

ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE SARESP: AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES DE AGIR COMUNICATIVO

Deise Aparecida Peralta¹
FEIS-UNESP
deise@mat.feis.unesp.br

André Ricardo Cola²
PUC-São Paulo
andrecola@uol.com.br

Resumo:

Este estudo demonstra como o formato das diretrizes empregadas pelas Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP falha ao orientar e, principalmente, ao validar a posição dos docentes em relação a parâmetros/orientações oficiais para avaliações em larga escala. A pesquisa contou com a participação de uma professora de matemática da rede pública do interior do estado de São Paulo que foi envolvida em um procedimento baseado em atos de fala e discurso livre para caracterizar suas concepções acerca de sua formação, das Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP, de prática de ensino e de avaliação. Os atos de fala e o discurso livre foram empregados em discussões sobre características e possibilidades de interpretação da linguagem empregada em diretrizes oficiais e de práticas docentes empregadas nas aulas, que segundo a professora, eram orientadas por estas diretrizes.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Teoria da Ação Comunicativa;

Introdução

Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo, propõe uma crítica à sociedade. Para tanto, desenvolve uma teoria comunicacional defendendo que a comunicação entre os

¹ Professora Assistente Doutora do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP.

² Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática-PUC São Paulo.

interlocutores sociais seja analisada segundo as relações que as subjazem. A teoria crítica da sociedade funcionaria como uma teoria do comportamento, uma propedêutica, um conjunto de regras morais para a vida, que afirmam a infraestrutura da linguagem humana do conhecer, do agir e da cultura (HABERMAS, 1989, p. 39). Habermas talvez seja o principal expoente das discussões da Escola de Frankfurt, representativa das correntes do Marxismo cultural. No entanto, ele consegue superar o pessimismo dos fundadores da Escola, quanto às possibilidades de realização de um projeto de acordo com concepções iluministas. As ações de Habermas, inspiradas pela *Ética comunicativa* de Karl Otto Apel, são voltadas à defesa do potencial emancipatório da razão.

Com relação à coordenação de ações entre sujeitos de um discurso num processo de interação social, Habermas admite duas formas de interação: estratégica e comunicativa. Nesse processo, as relações entre ação e discurso podem evoluir de maneiras distintas dependendo da forma como as ações são orientadas: se objetivando unicamente o êxito (ação estratégica) ou objetivando o Entendimento (ação comunicativa) (HABERMAS, 2002). Dentro dessa lógica, Habermas (2006) apresenta a racionalidade comunicativa em oposição à racionalidade instrumental. A primeira surge como norteadora às interações mediadas simbolicamente, não excluindo a possibilidade de uma racionalidade teleológica. A segunda pode assumir a forma de racionalidade estratégica quando orienta as ações dos sujeitos no mundo no que diz à organização dos meios de interação ou à escolha de possibilidades. Em síntese, a ação estratégica faz uso da linguagem apenas como meio de transmissão de informações buscando influenciar os outros sujeitos do discurso de maneira a impor posições; ao passo que a Ação Comunicativa eleva a linguagem ao status de fonte de interação social com potencial consensual dos processos linguísticos visando à promoção de Entendimento.

Dentro da perspectiva da Teoria Crítica e para impor freios à razão instrumental, Habermas (1979; 1999) desenvolve a Teoria da Ação, que discute uma racionalidade da comunicação. A ação comunicativa é orientada para o entendimento e não para a manipulação e encontra-se implícita nas relações sociais, contrastando com a racionalidade instrumental dirigida à produção de condições materiais de vida, permitindo a reprodução da sociedade. A ação comunicativa objetiva a ausência de assimetrias entre os sujeitos que pretendam se entender. Caso o potencial comunicativo não se realize surge a necessidade

de emancipação. Habermas trabalha com o conceito de Discurso³ como uma forma de comunicação que consiste na fala destinada a fundamentar as pretensões de validade das afirmações e das normas nas quais se baseiam as interações. Habermas esclarece o aspecto intersubjetivo do Discurso (relação dialogal), além do aspecto lógico-argumentativo (explicação e discussão para a fundamentação das pretensões de validade problematizadas).

