

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE ENSINO SUPERIOR

SÔNIA MARQUES DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA: RUMOS A PARTIR DO SARESP

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE ENSINO SUPERIOR

SÔNIA MARQUES DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA: RUMOS A PARTIR DO SARESP

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de ESPECIALISTA no curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Luiza Carlini.

SÃO PAULO

2010

Aos meus amigos Claudio Neri, Luciano Martins, Rafael Carlos e Raquel Moraes que estiveram comigo em todos os momentos.

## Resumo

SOUZA, Sônia Marques de. **Formação continuada em serviço em Língua Portuguesa**: rumos a partir do SARESP. São Paulo, PUC-SP, 2010. (Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

Este trabalho foi realizado na forma de pesquisa teórica de cunho documental. Busca entender os processos de avaliação da SEE/SP, especificamente o Saresp, a fim de analisar como acontece a formação continuada em serviço dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio inseridos na rede, partindo desta avaliação e de suas relações com as bases legais em vigor. Relaciona os documentos propostos pela SEE/SP na fundamentação da avaliação do Saresp e a Proposta Curricular Geral e da disciplina de Língua Portuguesa, enfatizando os vínculos existentes entre os PCNs, a LDB e as resoluções que amparam a formação continuada de professores oferecida pela SEE/SP. Inicialmente, justifica a formação continuada dos professores com base em Rios (2008), Candau (2001), Santos (1998) e Nóvoa (1992) e, em um segundo momento, analisa e compara documentos e decretos que justificam as ações da SEE/SP em relação ao tema em questão. Em seguida, apresenta a Escola de Formação de Professores, criada e sustentada pelos princípios da SEE/SP e baseada em um perfil de professor característico. Discute esse perfil de professor e a relação deste com a necessidade dos alunos do Ensino Médio, suas habilidades e competências apontadas pela avaliação do Saresp e atendidas nas propostas curriculares da SEE/SP. A partir da análise e comparação dos documentos, bem como da reflexão possibilitada pelos autores citados, foi possível compreender como a SEE/SP organiza o processo de formação continuada em serviço e qual a relevância deste processo para a qualidade de educação pretendida atualmente; como esta formação trouxe novas aprendizagens e criou um espaço de discussão antes inexistente na rede pública estadual de ensino.

**Unitermos:** formação do professor de língua portuguesa, fundamentação legal, avaliação, qualidade na educação, ensino público.

## Abstract

SOUZA, Sonia Marques de. Formação continuada em serviço em Língua Portuguesa: rumos a partir do SARESP. São Paulo, PUC-SP, 2010. (Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

This paper focuses on a theoretical nature documentary research. We sought to understand the processes of assessment of the SEE/SP, Saresp specifically, to examine how does the in service training of teachers of Portuguese high school included in the network beginning with this assessment and its relationship with the legal bases in force. Focused on linking the proposed documents by SEE/SP in the grounds of assessment and Curriculum Proposal Saresp General and discipline of the Portuguese language, emphasizing the links between PCNs, the LDB and the resolutions which support the continuous training of teachers offered by SEE/SP. Initially, justified the continuing education of teachers coming from Rivers (2008), Candau (2001), Santos (1998) and Nóvoa (1992), and a second time, broke for the analysis and comparison of documents and decrees to justify the actions of the SEE/SP in relation to the issue at hand. He then presented to the School of Teacher Education, created and sustained by the principles of the SEE/SP and based on a teacher profile characteristic. It has been argued that teacher profile and its relation to the needs of high school students, their skills and competencies identified by the assessment of Saresp and met the curriculum proposals for the SEE/SP. From the analysis and comparison of all documents, as well as the reflection made possible by the authors cited, it was possible to understand how the SEE/SP organizes the process of continued learning and the relevance of this process for the quality of education currently sought; how this training has brought new learning and created a space for discussion before missing the net.

Keywords: training of teachers of Portuguese language, legal reasoning, evaluation, quality education, public education.

## Sumário

Introdução .....7

### Capítulo 1

O Saresp e a sua relação com a Formação Continuada em Serviço .....12

### Capítulo 2

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e o Saresp .....19

### Capítulo 3

A formação continuada em serviço e o professor de Língua Portuguesa .....24

### Considerações finais

.....29

### Referências bibliográficas

### Anexos

## INTRODUÇÃO

Em 2002 tivemos a oportunidade de fazer parte da equipe de profissionais de educação do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e, de 2003 a 2005, do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional Paidéia, como Coordenadora de Língua Portuguesa, assessorando algumas prefeituras em São Paulo na elaboração de material didático e na formação continuada em serviço de seus gestores e professores.

Ao iniciarmos o trabalho nos municípios, a primeira providência era fazer uma avaliação diagnóstica de desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foco de nossa atuação, considerando todos os alunos matriculados da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Essa avaliação era elaborada por nossa equipe e aplicada pelos professores da rede, de acordo com nossas orientações. A devolutiva dos resultados da avaliação feita, bem como o processo de correção das produções de texto dos alunos, consistia no primeiro passo de formação de professores e gestores no município.

Esse diagnóstico permitia traçar o perfil da rede, nessas disciplinas, e determinar a direção do nosso trabalho, na elaboração de sequências didáticas para os alunos e oficinas de formação para os professores nestas duas áreas. Essas oficinas eram oferecidas a um grupo de multiplicadores, os 'formadores de professores'. Eram professores especialistas e coordenadores pedagógicos que conduziam os encontros de formação nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) de suas escolas com o material sugerido por nós.

