

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO  
MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?**

Maria Neli Volpini

**Ribeirão Preto  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA NELI VOLPINI**

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO  
MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca.

**Ribeirão Preto  
2010**

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do  
Centro Universitário Moura Lacerda  
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Volpini, Maria Neli.

Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal:  
possibilidades de uma avaliação negociada? / Maria Neli Volpini. -- Ribeirão  
Preto, 2010.  
134f.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.  
Orientador: Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

1. Avaliação. 2. Participação. 3. Emancipação. 4. Protagonismo. I. Sicca,  
Natalina Aparecida Laguna. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III.  
Título.

**MARIA NELI VOLPINI**

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO  
MUNICIPAL: POSSIBILIDADES DE UMA AVALIAÇÃO NEGOCIADA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca.

**Comissão Julgadora**

**Orientador:** Prof. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca – PPGE-CUML.

**2º Examinador:** Prof. Dra. Gisela do Carmo Lourencetti – ITES Taquaritinga.

**3º Examinador:** Prof. Dra. Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques – PPGE-CUML.

**Ribeirão Preto  
2010**

## **DEDICATÓRIA**

A todos os professores, professoras-coordenadoras e gestoras que ousaram buscar novos caminhos frente à complexidade do processo avaliativo demonstrando a força e a capacidade do trabalho docente coletivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir concluir este projeto e colocá-lo a serviço do próximo.

Aos meus amados pais, pelo respeito, paciência, apoio e amor de sempre.

À Cris e ao José por estarem por perto incentivando e ajudando de todas as formas.

À Letícia e Marina, amores da titia, por abrirem mão de tantos momentos de brincadeiras e passeios por causa dos estudos e viagens.

À Arthurina por sempre acreditar na educação, em mim e em nosso trabalho de equipe.

Aos queridos colegas da Paideia pela compreensão nas ausências e dificuldades.

A todas as minhas queridas parceiras do grupo de formação, pela confiança, respeito e carinho por mim demonstrados em tantos anos e principalmente pela participação nesta pesquisa, fruto do trabalho de todas.

À minha comunidade que rezou por mim.

Ao Clairson, anjo da guarda da informática, por quebrar tantos galhos na formatação dos textos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do CUML pelo conhecimento, comprometimento com o programa, respeito e carinho dedicados a mim e aos meus colegas.

À Profa. Dra Natalina Aparecida Laguna Sicca, que de orientadora passou a ser amiga, pelo brilho de seus olhos ao falar e defender a educação e os professores, por suas ações que nos ensinam na militância por uma educação mais humana e igualitária.

Vamos precisar de todo mundo  
Um mais um é sempre mais que dois  
Pra melhor juntar as nossas forças  
É só repartir melhor o pão  
Recriar o paraíso agora  
Para merecer quem vem depois

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

VOLPINI, Maria Neli. Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada? Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo central focar sua análise no Processo de Avaliação da Educação Municipal – PAEM – através da ótica de seus participantes, no período compreendido entre os anos 2004 e 2007 e seus desdobramentos na prática docente dos professores da quarta série do Ensino Fundamental das escolas municipais, das professoras-coordenadoras e da gestora da Divisão Municipal de Educação de um município de pequeno porte do Estado de São Paulo. Nesse contexto procura-se responder a seguinte questão: teria o PAEM o caráter de avaliação externa reguladora, emancipatória ou de qualidade negociada da avaliação? Este trabalho apresenta um diálogo com autores críticos que tratam da avaliação numa perspectiva emancipatória. A metodologia aplicada é qualitativa, de campo, pesquisa cujos dados foram obtidos por meio de diferentes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados aos professores, professores-coordenadores e gestores envolvidos no PAEM, análise de fontes documentais. A pesquisa permitiu acompanhar a gênese do processo, as fases de elaboração, aplicação e análise dos resultados e comparar com outro modelo avaliativo externo, bem como verificar seus desdobramentos na prática pedagógica cotidiana do grupo de professores. O trabalho traz indícios de que a experiência caminhou dentro de um amplo processo político-pedagógico em que a participação, o diálogo, a reflexão e a negociação são primordiais e decisivas para a construção e efetivação dele.

