses são permeados por uma complexidade não perceptível e não existente de maneira deliberada, apenas são traduzidos quando o professor está se ajustando ao contexto da cultura da organização, dando respostas às exigências presentes na sua identidade, no seu “eu” professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da orelha existe um som, à extremidade do olhar um aspecto, às pontas dos dedos um objeto – é para lá que eu vou.

Clarice Lispector

Ao iniciar o presente trabalho, nos posicionamos diante da necessidade de não assistirmos como espectadores passivos aos diversos aspectos que envolvem nossa prática enquanto profissionais docentes, mas de atuarmos na perspectiva de desvelar situações que se inserem em uma complexa rede de relações.

Nosso caminho esteve pautado pela busca de uma resposta a um problema inicialmente levantado, no contexto da escola pública do Estado de São Paulo. Ao observar o descontentamento dos professores diante dos resultados das avaliações externas, por meio do questionamento quanto ao fato de não saberem mais exercer o domínio da docência, levantamos a seguinte questão: de que forma e em que medida os resultados das avaliações externas realizadas no Estado de São Paulo influenciam na construção da identidade profissional docente?

A necessidade de responder a essa questão nos levou a percorrer o caminho do aprofundamento nas temáticas das avaliações externas e da identidade profissional docente, além de efetivar uma escuta atenta à voz do professor que se configura como ator principal na presente pesquisa, tendo em vista a necessidade de levantarmos as considerações acerca da identidade profissional docente.

Ao penetrarmos no cenário das avaliações externas, percorremos um caminho marcado por uma construção histórica que se firma em meio a diferentes concepções e práticas. Consideramos que há uma ligação estreita entre o ensinar e avaliar na qual se fazem presentes práticas de controle pautadas por princípios de subjetividade e objetividade. As práticas de avaliação utilizadas são marcadas principalmente por certezas traduzidas em um contexto político.

O processo de avaliação no ensino assume sempre uma relação reguladora, dita normas e define padrões de comportamentos nas relações entre o avaliado e avaliador. Trata-se de um campo controverso, pois o professor está estreitamente ligado a uma política pública ancorada por padrões de qualidade que são definidos por organismos internacionais.

O sistema de ensino em São Paulo adota um modelo de currículo pautado por uma concepção que permeia o desenvolvimento de habilidades e competências. Neste cenário, fez-se necessário compreender o desenvolvimento da identidade profissional docente no contexto das avaliações externas. Essa compreensão nos levou a descortinar alguns aspectos do campo teórico que embasam a leitura acerca da profissão docente. Consideramos a inserção das avaliações externas como embasadas por uma política neoliberal. A hipótese levantada aponta para o fato de a identidade profissional ser desenvolvida a partir de mecanismos criados pelo professor para dar as respostas a uma prática com resultados negativos. Sobre essa consideração, nosso trabalho se ocupou de desvelar esses mecanismos.

Durante a pesquisa de campo, os professores denunciam uma queda substancial nos resultados obtidos em classe, e uma dissonância entre o proposto e o efetivado na prática da sala de aula. Por esta razão, identificamos mecanismos usados pelos docentes como justificativas para o dilema no qual se encontram. Considera-se que há uma distância entre a formação recebida durante a formação técnica e as expectativas da profissão. No entanto, outro distanciamento é apontado na abordagem da formação em serviço: os professores relatam não haver conhecimento de como devem ensinar, partindo de um currículo modelado pelas habilidades e competências. Muitas vezes, usam da negação acerca desse modelo curricular para que possam realizar o trabalho pedagógico.

Ao negarem esse modelo de currículo, negam também o fato de serem responsáveis pelo fracasso apontado pelas avaliações externas. Os saberes passam a ser construídos diante de um emaranhado de contestações. Os professores não se sentem pertencentes a esse modelo de currículo prescrito e por isso agem no currículo oculto. Os saberes nos quais se apoiam insistem em nascer das considerações traduzidas no universo das crenças pessoais. A negação a um modelo de currículo é o primeiro mecanismo usado pelo professor para construir sua identidade profissional. O sujeito pode negar aquilo que lhe negam (lei da negação da negação), criando condições objetivas para se transformar.