Durante o ano letivo, acontecia o processo de formação continuada dos professores e, ao mesmo tempo, a aplicação das sequências didáticas em sala de aula e a formação dos formadores. Os temas discutidos tinham ligação direta com o resultado das avaliações diagnósticas e, à medida que aconteciam os encontros, falhas surgiam nos materiais, ajustes eram feitos, novas sugestões eram acrescentadas, encaminhamentos diferentes propostos e todo o processo se reorganizava. Ao final do ano letivo, era feita uma nova avaliação, e a entrega dos resultados coincidia com o planejamento das atividades para o ano seguinte. Os professores e seus coordenadores tinham a

oportunidade de comparar os resultados das duas avaliações, pois eram utilizados os mesmos descritores de desempenho, como parâmetro, e a qualidade do ensino e da aprendizagem podia ser verificada claramente. A formação continuada dos professores era visivelmente compreendida e o espaço de HTPC aproveitado de maneira eficaz.

Tendo como experiência esse trabalho realizado nas duas empresas citadas, o foco desta pesquisa se torna a SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e os processos de avaliação e formação de professores por ela realizados.

De acordo com informações fornecidas pela SEE/SP, ela tem avaliado sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp. Esse sistema tem aferido anualmente o rendimento escolar dos estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino, no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. Ao mesmo tempo, instrumentaliza estudantes e pais para uma participação mais efetiva da gestão da escola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. Os dados colhidos, enfim, permitem que a sociedade civil acompanhe e fiscalize os serviços educacionais oferecidos à população, bem como efetue novas demandas (SEE/SP, 2005).

O resultado da avaliação do Saresp é um importante indicador para verificar a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Por meio desse resultado, o governo disponibiliza recursos e os distribui conforme as necessidades de cada escola, possibilitando também a formação continuada em serviço dos profissionais que atuam diretamente com os alunos avaliados.

Essa formação continuada em serviço acontece na chamada 'hora de trabalho pedagógico coletivo' ou HTPC: um momento no qual os professores se reúnem em grupos conduzidos por um coordenador pedagógico e/ou em alguns casos, por meio de grupos de estudo organizados pelos próprios educadores. Essas reuniões acontecem em horários predeterminados e, normalmente, com periodicidade semanal. Os encontros nos HTPCs são organizados em torno de uma pauta elaborada pelo coordenador pedagógico ou de acordo com as orientações da SEE/SP e possibilitam a discussão de diversos assuntos de interesse do grupo.

A intenção deste trabalho é fazer um levantamento das características da formação continuada em serviço, especificamente na área de língua portuguesa, oferecida aos professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo, por meio de levantamento dos dados e análise de resultados da avaliação do Saresp em 2007 e do material fornecido pela SEE/SP e disponibilizado aos professores e seus formadores. Também pretende entender de que maneira os resultados desta avaliação interferiram na organização e planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos seguintes com os professores em questão.

Muitas são as propostas de formação continuada oferecidas aos professores da rede pública no Estado de São Paulo, nos últimos anos. Bauer (2008) apresenta em sua tese de doutorado algumas considerações a respeito da utilização dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo na elaboração de tais propostas. A autora afirma que procurou verificar de que maneira o Saresp é utilizado como referencial para a definição das necessidades formativas dos professores da rede estadual de São Paulo e constatou que as formas de divulgação dos resultados da avaliação não são eficientes e que, de certa forma, impedem um trabalho mais abrangente por parte das diretorias de ensino, pois dificulta a dinâmica de organização de atividades pelas secretarias de ensino no começo do ano letivo. Segundo seu estudo, as secretarias e escolas não tem acesso aos resultados em tempo hábil para, a partir deles, elaborar propostas de trabalho realmente eficientes.

Bauer também afirma que:

Buscou-se também obter informações referentes ao entendimento dos agentes das diretorias regionais no que se refere ao Saesp e à formação de professores, por meio da análise do discurso dos profissionais da diretoria regional nas várias atividades relacionadas acima; do posicionamento político-pedagógico desses profissionais perante as políticas de avaliação e gestão implantadas no período estudado; a importância que atribuem, em sua fala, à discussão dos resultados e a disponibilidade que mostram para incorporar os resultados da avaliação à sua prática profissional. (BAUER, 2008, p. 485)

Foi constatado que nem sempre os resultados obtidos na avaliação chegam aos professores e coordenadores e que dessa forma eles seriam ineficazes no processo de planejamento, podendo ser utilizados somente no ano seguinte ao da avaliação. Bauer afirma, porém, que mesmo havendo esse distanciamento de um ano para outro, havia sim, um trabalho com esses resultados e que essas ações não foram objeto de sua pesquisa.

[...] muitas ações vinham sendo realizadas tendo como base os resultados da avaliação. Talvez a utilização dos resultados observada não foi aquela declarada nos documentos oficiais, mas parece ser possível afirmar que as diretorias realizavam ações baseando-se nos dados obtidos. Pode-se questionar a efetividade e importância dessas ações, no que se refere à contribuição para a melhoria da qualidade do ensino que era objetivo final da política educacional do Estado. Mas esse questionamento não foi objeto da investigação, demandando estudos de outra natureza que pudessem contribuir para essa reflexão. (*ibid.*, 487)

Neste trabalho, a análise se concentra nas medidas oferecidas pela SEE/SP para sanar os problemas apresentados nos resultados das avaliações, especificamente na área de Língua Portuguesa. Ao considerarmos os resultados obtidos na avaliação, são oferecidas as condições para perceber as principais deficiências dos alunos na área e para verificar se o processo de formação continuada para os professores incide especificamente nesses

problemas. Entender como se organizam os encontros de HTPC é importante para compreender como os temas e projetos vindos da SEE/SP acontecem nas escolas, porém a análise da dinâmica dessas reuniões e sua relevância pedagógica não é o assunto principal deste trabalho. A consideração se deve ao fato de que muitos projetos e programas de estudo, a serem trabalhados com os professores coletivamente, só poderiam acontecer nestes encontros, pois, além dos dias reservados ao planejamento, no início do ano letivo para planejamento das atividades, não havia outro momento que possibilitasse a formação continuada.