**Palavras-chave:** Avaliação; Participação; Emancipação; Protagonismo.

VOLPINI, Maria Neli. Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada? Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

## **ABSTRACT**

This work has as its core objective to focus its analysis on the Municipal Education Assessment Process – PAEM – through the eyes of its participants, throughout the years of 2004 to 2007 and its developments in the teaching practice of teachers of fourth grades of elementary school in municipal schools, teachers-coordinators and principal of the Municipal Education Division of a small-sized town in the State of São Paulo. In this context it aims at answering the following question: would PAEM have the character of regulatory external assessment, emancipating or assessment negotiated quality? This work shows a dialogue with critical authors who deal with assessment on an emancipating perspective. The methodology applied is qualitative, in field, and this research, whose data were collected via several instruments: semi-structure interviews, questionnaires given to the teachers, teachers-coordinators and principals involved in PAEM, and analyses of documental sources. The research allowed to follow the genesis of the process, elaboration stages, use and analysis of the results, compare it to another external assessment model, as well as verify its developments in the daily teaching practice of this group of teachers. This work also shows that this experience was carried out in a wide political and pedagogical process where the participation, dialogue, reflection and negotiation were paramount and decisive in its construction and feasibility.

**Key words:** Assessment; Participation; Emancipation; Protagonism

## SUMÁRIO

<b>1. Trajetória de uma busca: das razões pessoais à busca do conhecimento científico autorizado .....</b>	<b>16</b>
<b>2. Diferentes olhares sobre a temática avaliativa: a coexistência de definições, tipologias e ideologias avaliativas no cenário mundial e nacional.....</b>	<b>24</b>
2.1. A avaliação como processo: da avaliação formativa e da avaliação emancipatória.....	27
2.2. Avaliação externa: reguladora ou negociada.....	33
2.3. Avaliação externa no contexto do neoliberal.....	37
2.4. A Avaliação externa no Brasil: no âmbito nacional.....	41
2.5. A Avaliação externa no Brasil: no âmbito estadual.....	43
<b>3. Caminhos e descobertas: o percurso da pesquisa.....</b>	<b>45</b>
3.1. Questionários .....	47
3.2. Entrevistas Semiestruturadas.....	48
3.3. Análise Documental.....	49
3.4. Análise dos dados.....	51
<b>4. PAEM – Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no âmbito municipal: a gênese de um processo de avaliação a partir de um programa de formação continuada de professores .....</b>	<b>52</b>
4.1. O contexto.....	52
4.2. Os antecedentes.....	54
4.3. Os atores do processo.....	56
4.3.1. Os professores.....	56
4.3.2. As professoras-coordenadoras.....	62
4.3.3. A gestora da DME .....	70
4.4. A descrição do processo de implementação o PAEM.....	70

<b>5. Desdobramentos do PAEM.....</b>	<b>78</b>
5.1. Uma rede de novos projetos .....	78
5.1.1. Elaboração de material didático: em busca da autoria num contexto de disputas pela comercialização de materiais didáticos.....	78
5.1.2. Criação do projeto Integração Permanente de Educação Municipal – IPEM- num contexto de emancipação do ensino e aprendizagem.....	84
5.1.3. A avaliação diagnóstica como prática decorrente.....	90
5.2. Reflexões dos participantes do PAEM sobre os processos avaliativos: comparando o PAEM com o SARESP.....	95
5.2.1. Entre a defesa das especificidades locais e a hegemonia estadual.....	96
5.2.2. Sobre os resultados e encaminhamentos .....	98
5.2.3. Sobre o caráter emancipatório.....	100
5.2.4. Sobre os conteúdos .....	104
5.2.5. Sobre o caráter externo e interno.....	105
<b>6. Um olhar para os desdobramentos do PAEM sobre o professor: a pessoa do professor e o seu trabalho .....</b>	<b>108</b>
<b>7. Considerações finais .....</b>	<b>115</b>
<b>8. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>119</b>
<b>9. Apêndices .....</b>	<b>124</b>
Apêndice A – Pedido de autorização para a pesquisa	
Apêndice B - Questionário I – Dados pessoais - Professores	
Apêndice C - Questionário II – Questões fechadas e abertas – Professores	
Apêndice D – Questionário III – Questões pessoais – Diretora Conveniada da DME e Professoras-Coordenadoras	
Apêndice E – Entrevista 1 – Diretora Conveniada da DME	
Apêndice F – Entrevista 2 – Professoras-Coordenadoras	

**ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos professores quanto à naturalidade .....	56
<b>Tabela 2.</b> Distribuição dos professores quanto à idade .....	57
<b>Tabela 3.</b> Distribuição dos professores quanto ao tempo de magistério.....	58
<b>Tabela 4.</b> Distribuição de professores quanto ao tempo em que exercem a função de professores .....	58
<b>Tabela 5.</b> Distribuição de professores quanto ao tipo de contratação.....	59
<b>Tabela 6.</b> Distribuição de professores em relação à formação profissional .....	60
<b>Tabela 7.</b> Distribuição dos professores quanto ao ano de conclusão da última titulação.....	61
<b>Tabela 8.</b> Distribuição dos professores-coordenadores por idade .....	63
<b>Tabela 9.</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tempo de magistério.....	64
<b>Tabela 10.</b> Distribuição dos professores-coordenadores sobre o tempo em que exercem esta função.....	64
<b>Tabela 11.</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tipo de contratação .....	65
<b>Tabela 12.</b> Distribuição dos professores-coordenadores sobre a carga horária semanal trabalhada .....	66

**Tabela 13:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à remuneração ..... 67

**Tabela 14:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à formação  
profissional..... 68

**Tabela 15:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao ano de  
conclusão da última titulação ..... 69

## ILUSTRAÇÕES: GRÁFICOS E FIGURAS

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição dos professores quanto à naturalidade .....	56
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição dos professores quanto à idade .....	57
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição dos professores quanto ao tempo de magistério .....	58
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição de professores quanto ao tempo em que exercem a função de professores .....	59
<b>Gráfico 5:</b> Distribuição de professores quanto ao tipo de contratação .....	60
<b>Gráfico 6:</b> Distribuição de professores em relação à formação profissional .....	61
<b>Gráfico 7:</b> Distribuição dos professores quanto ao ano de conclusão da última titulação.....	62
<b>Gráfico 8:</b> Distribuição dos professores-coordenadores por idade.....	63
<b>Gráfico 9:</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tempo de magistério.....	64
<b>Gráfico 10:</b> Distribuição dos professores-coordenadores sobre o tempo em que exercem esta função.....	65
<b>Gráfico 11:</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tipo de contratação .....	66
<b>Gráfico 12:</b> Distribuição dos professores-coordenadores sobre a carga horária semanal trabalhada .....	67

<b>Gráfico 13:</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto à remuneração.....	67
<b>Gráfico 14:</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto à formação profissional.....	68
<b>Gráfico 15:</b> Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao ano de conclusão da última titulação .....	69
<b>Gráfico 16:</b> Gráfico demonstrativo das habilidades linguísticas 1 – produção de texto (Carta – 3ª séries A, B, C, D, E e F) da escola Margarida Maria.....	73
<b>Gráfico 17:</b> Gráfico demonstrativo das habilidades linguísticas das questões da prova das 3ª séries A, B, C, D, E e F da escola Margarida Maria .....	74
<b>Gráfico 18:</b> Gráficos das fases de escrita das 1ª séries – avaliação diagnóstica de uma das UEM .....	91