Dessa forma ao participar de processos formativos e/ou ao receberem orientações os professores deveriam ser convidados a integrarem um Discurso, onde os sujeitos procederiam a uma virtualização das suas condições de vida, antecipando hipoteticamente que a discussão deveria ser realizada em dadas condições que, de fato, não existem, mas que deveriam ser necessariamente postuladas:

- i. igualdade comunicativa: os participantes podem falar de igual para igual, sem nenhum tipo de restrição, por maior que seja sua desigualdade social; de modo livre de coerções, por piores que sejam as relações de dominação vigentes.
- ii. igualdade de fala: os participantes podem empregar todos os tipos de fala, conhecem e podem fazer uso de todo tipo de expressão, explicação, recomendação e juízo para problematizar as pretensões de validade do fragmento do mundo da vida em discussão.

A discussão consiste, portanto, numa situação comunicativa em que suspendemos ou colocamos entre parênteses os motivos ou interesses em jogo na Ação Comunicativa cotidiana e no caso desta pesquisa como um processo com potencial formativo para professores. A formação dos professores e a prática docente têm se pautado na racionalidade instrumental, constatação fundamentada em políticas públicas elaboradas de acordo com interesses estatais e mercadológicos, de tal forma que “o mercado de trabalho assume, então, finalidade última da formação de professores, desconsiderando, por exemplo, que todo e qualquer processo formativo é, acima de tudo, um processo de constituição histórica do indivíduo” (MEDEIROS, 2005, p. 199). Nesta pesquisa consideramos que, embora a formação esteja condicionada à lógica sistêmica, é possível a emergência da racionalidade comunicativa em contextos mediados simbolicamente respeitando o Mundo da Vida dos professores. Para Habermas, o Mundo da Vida é a esfera

³ Assim como em Peralta (2012), neste trabalho é utilizada letra inicial maiúscula quando se tratar de termos que se constituem como conceitos fundamentais da teoria habermasiana, como no caso de Entendimento, Consenso e Discurso, a não ser, quando se tratar de citação literal.

de reprodução simbólica, da linguagem, das redes de significados que constitui determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos. O aumento da complexidade do sistema social dificulta a obtenção de Entendimento, o que possibilita a existência e a manutenção de meios de controle independentes da linguagem: o dinheiro, instrumento do mercado e o poder, instrumento do Estado. Habermas afirma que há um sempre contínuo processo de colonização do mundo da vida pelo sistema, bem como uma crescente instrumentalização desencadeada pela modernidade. Segundo Gonçalves (1999), a colonização representa a dominação da racionalidade instrumental em dimensões que deveriam privilegiar a racionalidade comunicativa. A inserção da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana educativa, mais especificamente na prática profissional de professores, produz um esvaziamento da ação comunicativa e a reduz à sua própria estrutura de ação, gerando no professor individualismo, isolamento, competição, que são os mesmos aspectos encontrados na base dos problemas sociais contemporâneos.

Um exemplo de colonização que menospreza os domínios da Ação Comunicativa e zela pelo prevailecimento da Ação Estratégica na rede pública paulista, segundo Peralta (2012) é o SARESP. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP que, segundo seus idealizadores, tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, objetivando orientar os gestores do ensino em políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Com base nesse diagnóstico é que as escolas poderiam compreender melhor os limites e alcances de seu trabalho. Este diagnóstico também deveria subsidiar um planejamento mais eficaz da educação pública estadual, para a elaboração de estratégias e programas voltados para o atendimento de demandas específicas detectadas pelo processo de avaliação, tanto de apoio a professores e gestores como aos alunos. Ou seja, o SARESP deveria ajudar a compreender a diferença entre o que a escola diz que ensina e o que o aluno faz em interação com as condições de ensino e avaliação efetivamente dispostas por ela, mas o que as pesquisas tem mostrado é um trabalho individualizado dos professores voltado a melhorar índices denotados pelo desempenho dos alunos paulistas em avaliações de larga escala.