Essa análise poderá ser utilizada por formadores e gestores, na busca de melhores resultados em suas escolas, principalmente quanto à execução dos projetos da SEE/SP, e nos possibilita avaliá-los a fim de promover uma melhora no ensino de língua portuguesa nas escolas públicas em geral.

## **1- O Saresp e a sua relação com a Formação Continuada em Serviço.**

A avaliação do Saresp é uma avaliação externa, realizada pela SEE/SP, que produz indicadores fundamentais para estabelecer um diagnóstico do sistema educacional e não somente de desempenho dos alunos. Os resultados obtidos nessa avaliação são analisados nas diretorias regionais de ensino e nas escolas, pelos diretores, coordenadores e professores e possibilitam estratégias de melhoria da educação. Desta forma, a resolução SE 30 de 30-04-2009 considera:

- o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares, oferece indicadores de extrema relevância para a tomada de decisões dos educadores nos níveis central, regional e local;
- a importante adesão das escolas das redes municipal e particular às provas do Saresp amplia a visão da situação das escolas paulistas;
- a avaliação externa das escolas paulistas de diferentes redes de ensino viabiliza efetuar comparações entre os resultados do Saresp e aqueles obtidos pelas avaliações nacionais, como SAEB e Prova Brasil;
- os resultados do Saresp, por comporem o IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo -, se constituem, em nível de unidade escolar, em importantes indicadores da melhoria qualitativa da oferta de ensino oferecido. (DOE de 01/05/2009, Seção I – p. 20 e 21).

O Saresp foi criado em 1996, após a reestruturação do Ensino Fundamental em ciclos. Desde 1983, já havia o Ciclo Básico, instituído pelo governo de São Paulo, o que proporcionou a eliminação da repetência escolar. (decreto nº 2.183/83). Durante os anos 1990, inúmeras iniciativas foram tomadas por gestores das redes de ensino com o objetivo de estender os ciclos ao longo de todo o ensino fundamental e até mesmo do ensino médio. A nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a organização da escolaridade em ciclos. Entre as mudanças apresentadas pela Lei 9394/96, além da possibilidade de organização do ensino fundamental em ciclos, está a proposta de implementação do regime de progressão continuada para as

escolas que utilizavam a progressão regular por série. Como descrito no artigo 32, parágrafos 1º e 2º da Lei 9394/96:

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Art. 32, Lei nº 9.394/96)

O Saresp, portanto, é uma avaliação fundamental para verificar a eficiência do trabalho pedagógico e direcionar a aplicação de recursos. Utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar, sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das segundas, quartas, sextas e oitavas séries ou, no caso do ensino de nove anos, terceiros, quintos, sétimos e nonos anos do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e língua portuguesa anualmente e alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Art. 1º - A avaliação do Saresp abrangerá, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e todos os alunos do ensino regular matriculados na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, além dos alunos das escolas municipais e particulares que aderirem à avaliação.

Parágrafo único - Para as escolas que implantaram o Ensino Fundamental de nove anos serão avaliados os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos desse nível de ensino. (DOE de 01/05/2009, Seção I – p. 20 e 21).

O primeiro princípio da educação básica, de acordo com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo terceiro é a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que é de inquestionável importância. Porém, para que isso possa realmente acontecer, é preciso levar em conta o fato de os alunos que freqüentam as escolas públicas não estarem em igualdade de condições, pois chegam à escola em diferentes

níveis de aprendizagem e, mesmo quando estão na mesma série, possuem diferentes necessidades. Essas necessidades, quando não levadas em conta, podem impedir a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um, dificultando a permanência na escola.

Sousa (2002) destaca a avaliação como o elemento central das políticas educacionais do país e, especificamente a partir da década de 90, uma estratégia capaz de alcançar os objetivos de melhoria na qualidade da educação. Por meio da análise dos resultados obtidos, novos rumos são tomados no percurso pedagógico de cada realidade educacional e os recursos são aplicados diretamente nas escolas, na compra de materiais didáticos e na formação e qualificação de professores com ações planejadas pela SEE/SP.

A qualidade na educação passa pela formação de professores, foco dessa pesquisa. Rios aponta que “o ensino competente é um ensino de boa qualidade” (2008, p.63) e que essa boa qualidade engloba quatro dimensões da atividade docente, que devem ser tratadas no processo de formação continuada em serviço em qualquer área do conhecimento – dimensão técnica, política, ética e estética. Se essas quatro dimensões forem consideradas, segundo a autora, será possível promover uma reflexão sobre os saberes que se encontram relacionados na formação e na prática dos professores, aliados ainda à consideração do conceito de qualidade.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS, 2008, p. 64).

Ora, se buscamos a melhora da qualidade do ensino para os discentes, devemos buscar também a melhor qualidade no processo de formação continuada e, conseqüentemente, haverá professores técnica e politicamente preparados para lidar com o conhecimento específico de sua disciplina. Vale considerar que a competência técnica deve ser parceira inseparável do compromisso político com uma educação de qualidade para todos.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas, que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores.

Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. No que tange à literatura, o estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1992; entre outros), que aponta seja para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de levar em conta o saber do professor, seja para a escola como *lócus* de formação docente.