A identidade profissional docente está em uma construção contínua. Não nos cabe compreendê-la como se marcada pontualmente, mas em movimento, na qual a personalidade se faz na construção social. No deslindar das falas, além do mecanismo de negação, enxergamos a existência de um saber construído no interior da atividade docente. A individualidade dá espaço para uma ação social. Nesse sentido, os professores assumem uma forma de se fazerem docentes em meio a considerações que se firmam no contexto das práticas.

Um segundo mecanismo identificado é o da transferência de responsabilizações. Os professores assumem uma postura na qual passam a realizar transferência de uma situação em

que não se percebem como parte. O culpado passa a ser outro, o outro que não aprende, o outro que não dá condições para a mudança de práticas. O universo das mudanças de uma sociedade é reconhecido no contexto da transferência das responsabilizações. As mudanças pelas quais o mundo passa são traduzidas como parte das responsabilizações e transferências.

Em seguida, apontamos um terceiro mecanismo: a resistência. Por meio de uma identidade resistente, os professores não assumem esse modelo de fazer docente e passa a resistir. Ignora a condição atrelada às mudanças de concepção teórica para viverem um cenário de resistência. A resistência marca um discurso de descontentamento e de ação transgressora, porém, com dúvidas da própria transgressão.

Por fim, consideramos como mecanismo desenvolvido a vitimização. Ao não se reconhecer parte de um processo, passa a se considerar vítima de um sistema no qual insiste em não validar.

Consideramos a existência de mecanismos desenvolvidos pelos professores no processo de construção da identidade profissional docente, respondendo, dessa forma, à questão trabalhada durante o presente trabalho, ou seja, de que os resultados das avaliações externas impactam na construção da identidade profissional docente. Neste caso, considera-se a identidade desenvolvida como processo, amparada pela possibilidade de ser metamorfose.

Iniciamos a investigação munidos do desejo de compreender a relação entre as avaliações externas e a identidade profissional docente. Traçamos objetivos que foram sendo cumpridos ao longo da trajetória da pesquisa. Percorremos a trilha de conceitos relacionados às temáticas em questão. Nesse processo, ao oportunizarmos aos professores que traduzissem suas inquietações durante as reuniões de grupo focal, no entrecruzar de teorias e práticas, foi possível enxergar a figura de um profissional que se forma no dia a dia...se incomoda e se modela... se interroga e se firma... se surpreende....ignora... se reestrutura ....se forma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.19, n.2, p.487-507, jul.2014.
- ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 178f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- BAUER, A. **Uso dos resultados do Saresp e formação de professores: a visão dos níveis centrais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, p.483-498, 2008.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livros, 2006.
- BONNIOL, J. J; VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- 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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 1982
- CARDOSO, M.I.S.T; BATISTA, P.M.F.; GRAÇA, A.B.S. **A identidade do professor: desafios colocados pela globalização**. Rev. Bras. Educ. 2016, vol. 21, n.65
- CASALI, A. **Fundamentos para uma avaliação educativa**. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- CIAMPA, A.C. Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 58-77.
- \_\_\_\_\_. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.



- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COLL, C. S. **A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CUNHA, M.I. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011
- Day, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAVOK, D. F. **Qualidade em educação**. Avaliação (Campinas), v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.
- DUBAR. C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto; 1997.
- DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ESTEBAN, M. T. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v.19, n.2, p.463-486, jul.2014.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição
- FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.,2005, Caxambu .Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.
- FONTANIVE, N. **O uso pedagógico dos testes**. In: MELLO e SOUZA, A. de (org.) Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GATTI, B.A. **O rendimento escolar em distintos setores da sociedade**. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, SP, n.7, p. 95-112, 1993.

- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 10, p. 67-80, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional.** Série-Estudos (UCDB), v. 33, p. 29, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas.** IN: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GOODSON, I. **Currículo, narrativa e o futuro social.** In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Competência ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação.** In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, v. 12, n. 24, 2003.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HALL, S. **Quem precisa da Identidade?** In: SILVA, T. T. da (org.), **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HEYNEMAN, S. P. **Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil.** In: MELLO e SOUZA, A. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HYPOLITO, Á. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** Teoria & Educação, Porto. Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.
- HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva.2001
- JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafios de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.
- LANE, S. T. M. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual.** In: S. T. M. Lane & W. CODO (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 40-47.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Revista Currículo sem Fronteiras.** V. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

- LUCKESI, C. C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II** / Cipriano Carlos Luckesi. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002
- MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- MELO, F. C.; OLIVEIRA, M. B. ; VERISSIMO, M. T. C. **Quais são as vozes do currículo oculto?** Evidência (Araxá), v. 12, p. 195-203, 2016.
- OLIVEIRA, D. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1127-1144.
- PENIN, Sonia: **Profissão Docente: pontos e contrapontos/** Sonia Penin Martínez; Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2009.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. **Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação**. In. SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, P; GATHER T. M. **As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- PONTES, L. F. **O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21**. Pesquisa e Debate em Educação- Competências para o século 21, Juiz de Fora, p.149-166, v. 4, n. 1. 2014.
- MIRIAM D. R. **A Psicanálise frente a questão da identidade**. Psicologia e Sociedade, São Paulo, v. 10, n.1, p. 121-128, 1998.
- NICOLAU, M. **Metaciência na prática: para lidar com a pesquisa científica**. João Pessoa: Ideia, 2016.
- NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In:\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- \_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: SACRISTÁN, G (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº27 de 29/03/1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar 1.078, de 14 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. 211 Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 dez. 2008

\_\_\_\_\_. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, nº 20, pp.60-70. 2002.

SILVA, M. de L. R. da. Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. **Revista Notandum Libro**, v. 16, p. 46-52, 2008.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA. Z. S. **Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil**. Revista Trabalho Necessário, n. 14, 2012.

\_\_\_\_\_. A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes. **Revista Notandum Libro**, v. 12, p. 45-58, 2009.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Campinas: Avaliação da Educação Superior, 2009, vol. 14, p.313-336.

- SONNEVILLE, JJ., and JESUS, FP. **Complexidade do ser humano na formação de professores**. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 296-319.
- SOUSA, S.Z. **As práticas de avaliação de aprendizagem como negação do direito à educação**. In: CAPPELLETTI, I. F. Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.
- SOUZA, I. G.C. de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre professor e a escola**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas Educacionais: contexto e conceitos na busca da avaliação pública**. In: José ALbertino Lordelo; Maria Virginia Dazzani. (Org.). Avaliação Educacional: desatando e reatando nós. 21ed.Salvador: EDUFBA, 2010, v. , p. 17-29.
- TARDIF, MAURICE. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. 16. ED. – PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. ESBOÇO DE UMA PROBLEMÁTICA DO SABER DOCENTE. TEORIA & EDUCAÇÃO. V. 1, N. 4, P. EORIA & EDUCAÇÃO 215-253, 1991.
- VASCONCELLOS, C. DOS S. AVALIAÇÃO: SUPERAÇÃO DA LÓGICA CLASSIFICATÓRIA E EXCLUDENTE: DO “É PROIBIDO REPROVAR” AO É PRECISO GARANTIR A APRENDIZAGEM, 5A ED. SÃO PAULO: LIBERTAD, 2003.
- \_\_\_\_\_. AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO DIALÉTICA – LIBERTADORA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR. SÃO PAULO, LIBERTAD, 1998.
- \_\_\_\_\_. PARA ONDE VAI O PROFESSOR? RESGATE DO PROFESSOR COMO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO. SÃO PAULO: LIBERTAD, 2001.
- VIANNA, H. M. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, SÃO PAULO, N. 12, P. 7-24, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ZABALA, A.; A., Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.