2. Objetivos

- Verificar se as estratégias e condições de orientação empregada pelas Matrizes de Referência de Avaliação do SARESP cumprem o papel de auxiliar o professor a planejar sua prática de forma a ter claro o que objetivar e como identificar se tais objetivos foram alcançados.
- Ampliar a visibilidade sobre formas de elaboração de orientações didáticas a práticas docentes para o ensino de matemática em contexto de avaliação em larga escala.
-

3. Procedimentos metodológicos

3.1 Sujeito

A professora participante deste estudo é licenciada em Matemática, com 12 anos de efetivo exercício no magistério público estadual paulista; lecionava, em 2012, no 9º ano do Ensino Fundamental⁴; adotava como material, de uso contínuo com os alunos, os Cadernos do Currículo do Estado de São Paulo e declarou considerar o SARESP como um importante norteador de sua prática docente.

3.2 Constituição dos dados:

Etapa 01: Dois encontros de 2h cada que objetivaram a caracterização da formação da professorar e de suas concepções sobre avaliação. A professora foi convidada a falar livremente sobre aspectos da sua formação e de suas praticas para avaliação.

Etapa 02/ Caracterização do Discurso: Três encontros de 2h cada que objetivaram a caracterização do discurso do professor sobre as orientações expressas nos Cadernos⁵ e nas Matrizes de Referência para Avaliação SARESP.

⁴ A organização curricular que as escolas participantes adotavam como usual ainda era série para o ensino Fundamental. Contudo, em respeito a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, na redação desse trabalho usei Ano.

⁵ Caderno no texto escrito com inicial maiúscula se refere ao material didático distribuído a alunos e professores da rede estadual paulista.

Etapa 02/ Caracterização da Prática: Caracterização da prática docente, que segundo a professora era orientada pelos Cadernos e pelas Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP, através do registro em vídeo de cinco aulas consecutivas.

Etapa 03: Através de diálogo, fazendo uso de atos de fala em um discurso livre - de acordo com os princípios habermasianos, em dois encontros de 2h cada, a professora analisou as suas aulas registradas em vídeo.

3.3 Análise dos dados:

A descrição, interpretação e análise dos dados foram orientadas pelos aportes teóricos da TAC. Os dados foram analisados ao passo em que eram descritos numa clara opção por apresentar os resultados deste trabalho de pesquisa na perspectiva crítica que o fundamentou em todos os momentos.

4.Resultados da pesquisa: descrição e análise

Considerando a extensão do procedimento adotado, a descrição e a análise dos resultados são apresentadas com o intuito de garantir condições de visibilidade e acesso às falas da professora que representassem a essência dos dados obtidos em cada uma das etapas do procedimento. Uma vez que a intenção é verificar se as estratégias e condições de orientação empregadas pelas matrizes de referência de avaliação do SARESP impactaram no discurso e na prática desta professora.

4.1 Etapa 01:

Ao relatar sobre a formação que recebeu e suas concepções de avaliação a professora descreveu apenas características técnicas e práticas, numa clara evidência de ter sido formada num modelo de racionalidade instrumental que passou a fundamentar, inclusive, suas expectativas em relação a ser professora.

- Bom...na faculdade eles se preocuparam em nos ensinar Matemática. Agora a ser professor, só vim a ter ideia do que seria quando vim atuar na rede estadual.

-Eu tento mantê-los em ordem, disciplinados. Eu tento ficar lá na frente, falando o tempo todo para eles prestarem atenção em mim. Acabo fazendo da forma que meus professores fizeram sempre comigo. Eu me vejo como num palco quero que eles olhem pra mim o tempo todo porque senão eles dispersam com certeza. Eu quero que olhem o que estou fazendo, que ouçam o que eu digo. Quando estou explicando não gosto de conversas. Na faculdade era assim que eu conseguia aprender matemática. Eu faço junto as atividades para que eles, me acompanhando, não tenham tempo de conversar e brincar com os colega e mais ainda, quando eu termino, eles terminam comigo.