Na literatura educacional, parece haver consenso em torno da idéia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (Candau, 2001; Santos, 1998). Esse consenso põe em destaque a necessidade de pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. Os resultados da avaliação do Saresp nos últimos anos comprovam a necessidade de mudanças nesse processo.

Segundo Nóvoa (1992) a formação implica, para o professor, um investimento consciente e pessoal, dependente de sua própria vontade.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (NÓVOA, 1992, p. 13-33)

Além de recursos e materiais de qualidade, o planejamento do processo de formação continuada em serviço não deve excluir a qualificação pessoal, a

autorreflexão e a interação entre as dimensões pessoais e profissionais do docente, como apresentadas por Nóvoa.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (*ibid.*, p. 13-33)

Além da análise dos procedimentos e materiais utilizados pela SEE/SP, é de extrema importância considerar também os aspectos que encorajam o conhecimento profissional partilhado e o diálogo entre os professores, que possibilita a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. O trabalho não deve ser focado somente no uso de materiais, mas principalmente, segundo Nóvoa, na pessoa do professor e na sua experiência, e é isso que é relevante nos períodos de crise. É necessário tempo para acomodar inovações e mudanças.

Nóvoa ainda salienta a importância da formação continuada em serviço no trabalho coletivo, já que

(...) práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, p. 13-33)

O investimento no saber do professor é imprescindível e a avaliação do Saesp, segundo apontado pela SEE/SP, é o que vai nortear o rumo dessas ações.

Ainda segundo Rios

A competência se revela na ação – é na prática profissional que se mostram as suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. (RIOS, 2008, p. 88)

Sendo assim, a formação de professores deve acontecer no exercício de sua profissão. Como vimos, um parâmetro para o planejamento e encaminhamento dessas ações pode ser a análise e a discussão dos resultados da avaliação do Saesp.

O Ministério da Educação e Desporto apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como “instrumento útil no apoio das discussões pedagógicas na escola”, bem como “na reflexão e prática educativa”. Esse mesmo instrumento, mais especificamente o documento referente à Língua Portuguesa, traz, em sua apresentação, um aspecto fundamental para orientar a análise da formação dos professores desta disciplina nesta pesquisa. O documento considera que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

A Língua Portuguesa, desde a década de 1980, segundo os PCNs em sua introdução, constitui-se no foco das discussões a respeito de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Essas discussões se baseiam no fato de o fracasso escolar estar associado à ausência de habilidades em leitura e escrita. A dificuldade em leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, está ligada à dificuldade de a escola ensinar a ler e escrever. O documento ainda aponta para outros segmentos da educação:

a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. (BRASIL, 1997, p. 19)

As pesquisas realizadas nas últimas duas décadas, segundo os PCNs, desencadearam esforços relevantes em relação à formação do leitor e falante

da Língua Portuguesa. As propostas didáticas produziram bons resultados, mas ainda há bastante desinformação.

As mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação. (BRASIL, 1997, p. 21)

Essas evidências, segundo os PCNs, apontam para a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa e nos remetem a programas de formação de professores em serviço nesta disciplina. As mudanças devem ocorrer de acordo com as necessidades sociais apontadas pelos resultados de diversas avaliações e discussões.

Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças do ensino. As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder às exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. (BRASIL, 1997, p. 22-23)

A política de formação continuada de professores em língua portuguesa, de acordo com os autores aqui apresentados e os documentos oficiais, deve partir das necessidades apontadas, tanto pelo grupo de alunos avaliados, quanto pelo perfil de professor que atua nessa disciplina. Cabe à SEE/SP identificar essas características, analisar os dados e discutir os aspectos que irão caracterizar a formação continuada. Os encaminhamentos das discussões bem como as situações que envolverão esse processo de formação são de responsabilidade da SEE/SP.

## **2- Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e o Saesp.**

Este capítulo foi organizado no sentido de realizar a análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, com a finalidade de verificar a relação entre ele e a proposta de avaliação do Saesp para este nível de ensino. Também foram consideradas as bases legais que apóiam e instrumentalizam a organização dos PCNS e sua estrutura.

### **2.1- Os PCNs do Ensino Médio: Linguagem, códigos e tecnologias.**

De acordo com os PCNs, o nível do Ensino Médio é de formação geral e deve se preocupar com o desenvolvimento das capacidades do educando, tais como pesquisar, buscar informações, analisar estas informações e selecioná-las, aprender, criar, formular, e não somente executar o simples exercício de memorização de conteúdos. É também, como afirma a LDB no artigo 35, a “etapa final da educação básica” e concorre para a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”; a preparação para o trabalho e a cidadania, de forma que o educando se adapte às ocupações ou aos aperfeiçoamentos posteriores; “o aprimoramento do educando como pessoa humana (...); e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”. (BRASIL, 1996.)

Em suma, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000 a, p. 10)

A partir da reforma curricular do Ensino Médio, o conhecimento escolar foi dividido em áreas que estabelecem suas relações, tanto no campo técnico-científico, quanto do cotidiano da vida social, e que se comunicam compartilhando os mesmos objetos de estudo, mostrando que a prática escolar deve se desenvolver numa perspectiva de interdisciplinaridade. As três áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias e a disciplina Língua Portuguesa encontra-se inserida, junto com Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática, em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Cada uma das áreas de conhecimento, bem como a discussão referente às suas características, é apresentada em documento específico juntamente com as competências que os alunos deverão atingir ao concluir o Ensino Médio.