## FIGURAS

- Figura 1:** Registro reflexivo de uma das professoras sobre os resultados do PAEM da 3ª série E da escola Margarida Maria..... 76
- Figura 2:** Registro reflexivo de uma das professoras sobre os resultados do PAEM da 3ª série F da escola Margarida Maria ..... 77
- Figura 3:** Planilha mensal de acompanhamento do uso do caderno de atividades. Disciplina: Língua Portuguesa/2º semestre 2007 ..... 83
- Figura 4:** Relatório final da professora Denise do projeto IPPEM – EMEF Rosa Maria (1ª a 4ª séries) dezembro/2007 ..... 88
- Figura 5:** Registro IPPEM – 4º bimestre 2007 – das professoras coordenadoras da EMEF Rosa Maria ..... 89
- Figura 6:** Relatório reflexivo de uma das professoras-coordenadoras à DME sobre o desempenho das 1ª séries de uma das UEM..... 92
- Figura 7:** Registro de uma avaliação de uma das professoras-coordenadoras sobre a prática da avaliação diagnóstica ..... 94
- Figura 8:** Registro de uma avaliação de uma das professoras sobre a prática da avaliação diagnóstica ..... 94

## 1. TRAJETÓRIA DE UMA BUSCA: DAS RAZÕES PESSOAIS À BUSCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AUTORIZADO

No atual contexto social, econômico, político e cultural a avaliação tem recebido notoriedade nas mídias e, sobretudo chama à atenção o fato de que na maioria das vezes, ela tem sido tratada destituída de análise e reflexão crítica acarretando incorreções nas análises tanto no meio educacional, como na formação da opinião pública em geral a respeito da escola e dos seus atores.

Sabemos quão imbricados e complexos são os fatores que compõem o campo teórico e prático da avaliação, mas vemos hoje no cenário nacional, recair, na maioria das vezes, no professor e alunos a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas, inculcando na cultura avaliativa a prática do *ranking* entre as escolas, da premiação por mérito ou das sanções pelo não cumprimento de metas, atribuídas arbitrariamente pelos órgãos oficiais da União, dos Estados da Federação e Municípios.

Se essas questões provenientes do cenário que temos vivido atualmente têm nos instigado a investigar a avaliação, nossa história de vida também nos dirige para tal tema. Nas atribuições da função de coordenadora e assessora pedagógica, há mais de duas décadas, deparamo-nos com a temática da avaliação, ora propondo-a objetivamente como objeto de estudo, ora como tema recorrente frente às reflexões e análises dos currículos e didáticas das diferentes disciplinas. Ao longo destes anos foram incontáveis e incansáveis as discussões junto a diferentes grupos de gestores e professores que nos reafirmaram a pertinência e relevância do tema.

Dando prosseguimento ao campo biográfico, salientamos outro fato, que contribuiu para elegermos o tema da avaliação como um marco decisivo em nossa trajetória de vida, elegendo-a como a temática de nosso trabalho de pesquisa a leitura da introdução do livro “Psicogênese da Alfabetização”, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras, ao se referirem às causas prováveis dos fracassos na alfabetização dos alunos da América Latina em geral, sinalizam para o absenteísmo, a repetência e a deserção (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Não podemos deixar de citar textualmente o conteúdo da análise das autoras, especificamente sobre a causa central dos problemas ou fracassos na alfabetização, focadas na deserção escolar em que trazem para o centro das considerações o fato de as crianças abandonarem a escola por vários motivos, mas é realidade que também que a escola abandona seus alunos. Por analogia vimos essa tese iluminar não só nossa

maneira de olhar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas a propriedade de adaptar-se a todas as áreas de conhecimento, que constituiu marco divisor no trabalho por nós iniciado nos idos de 1987.

E chegamos ao aspecto central do problema educativo: a deserção escolar.

O termo “deserção” leva, implícita, uma carga significativa que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito – neste caso crianças – de abandonar um grupo ou sistema ao qual pertence. No caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é ele quem abandona o desertor no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo. Ou, pelo menos, se essa deserção obedece a uma atitude individual, como a palavra o sugere, ou com ela coincidem indivíduos que compartilham de circunstâncias econômico-sociais que dificultam o permanecer dentro das regras do jogo que são propostas pelo sistema.