-Acabo por achar que as disciplinas pedagógicas da faculdade e os cursos que faço agora não me dão o preparo sobre como avaliar o aluno que não aprender. Também não sei avaliar o que aprende. Nem sei ao menos se que teve um rendimento bom, apresentou índices satisfatórios, se esse aprendeu. Parece que todos falam a partir de um aluno que aprende, ou pior a partir de um aluno que eu sei avaliar se aprender e a partir dele sugerem conteúdos, metodologias, mas o problema eu sinto que é anterior. Não me sinto preparada até hoje para avaliar.

-Avaliar pra mim é saber se ele aprendeu, como aprendeu, se não aprendeu, e se não aprendeu, porque será que não aprendeu...a palavra avaliação é usada no sentido de saber dizer se é bom ou ruim, tá certo ou tá errado. Só sei que não sei avaliar.

-[...] pareceu natural aderir a tudo isso por falta de segurança para fazer diferente. As Matrizes de Referência para avaliação tanto do SARESP, como também a do SAEB, são minha bíblia. Nem sei se concordo, mas leio e tento seguir.

4.2 Etapa 02/ Caracterização do Discurso:

O Sistema parece ter inculcado na participante a prática e a técnica como ideal de formação e a necessidade de seguir regras impostas pela SEE/SP como algo inerente à prática docente, gerando, inclusive, sentimentos de frustração quando a tentativa de seguir as orientações da Matriz de Referência para a Avaliação não parece ser bem sucedida:

-Nossa a sensação que eu tenho é que não tenho conhecimento suficiente para entender o que eles querem de mim com essa Matriz de Avaliação vinculada ao Currículo. Acho que eu precisava fazer psicologia para entender como os alunos aprendem e como

ensinar competência. Eu achei que ensinar matemática como eu aprendi fosse funcionar. Mas isso de dividir tudo em grupos de competências, esses grupos divididos em habilidades, acabam por deixar insegura a como avaliar se o aluno aprendeu o que ele deveria ter aprendido.

-Sim, eu sigo às orientações do Caderno e tento pensar em aprendizagem como competências e habilidades a serem desenvolvidas. Eu não quero também ser culpada pelo desempenho insatisfatório dos meus alunos no SARESP. Eu acredito que a equipe que desenvolveu o material tem competência para relacionar o conteúdo com a estratégia correta de ensino visando o desenvolvimento de competências. E quem sou eu pra discordar? Eu acho isso mesmo.

-Sem as orientações do PCNP me sinto incapaz de entender o que eles querem que eu faça pra desenvolver competências com esse Currículo... Matrizes de Referência não me esclarecem nada, porque, apesar de negarem, me sinto com um monte de verbos nas mãos... tendo que desenvolver nos alunos.

-Bem...eu leio tudo antes, faço as atividades para ver se bate os resultados certinho, também para verificar se eu entendi o que é pra ser feito mesmo. Muitas vezes não sei se entendo a proposta das Situações de aprendizagem... como a resolução daquela atividade vai tornar o aluno com habilidade, competência...essas coisas. Bom, mas a resposta é estudar, estudar sempre e entender a Matriz de Referência para Avaliação, entender como ela pode ser parâmetro para as minhas ações e seguir as orientações do PCNP.

Uma tendência tecnicista de avaliação também é demonstrada ao relatarem suas impressões e expectativas em relação às suas turmas de alunos. Não há menção ao fato das condições para a aprendizagem estarem vinculadas à presença ou ausência de condições para o ensino. O conceito de avaliação demonstrado se mostra vinculado a uma validação do Sistema, numa clara demonstração dos efeitos de colonização do Mundo da Vida, ao reafirmarem características individuais ou motivacionais dos alunos como causas de sucessos e fracassos da turma:

-É uma turma com sérios problemas de leitura e escrita. Eu sei que não podemos mais falar em pré-requisitos, que temos que falar segundo os textos do Currículo em

ensino em espiral. Temos que revisar sempre, mas ninguém me diz como trabalhar com alunos que não sabem ler no 9º Ano. Essa turma é isso...metade sem alfabetizar. As Referências para avaliação do SARESP não nos clareia muito a esse respeito.