A utilização da linguagem e sua adequação às diversas situações interlocutoras, bem como a capacidade de articular significados em todas as áreas e experiências da vida em sociedade e o desenvolvimento de capacidades tornam a Língua Portuguesa a disciplina mais relevante dessa área e os seus professores os mais exigidos.

O documento permite aos professores organizar os conhecimentos de sua disciplina de maneira a atender ao desenvolvimento das habilidades e competências nele descritas. Esse movimento exige que o professor seja capaz de organizar pedagogicamente esse conteúdo, em situações de aprendizagem adequadas ao perfil de seus alunos. São sugeridos três grandes eixos para o trabalho com Língua Portuguesa no ensino médio, centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical. Assim, é preciso estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos e das competências e habilidades específicas a eles relacionadas.

De acordo com os PCNs do Ensino Médio, ao final desse nível o aluno deverá desenvolver competências e habilidades na área de Língua Portuguesa que lhe permitam:

- 1- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- 2- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- 3- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- 4- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000 b, p 15-23).

Esses objetivos estão contemplados em três grupos de competências: representação e comunicação; investigação e compreensão e, finalmente, contextualização sócio cultural, e a eles seguem as habilidades pretendidas, de modo geral. Cabe ao professor, selecionar os conteúdos necessários para desenvolver cada uma das habilidades descritas no documento e, para tanto, deverá se orientar pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

## **2.2-SARESP: Matrizes de referência para a avaliação.**

De acordo com o documento que apresenta as matrizes de referência para a avaliação do SARESP, quando se organiza um sistema de avaliação, o principal problema é responder à seguinte pergunta: O que avaliar?

Neste caso, a resposta mais significativa seria: indicar aquilo que o aluno deveria ter aprendido. Partindo desta questão, o SARESP foi pensado, desde 2008, a partir de uma base curricular comum a todos os alunos de educação básica, consolidada pela LDB de 1996. Esse foi um grande avanço para a educação, que não contava até então com um currículo estruturado e que teve, a partir do SARESP, um currículo mínimo e comum a todas as escolas (SÃO PAULO, 2009, p. 3).

Uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas é fundamental para a operacionalização do currículo e da avaliação. De um lado, ela orienta a organização

dos projetos pedagógicos em cada escola e dá clareza à sociedade sobre o compromisso para com o desenvolvimento das crianças e dos jovens. De outro, permite que os professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação. (SÃO PAULO, 2009, p. 8)

Em agosto de 2007, foi reestruturado o currículo das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foco deste estudo. Cinco princípios estruturais serviram de base para esta reorganização (currículo é cultura; currículo referido a competências; currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; currículo que articula as competências para aprender; currículo contextualizado no mundo do trabalho) e esse movimento partiu da retomada histórica das propostas curriculares antes desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE), na década de 1980 e início dos anos 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e todos os documentos até então discutidos pela SEE serviram para a reflexão inicial das equipes e, dentre outros documentos, foi elaborada uma Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da rede. Esta Proposta curricular:

(...) descreve o elenco das metas de aprendizagens desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis.

Com as indicações do que os alunos devem minimamente aprender em cada área do conhecimento, em cada etapa da escolarização, as referências para a avaliação puderam então ser estruturadas. (SÃO PAULO, 2009, p. 9).

A partir desta organização curricular, foram estabelecidas as Matrizes de Referência para a Avaliação, com a finalidade de sinalizar os conhecimentos básicos a serem construídos pelos alunos durante as etapas da escolaridade básica. Esses conhecimentos acontecem por meio dos componentes curriculares que compõe as disciplinas obrigatórias para o ensino.

Elaborada a partir e de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a matriz do SARESP se organiza pelas mesmas habilidades,

conteúdos e competências indicadas. Existe, portanto, total consonância entre os documentos.

O SARESP divide as competências para o Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa em seis: 1) Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; 2) Reconstrução dos sentidos do texto; 3) Reconstrução da textualidade; 4) Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos; 5) Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita; 6) Compreensão de textos literários. Cada uma delas reúne um conjunto de habilidades específicas, totalizando 50 itens.

A maneira como foram organizadas as matrizes de referência do SARESP permite compreender uma relação significativa entre essa avaliação e os objetivos do Ensino Médio, tal como descritos nos PCNs. Organizar o Ensino Médio considerando competências e habilidades e não mais simplesmente conteúdos é garantia de transparência na avaliação, já que

(...) a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização orienta a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar. (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

### **3- A formação continuada em serviço e o professor de Língua Portuguesa.**

A formação de professores tem sido um grande desafio, tanto para instituições de ensino superior públicas, quanto particulares. Entende-se por formação: a inicial, que acontece com os cursos de graduação na modalidade licenciatura e a formação continuada, foco desta pesquisa, que acontece por meio de cursos de extensão e capacitação. Tanto uma como a outra, sem um parâmetro de reflexão sobre a prática, se tornam insuficientes e necessitam de constantes avaliações e atualizações, de acordo com a área de atuação do professor.

A SEE/SP tem investido neste aspecto e, em 2009, criou a Escola de Formação de Professores (EFP), por meio do Decreto Nº 54.297 (Anexo 1). Seu principal objetivo é a formação continuada em serviço dos professores da rede estadual de ensino. A EFP é parte integrante do programa “Mais Qualidade na Escola”, que pretende transformar o professor recém-formado em um professor preparado para atuar na rede estadual, além de fornecer cursos para os que já atuam. O seu currículo é voltado principalmente para a prática em sala de aula.