Em outras palavras, trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. É por essa razão que acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, as de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais.

Quando falamos de seleção social, não estamos nos referindo à intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, e sim ao papel social do sistema educativo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.18).

Essa análise nos propiciou alargar nossos horizontes, levou a iniciar nossa busca por compreender as influências das questões do campo político e econômico e no campo educacional, sempre somando à nossa formação até aquele momento. Posteriormente, mais centrada nas questões de ordem emocional e cognitiva, houve outro recorte complementar.

Há *insites* que se tornaram emblemáticos, e os carregamos por toda a vida, em nossa bagagem profissional, e acreditamos inclusive que eles transcendem os limites do profissional, influenciando sobremaneira nosso projeto de vida.

Creditamos também a escolha do tema por outra importante influência em nossa formação inicial obtida na graduação de Terapia Ocupacional, complementada posteriormente com especialização na área pedagógica. Atuando como terapeuta ocupacional em serviços de atendimento infantil, por exemplo, em consultório e em ambulatório de Saúde Mental Infantil, avaliamos muitas crianças ditas com dificuldades de aprendizagem, mas que ao cabo do longo e doloroso processo de triagem e avaliação realizadas por nós ou pelas equipes multidisciplinares das quais fizemos parte, constatava-se que as causas do fracasso eram na sua maioria por prováveis inadequações do ensino e não propriamente de aprendizagem por distúrbios cognitivos,

emocionais, neuromotores, ou de problemas familiares como vinham explicitadas nas queixas e encaminhamentos das escolas. Passar por esse processo já havia ocasionado inúmeros constrangimentos às crianças e seus familiares, causando estragos de ordem, sobretudo, emocional, enfatizando a lógica da estigmatização, insegurança, autoestima baixa e segregação tão comum e natural em nossa cultura.

Escrutinando ainda nossas intenções mais subjetivas, deparamo-nos também com os ecos de nossa formação familiar e espiritual; elementos essenciais em nossa história pessoal e que nos inculcaram valores e princípios éticos, morais e espirituais, como o respeito, justiça, fraternidade, diálogo, liberdade, e tantos outros do mesmo quilate. São princípios nem sempre respeitados quando nos deparamos com as consequências de práticas avaliativas voltados a interesses distantes do aluno e do seu processo de aprendizagem.

O programa de Mestrado foi outro fator decisivo na escolha do tema, uma vez que houve um aprofundamento na compreensão de questões educacionais nos seus inúmeros espectros assim como as inúmeras discussões e reflexões junto à nossa orientadora.

Esse trabalho, portanto, está inscrito na temática da avaliação e pretende iluminar um processo de avaliação escolar do ensino fundamental no âmbito municipal, denominado de Processo de Avaliação da Educação Municipal (PAEM<sup>1</sup>), implementado pela Divisão Municipal de Educação (DME<sup>2</sup>). Ocorreu em um município do interior de São Paulo, com aproximadamente 19.500 habitantes<sup>3</sup> e sua elaboração envolveu dirigentes da educação (no âmbito da Divisão Municipal de Educação), gestores das escolas, professores-coordenadores e professores (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de ensino.

O registro da construção do PAEM será detalhado na Seção IV no corpo da dissertação.

Esse trabalho pretende interrogar esse processo vivido, sob a perspectiva dos protagonistas do processo, buscando responder qual a opinião deles a respeito dessa experiência e de seus desdobramentos nas suas práticas docentes. Por ser a experiência realizada por um coletivo de professores, desejamos com essa investigação que seus resultados sejam partilhados, sobretudo junto a esses colegas com os quais temos

---

<sup>1</sup> Usaremos em nossos relatos a sigla PAEM para denominar o título do processo a ser analisado.

<sup>2</sup> Usaremos em nossos relatos a sigla DME para denominar Divisão Municipal de Educação, órgão gestor.