-Não entendo bem como analisar as Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP e por isso não sei como avaliar se competências foram ou não desenvolvidas.

4.3 Etapa 02/ Caracterização da Prática

O registro das aulas traz uma evidência importante: a prática pedagógica das professoras participantes também não contempla um agir comunicativo, ou seja, a prática docente em sala de aula reproduz a racionalidade presente nas histórias de formações que receberam (inicial e continuada) e nas orientações advindas da SEE/SP. Tal evidência demonstra dificuldades em relação à descolonização do mundo da vida, ou seja, para as professoras pesquisadas é muito difícil a superação dos malefícios provocados pela intervenção da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida, através do restabelecimento da interação comunicativa com alunos, outros professores, gestores, autoridades da SEE/SP.

Quadro 01: Descrição sintética das principais características da aula da professora participante

TÍTULO	Grandezas, Interdependência: um panorama sobre funções.
DURAÇÃO	5 aulas /50 minutos cada
SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS AULAS	AULAS 1 E 2: A Professora inicia a aula pedindo para que todos peguem os cadernos e abram na página, faz chamada e segue explicando que farão uma revisão geral sobre funções; recorda as características principais das funções passa na lousa diversos gráficos para que os alunos identifiquem a que tipo de função se referem; faz a correção na lousa dos exercícios indagando aos alunos qual seria a função daquele gráfico; espera até todos terem copiado a resolução e passa “visto” nos cadernos. A professora orienta para que os alunos tragam a pesquisa proposta na página 03 do Caderno do Aluno que tem por objetivo encontrar em livros didáticos de Matemática, destinados aos alunos do Ensino Médio, que tratam de

	<p>funções as principais características de algumas funções.</p> <p>AULA 3 :</p> <p>A professora inicia a aula pedindo para que todos abram os Cadernos e peguem a pesquisa solicitada na última aula, faz chamada e segue explicando que farão uma revisão geral sobre características dos gráficos das funções a partir do que foi pesquisado; solicita aos alunos que abram o Caderno do Aluno e lê as instruções para a realização das Atividades e os Problemas relacionados. A aula termina e a professora orienta que os alunos devem trazer as Atividades prontas na próxima aula.</p> <p>AULAS 4 E 5:</p> <p>A professora explica aos alunos que a aula é sequência da aula anterior e pede que terminem as Atividades, vai à carteira de Lúcia (aluna considerada com dificuldades) e explicando questões do exercício, aponta algo no Caderno e em seguida pega o lápis da aluna e escreve no Caderno dela. Após 20 minutos anuncia a turma que vai corrigir os exercícios, resolve na lousa e os alunos copiam a correção; orienta os alunos a lerem um texto no Caderno do Aluno assinalado como lição de casa. Quando os alunos interrogam sobre ser uma lição de casa, responde que é melhor fazerem com ela na sala para poderem tirar dúvidas. No final da aula a professora corrige as Atividades provenientes do texto da lição de casa, os alunos copiam da lousa e ela passa visto nos Cadernos.</p>
--	---

4.4 Diálogo: Diante da exibição dos filmes sobre suas aulas, a professora relata:

-Bom eu fiz como manda nos Cadernos...tudo igual está lá. Eu pedi que fizessem os problemas que vem em cada atividade. Usamos malha quadriculada, pesquisei outras atividades para testar se eles saberiam resolver em outros contextos. Além é claro de tudo eu explicar de novo, ir na lousa fazer para eles verem.

-[...] eu vou na carteira e faço junto, mesmo eu já fazendo na lousa. Eu sinto que tem uns que não conseguem copiar da lousa certo, ficam perdidos. Eu não uso material diferente, mesmo porque eles vão ter que enfrentar o SARESP [...].