A EFP foi organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010, e teve as suas características especificadas neste documento. Todas as medidas tomadas pela SEE/SP, em relação à melhoria da qualidade da educação, inclusive a criação da própria EFP, estão baseadas na análise dos resultados do Saresp realizado em 2007 e englobam os professores de todas as disciplinas. Pretendemos compreender o perfil do professor esperado pela SEE/SP em cada área, no nosso caso, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa e, para isso, buscamos analisar os documentos e o percurso dos projetos, a partir dessa avaliação do Saresp.

A compreensão e análise das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, bem como a organização do currículo desta disciplina de natureza transdisciplinar, nos remetem às

habilidades e competências que o professor nesta área deve possuir. A resolução da SE nº 80/2009 dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridos para professores da rede pública estadual, em geral, e apresenta também as habilidades e competências do professor de Língua Portuguesa. De modo geral, os professores de qualquer disciplina devem estar sempre atualizados, em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo e familiarizados com as diferentes produções da cultura popular e erudita. Devem saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para sua vida e atuação profissionais. Alguns conhecimentos são apresentados como fundamentais, enquanto composição do perfil docente esperado pela SE:

1. Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos;
2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
3. Conhecimentos sobre os conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;
4. Conhecimento pedagógico;
5. Conhecimento advindo da experiência;
6. Conhecimento para o desenvolvimento profissional.

Além destes conhecimentos, é apresentado o perfil do professor de Língua Portuguesa, cujas habilidades e competências nos remetem ao ensino e reflexão da língua e literatura em sua dimensão social e cultural. De acordo com o documento,

A formação dos professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2009b, p. 6)

O professor de Língua Portuguesa, ainda de acordo com o documento da SE citado anteriormente, deve se preocupar com o ensino da língua, de modo a eliminar o preconceito lingüístico que envolve os diversos falares e a norma culta, respeitando acima de tudo a “língua que o aluno traz”,

incentivando a constante interação em diversas situações comunicativas. “É uma maneira eficaz de tecer a ética da convivência firmada no compromisso da liberdade.” (BRASIL, 2009b, p. 13)

A formação continuada em serviço, considerando a relevância desse processo para a qualidade da educação, deve acontecer de maneira eficaz, estabelecer relação entre teoria e prática em sala de aula e incentivar a reflexão crítica sobre essa prática. Cabe a nós investigar como a SEE/SP tem garantido essa formação e de que maneira ocorrem os encontros e momentos de estudo com os professores.

O Programa Qualidade da Escola (PQE), implantado na rede estadual paulista em 2008, foi decisivo para a organização da EFP criada no ano seguinte e organizada em 2010. O programa partiu dos resultados do Saesp em 2007 e propôs metas anuais para serem alcançadas pelas unidades escolares. Essas metas, além de uma comparação de desempenho da unidade, estabelecem os objetivos da EFP e norteiam a sua organização. O PQE parte da ideia de que todo aluno tem o direito de aprender com qualidade e apresenta para cada escola um indicador de qualidade do ensino (IDESP).

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. (SÃO PAULO, 2008)

Os cursos que fazem parte do PQE são oferecidos pela EFP *on line*, utilizando a estrutura da Rede do Saber de ensino a distância, e em módulos semanais e presenciais, combinando estas atividades com práticas em sala de aula. Os encontros presenciais acontecem nas escolas estaduais para a discussão dos temas abordados e para avaliação. Os temas são tratados nas reuniões de planejamento, em dois momentos do ano letivo, e discutidos semanalmente nas reuniões de HTPC e outras reuniões esporádicas organizadas pela oficina pedagógica. Além disso, os professores que ingressam na rede por meio de concurso público devem cumprir um total de

360 horas de formação fornecida pela EFP antes de atuarem em sala de aula. Essa medida tem por finalidade garantir o currículo mínimo em todas as disciplinas. Enquanto participam deste processo, os candidatos a professor recebem 75% do salário inicial da categoria. Foram feitas parcerias com universidades públicas e aproveitadas as experiências de ONGs que atuam no apoio à educação pública para a organização desses trabalhos.

Para os professores de Língua Portuguesa, foi organizado um currículo voltado para a formação do aluno para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. De acordo com o documento da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, “conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma idéia ou fato” (SÃO PAULO, 2008 a, p. 41) e isso acontece, principalmente, por meio da construção da linguagem. Os módulos de estudo do professor, organizados pela EFP pressupõem esta concepção de linguagem apresentada na Proposta Curricular e também a de que o texto é o centro da aula de língua portuguesa.

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir lingüisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o **letramento**. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. (SÃO PAULO, 2008a, p. 43).

Foi proposto ensinar a Língua Portuguesa considerando-a uma atividade social, que acontece na interação entre as pessoas em um contexto de comunicação determinado. É necessário, desta forma, compreender que a enunciação é o eixo central de todo o sistema lingüístico.

Essa maneira de pensar o ensino da Língua Portuguesa pressupõe uma transformação na prática docente e a EFP tem buscado essa mudança por meio de estudos e reflexão. De acordo com a Proposta Curricular (2008a, p. 41), até a metade do século XVIII o ensino do português era limitado à alfabetização e até a metade do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética se manteve como base do ensino nesta disciplina e somente nos anos 1970 é que os estudos de Lingüística começaram a fazer parte do ensino

da língua materna pressionando a escola rumo a mudanças significativas. Surge, de acordo com o documento, uma preocupação com o ensino da língua como objeto e como meio para o conhecimento e

A partir desse contexto e seguindo conceitos sólidos de ciências que estudam a linguagem, explicitados nos PCN+ da área de Linguagens e Códigos (2006), nossa proposta de disciplina de Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive. (SÃO PAULO, 2008a, p. 42)

Ensinar Língua Portuguesa considerando essa proposta requer habilidades que vão além de uma “visão reducionista dos fenômenos lingüístico e literário.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 43)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi enumerar as características da formação continuada em serviço, oferecida aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Estado de São Paulo, orientada pela SEE/SP por meio de suas propostas curriculares. Partimos da avaliação do Saresp instituída pela SEE/SP e que em 2007 forneceu dados orientadores para algumas ações específicas, entre elas, a criação da Escola de Formação de Professores - EFP - em 2009, cujo foco principal é a formação dos professores atuantes e ingressantes da rede. Pudemos constatar que esta avaliação definiu os rumos da formação continuada e orientou a elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cujos princípios estão em acordo com a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O presente estudo nos permitiu entender que os resultados da avaliação proporcionada pelo Saresp foram fundamentais para a verificação da eficiência do trabalho pedagógico e, a partir da sistematização dos seus dados, foram obtidas informações que serviram de base para a orientação das principais propostas de trabalho da SEE/SP hoje em vigor. Consideramos que ações de qualidade na educação demandam formação de professores e que, portanto, o processo de formação de professores em serviço deve refletir sobre a necessidade de qualificação da educação e ser pautado por ações eficientes neste sentido. A SEE/SP preocupou-se em conduzir este processo criando a EFP.

Um importante aspecto considerado neste trabalho e foco das discussões a respeito da melhoria da qualidade da educação brasileira, desde a década de 1980, é o ensino da Língua Portuguesa e suas principais características. Consideramos as dificuldades em leitura e escrita, conteúdo ensinado nesta disciplina, como as principais responsáveis, na maioria dos casos, pelo fracasso escolar e que este componente curricular se tornou prioritário nos estudos da SEE/SP.

Ao final desta pesquisa e por meio de levantamento documental, percebemos que, por possuir estreita relação entre os objetivos do Ensino

Médio para a disciplina de Língua Portuguesa e os seus descritores, o Saresp se tornou uma avaliação confiável para verificar as condições de oferta desse nível de ensino. A formação continuada em serviço dos professores de Língua Portuguesa, baseada nesses dados, proporcionou novas aprendizagens e criou um espaço de discussão antes inexistente.

Enquanto elaborávamos este trabalho, tivemos a oportunidade de ingressar na rede de ensino do Estado de São Paulo por meio do concurso de professor de educação básica II - PEBII - para Língua Portuguesa. O que antes era apenas uma ideia do funcionamento deste processo se tornou uma realidade, e pudemos verificar passo a passo a maneira como a SEE/SP organiza a formação dos professores ingressantes.

O curso, como proposto pela SEE/SP, acontece na modalidade educação a distância (EaD), com parte da carga horária *on line* e alguns encontros presenciais. No ambiente virtual, há espaço para leituras, discussões e atividades que compreendem a vivência e a prática em sala de aula, bem como a análise do material didático oferecido aos alunos. O professor em formação tem a oportunidade de conhecer toda a proposta curricular da rede e também a que se refere à sua disciplina.

Ao terminar esta pesquisa, entendemos que todas as medidas propostas pela SEE/SP nos últimos anos buscam a qualidade da educação e determinam como prioridade o atendimento ao aluno. Para tanto, o professor é considerado um elemento fundamental desse mecanismo e a formação continuada em serviço configura o maior esforço para alcançá-la.

#### 4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Adriana. **Uso dos resultados do Saesp e formação de professores:** a visão dos níveis centrais. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte 1 - documento das bases legais. Brasília, 2000a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte 2 – Linguagem, Códigos e Tecnologias. Brasília, 2000b.

BRASIL, Poder executivo. Resolução SE- 30, de 30 de abril de 2009. Dispõe sobre a realização das provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp 2009. **Diário Oficial do Estado de SP**, São Paulo, 01 de maio de 2009, Seção I, pp. 20-21.a

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

BRASIL, Poder executivo. Resolução SE – 80, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis e competências e habilidades requeridos para professores da rede pública estadual e bibliografia para exames e concursos, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de SP**, São Paulo, 04 de novembro de 2009, seção I, pp. 06-45. b

CANDAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1992. (pp. 13-33)

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola – PQE 2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)> Acesso em: 23 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP**. 2005. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

**DECRETO Nº 54.297, DE 5 DE MAIO DE 2009.** Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências

JOSÉ SERRA, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

Artigo 1º - Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado.

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.

Parágrafo único - A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.

Artigo 3º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo incorporará o patrimônio e os acervos da Rede do Saber, bem como assumirá, no que couber, as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério, atualmente desenvolvidas por outros órgãos pertencentes à estrutura da Secretaria da Educação.

Parágrafo único - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo fica autorizada a ocupar as dependências do Edifício situado na Rua João Ramalho nº 1.546, sob administração da Secretaria da Educação.

Artigo 4º - A Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE apoiará a instalação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo com recursos humanos e materiais.

Parágrafo único - Os representantes do Governo do Estado no órgão colegiado de direção superior da FDE deverão adotar as providências cabíveis para o cumprimento do disposto neste artigo.

Artigo 5º - O Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo será aprovado por decreto, mediante proposta do Secretário da Educação.

Artigo 6º - Os dirigentes da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo serão designados em ato do Governador, por indicação do Secretário da Educação.

Artigo 7º - As atividades da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo serão organizadas nas modalidades presencial e à distância.

Parágrafo único - As atividades presenciais e práticas poderão ser realizadas nas escolas da rede pública estadual.

Artigo 8º - Para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo poderá celebrar convênios com as universidades estaduais públicas e privadas.