- Eu tento ficar lá na frente, falando o tempo todo para eles prestarem atenção em mim. E como preciso dar uma nota ao final do bimestre e eles tem que enfrentar o SARESP, então eu tenho a preocupação que eles tenham o Caderno completo, assim eu tenho no que dar nota.

Ao ter oportunidade de fazer uso de Atos de Fala, de Argumentar numa perspectiva de razão comunicativa, a professora consegue analisar criticamente as condições de trabalho que lhe são impostas:

-Eu tenho um passo a passo [contido no Caderno do Professor] que foi feito por especialistas que deveriam estar estudando como as competências se relacionam com cada um dos conteúdos, mas como eu posso ter certeza se estou seguindo certo esse passo a passo para desenvolver competências? Então eu analiso as condições que tive para desenvolver a Situação de Aprendizagem do seguinte modo: eu tive que executar um planejamento feito por outra pessoa correndo o risco de não entender o que a pessoa que idealizou aquelas atividades queria que fosse feito. Eu não planejei, mas me sinto na obrigação de fazer exatamente o que a pessoa que planejou queria.

A interação orientada para um agir comunicativo, que permeou todos os encontros, possibilitou a ela analisar a própria prática no sentido de avaliar o desempenho dos alunos em função das ações docentes. Diante dessas análises ela conseguiu aproximar seu discurso de concepções menos voltadas a uma racionalidade puramente estratégica.

-[...] acho que eu preciso ter mais clareza do que eu quero que os alunos aprendam e a partir disso ter claro o que eu preciso fazer para proporcionar essa aprendizagem e não apenas melhorar desempenho no SARESP.

-[...] preciso pensar em que condições o aluno faz. No vídeo, nós vemos que eles fazem as Atividades da Situação de Aprendizagem, mas em que condições? Muitos deles fingem que fazem e depois copiam da lousa. O Caderno está completo, porém, fazer a Atividade não comprova aprendizagem e nem o desenvolvimento de competência como era o pretendido. Nesse caso houve um problema com a condição de ensino. Eu preciso me preocupar mais com as condições que são oferecidas de acordo com meus objetivos do que simplesmente tentar replicar atividades que deveriam desenvolver competências, que nem sei como identifica-las no aluno.

-Depois dessa oportunidade de me expressar sobre os Cadernos, sobre o SARESP, sobre o que significa avaliar, eu vou parar obedecer, cegamente, ao procedimento dos Cadernos. Eu quero ter claro porque estou fazendo, ou não, igual às orientações deles. Eu quero ter em mente o meu objetivo, o que eu pretendo que os alunos façam e a partir daí

conduzirei minha aula. Quanto aos alunos eu quero ter claro o que eles têm que fazer e falar sobre o conteúdo da aula. Quero que eles façam, que eles falem. Eles têm que se expor. De alguma forma participar das atividades. Não me interessa mais o Caderno completo e sim o que os alunos fizeram que resultasse no Caderno completo.

Diante de conversas em que a pesquisadora tentou manter um Discurso, voltado ao Entendimento e Consenso, a professora teve liberdade para Argumentar sobre as relações que envolvem suas práticas em sala de aula.

-Olha... Em primeiro lugar eu me sentiria valorizada se houvesse uma preocupação com o entendimento do professor sobre os conceitos envolvidos no SARESP, pois pra mim é uma humilhação eu não entender esse conceito de competência e de habilidade até hoje. Quando eu estou sozinha com os Cadernos o que eu faço é decorar a sequência em que tudo tem que ser feito. Pensar que quando eu lesse no caderno que a competência relacionada ao conteúdo semelhança entre figuras é avaliar eu entendesse o que significa o aluno saber avaliar, me parece muito importante. Mais ainda, seria muito importante saber o que o aluno precisa fazer para me mostrar que sabe avaliar a existência de semelhança entre duas figuras planas. As orientações contidas nos Cadernos não são claras em termos de como avaliar o processo de ensino e pensando bem, na proposição de estratégias de ensino, pois me sinto como tendo que acertar um alvo no escuro. Eles me deram um taco pra acertar o alvo, me falaram que o alvo existe, que eu tenho tanto tempo para acertá-lo, mas não me mostraram como ele é, eu não consigo identificar a competência que deve ser o alvo do meu taco de ensino.