Artigo 9º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 5 de maio de 2009.

JOSÉ SERRA

(DOE de 06/05/2009, Seção I).

## **Anexo 2**

### **Competências e habilidades para a avaliação do Saesp do 3º ano do Ensino Médio de Língua Portuguesa.**

**I - Situações de leitura de gêneros não-literários:** regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, alegorias, propagandas institucionais, slogans, enunciados escolares, textos informativos de interesse curricular, texto expositivo didático, notícias, reportagens, folhetos de informação, charges, cartas de opinião, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, mapas, estatutos, gráficos, currículos ou definições.

#### ***Competência de Área 1***

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

#### ***Habilidades***

**H1.** Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não-literários): regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, enunciados escolares, textos informativos de interesse curricular, notícias, reportagens, folhetos de informação, charges, cartas de opinião, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, mapas, estatutos, gráficos, currículos e definições. (GI)

**H2.** Identificar o público-alvo provável do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento ou da adjetivação. (GI)

**H3.** Inferir o público-alvo provável e os objetivos do autor ou do enunciador de um texto. (GIII)

## **Competência de Área 2**

Reconstrução dos sentidos do texto.

### **Habilidades**

**H4.** Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (GI)

**H5.** Identificar o sentido de palavra ou expressão gramatical (conjunções, advérbios etc.) utilizadas em segmento de um texto, selecionando aquela que pode substituí-la no contexto em que se insere. (GI)

**H6.** Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fato ou fenômeno, em um texto. (GI)

**H7.** Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, sintetizando-as em uma idéia geral, categoria ou conceito. (GII)

**H8.** Diferenciar idéias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos do texto. (GII)

**H9.** Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas. (GII)

**H10.** Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo relações entre informações pressupostas ou subentendidas. (GIII)

**H11.** Inferir propostas subentendidas do autor para a resolução de determinado problema, com base na compreensão global do texto. (GIII)

### **Competência de Área 3**

Reconstrução da textualidade.

#### **Habilidades**

**H12.** Identificar estratégias empregadas pelo autor, em um texto argumentativo, para o convencimento do público, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (GI)

**H13.** Identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída. (GI)

**H14.** Identificar em um texto argumentativo: argumento / contra-argumento; problema / solução; definição / exemplo; comparação; oposição; analogia; ou refutação / proposta. (GI)

**H15.** Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição. (GII)

**H16.** Estabelecer relações de causa / consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. (GII)

**H17.** Organizar em uma dada seqüência proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo. (GII)

**H18.** Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto. (GII)

**H19.** Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor. (GIII)

**H20.** Inferir o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. (GIII)

**H21.** Justificar o papel de categorias da enunciação — pessoa, tempo e espaço — na construção de sentidos para um texto. (GIII)

**H22.** Justificar o efeito de sentido produzido, no texto, pelo uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico. (GIII)

#### ***Competência de Área 4***

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos.

#### ***Habilidades***

**H23.** Identificar, em um texto, procedimentos explícitos de remissão ou referência a outros textos. (GI)

**H24.** Justificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos. (GIII)

**H25.** Justificar o recurso a formas de apropriação textual, em um texto, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre. (GIII)

#### ***Competência de Área 5***

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

#### ***Habilidades***

**H26.** Identificar normas ortográficas, de concordância, de regência ou de colocação pronominal, com base na correlação entre definição / exemplo. (GI)

**H27.** Identificar, em um texto, as marcas lingüísticas que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos. (GI)

**H28.** Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.). (GI)

**H29.** Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação lingüística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (GIII)

**H30.** Justificar, em um texto, a presença de marcas de variação lingüística, no que diz respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, no que diz respeito ao léxico, à morfologia ou à sintaxe. (GIII)

**H31.** Justificar o uso de empréstimos lingüísticos e gramaticais de outras línguas, em um texto em língua portuguesa. (GIII)

**H32.** Aplicar conhecimentos relativos a unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição / exemplo. (GIII)

**H33.** Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição / exemplo. (GIII)

**II - Situações de leitura de gêneros literários:** contos, crônicas reflexivas, apólogos, novelas, romances, peças de teatro, ensaios literários, cartas literárias, letras de música e poemas.

### ***Competência de Área 6***

Compreensão de textos literários.

#### ***Habilidades***

**H34.** Identificar recursos semânticos expressivos (antítese / personificação / metáfora / metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. (GI)

**H35.** Identificar uma interpretação de fonte literária autorizada para um determinado texto literário. (GI)

**H36.** Identificar, em um texto literário, processos explícitos de remissão ou referência a outros textos ou autores. (GI)

**H37.** Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em uma seqüência lógica. (GII)

**H38.** Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema. (GII)

**H39.** Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários: de diferentes autores; de diferentes gêneros; ou de diferentes épocas. (GII)

**H40.** Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais (políticas, religiosas, morais, artísticas, científicas, estéticas, econômicas etc.) de produção de um texto literário e fatores lingüísticos de sua produção (escolha de gêneros, temas, assuntos, estruturas, finalidades, recursos). (GII)

**H41.** Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a: histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). (GII)

**H42.** Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. (GIII)

**H43.** Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. (GIII)

**H44.** Inferir a perspectiva do narrador em um texto literário narrativo, justificando conceitualmente essa perspectiva. (GIII)

**H45.** Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. (GIII)

**H46.** Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. (GIII)

**H47.** Justificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. (GIII)

**H48.** Justificar o efeito de sentido produzido no texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). (GIII)

**H49.** Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural ou autoria. (GIII)

**H50.** Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambigüidades, ironias, expressões figuradas, opiniões ou valores implícitos. (GIII)