-Sabe o que eu acho? Seria mais democrático usar uma linguagem que fosse compreensível nas orientações aos professores. Aliás, só poderíamos chamar de orientação se tivessem a função de orientar e orientar só é possível se a pessoa, a orientada, entender o que querem lhe dizer. Se não houver entendimento do que se diz não podemos dizer que é uma orientação.

-Parece que não há espaço para esses questionamentos na escola. Estou gostando de ter a oportunidade de questionar tudo aqui.

Essa oportunidade de Argumentação fê-la experimentar um modelo de interação comunicativo que a auxiliasse nas análises das relações de poder que se sobrepõe à sua

atividade docente. Esse exercício parece ter contribuído para que questionasse as formas de avaliar que as diretrizes da SEE/SP lhe impõe.

5. Considerações Finais

Uma formação docente com possibilidades de Fala e de Argumentação respeita o professor como alguém que tem condições de participar do seu próprio processo formativo, alguém que tem condições de contribuir com conceitos e processos dentro da escola, alguém que não precisa receber orientações prontas, mas que tem condições de colaborar na elaboração destas e de intervir de acordo com a realidade de cada turma.

O procedimento de coleta de dados desta pesquisa ofereceu vez e voz a professora para que ela pudesse problematizar acerca das concepções de avaliar que permeiam o cotidiano da escola em contexto de sistemas de avaliação em larga escala. A tentativa de comunicação verdadeiramente livre, com possibilidades de entendimento mútuo entre pares em uma esfera pública democrática, de acordo com relato das professoras, se mostrou uma forma de legitimar os professores como profissionais críticos, autônomos e com possibilidades de emancipação.

O trabalho desenvolvido com a professora mostrou uma face que pode ser considerada colaborativa, enquanto o que vem ocorrendo com o processo de orientação para avaliações em larga tem se constituído em uma imposição. A percepção da professora participante deste estudo demonstra que nunca tiveram a chance de discutir conceitos, de discutir o que conduziria a vida em sala de aula. As orientações contidas nos Cadernos do Professor instruem, mas não deixam transparecer o que se deve entender pelo que se chama de competência, por exemplo. A percepção da professora participante desta pesquisa é que seu papel no contexto da escola pública atual é de executor de um Currículo, que prepara alunos para avaliações em larga escala, idealizado por uma elite que entende de ensino, que entende de avaliação, mas que não entende das condições que ela tem pra ensinar e nem das condições que os seus alunos têm pra aprender.

Seria, antes de tudo, uma auto avaliação da escola. Porém, estima-se no presente trabalho, que o SARESP, ao servir como referência para as práticas avaliativas empreendidas nas escolas, pode acabar por reforçar práticas tradicionais de ensino e de avaliação da aprendizagem que visam resultados a serem demonstrados em provas e testes. Num contexto em que se preconiza práticas de avaliação da aprendizagem fundamentadas

em concepção formativa, as práticas docentes orientadas pelas Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP reforçam a aplicação de provas testes, objetivando, na maioria dos casos, simular a aplicação da avaliação externa, preparando os alunos para este tipo de instrumento. A avaliação nesse caso é visto como meio e fim para a formação do aluno e para a atuação do professor.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M. A. S.. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 6, p. 125-140, abr. 1999.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1989.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar. 1999.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. 3ª ed. Madri: Taurus, 1979.

HABERMAS, J. Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, J.. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2006.

MEDEIROS, A. . S.. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, jan.-jun. 2005.

PERALTA, D.A. **Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular**: contribuições da Teoria da Ação Comunicativa. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Tese (doutorado). Bauru: UNESP, 2012.