<sup>3</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

procurado construir uma prática avaliativa reflexiva, centrada na aprendizagem do aluno, nos saberes e nos fazeres didáticos dos professores, através da crítica dialogada. Enfim, uma prática de autoria, na qual a corresponsabilidade seja a tônica principal.

Constatamos que até o momento da redação desse prólogo não tínhamos consciência de tantos fatores subjetivos que emergiram da nossa história pessoal, provavelmente inconscientes, e que vieram à tona com tanta clareza como um dos motivos ou gêneses, não menos relevantes, que nos levaram a pesquisar esse objeto de conhecimento tão complexo e, por isso mesmo, tão intrigante e desafiador.

Pelos dados biográficos acima expostos, somados ao nosso percurso profissional, constatamos em nosso universo psíquico dúvidas, inquietações e hipóteses que ocupam há muito nossa mente e coração que encontram agora tempo e espaço profícuo no trabalho científico, sendo traduzidas nos problemas de nossa pesquisa: o PAEM possibilitou a emancipação dos professores e alunos ou esteve a serviço da função reguladora da Divisão Municipal de Educação? Como os professores avaliam sua participação na elaboração, aplicação e análise dos resultados do PAEM? Essa participação trouxe autonomia intelectual aos professores? Em que medida?

Por sua vez o problema suscitou a busca do foco do trabalho traduzido em objetivos tais como:

### **Objetivo Geral**

Analisar o processo de construção e implementação do PAEM e seus desdobramentos na formação continuada de professores das quartas séries do Ensino Fundamental, iniciada anteriormente a tal programa.

### **Objetivos Específicos**

- Verificar se a elaboração e a implementação do PAEM contribuíram para a função emancipatória, para o caráter de qualidade negociável do processo avaliativo ou para a função reguladora da avaliação;
- Verificar os desdobramentos do PAEM na formação continuada dos professores das 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, das professoras-coordenadoras e gestora da DME;

- Verificar a visão da gestora da Secretaria Municipal de Educação, das professoras-coordenadoras e dos professores de 4ª séries das diferentes UEM a respeito das suas participações no PAEM;
- Analisar as relações entre o PAEM (avaliação de âmbito municipal) e o SARESP (avaliação de âmbito estadual);
- Analisar os desdobramentos do PAEM na prática pedagógica docente;
- Verificar os desdobramentos do PAEM na pessoa do professor e no seu trabalho;
- Analisar em que medida o fato de uma maior valorização e participação dos professores no processo PAEM possibilitou maior autonomia docente.

Em nossas pesquisas bibliográficas, deparamo-nos com inúmeros trabalhos recorrentes à temática em questão, corroborando a tese da sua pertinência e urgência, sinalizadas no prólogo dessa seção, observando-se que ela não está circunscrita somente na realidade do sistema educacional brasileiro, mas também faz parte da agenda avaliativa nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Encontramos nos trabalhos de Fernandes (2008) reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal; o que os alunos sabem e são capazes de fazer no contexto do sistema educativo português, o qual, segundo o estudioso, está demasiado dependente das avaliações externas – exames nacionais estandardizados – em detrimento do currículo e da avaliação interna. Emergem desse trabalho reflexões que dizem respeito a alguns desafios contemporâneos que tem enfrentado a sociedade portuguesa como expressa o autor:

A sociedade portuguesa tem revelado dificuldade em assumir e em valorizar outras estratégias que avaliem melhor o que os alunos sabem. Tem havido uma certa relutância política em valorizar a avaliação que é da responsabilidade dos professores e, em especial, a avaliação formativa. Um pouco por todo o mundo, o investimento político e financeiro é, sobretudo canalizado para a avaliação externa, sumativa por natureza (FERNANDES, 2008, p. 105)

Também sobre a realidade educacional portuguesa encontramos em Sá (2009) pesquisa relacionada à temática intitulada “A (auto) avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais”, em que somos convidados a conhecer e refletir sobre os processos autoavaliativos e de avaliação externa em seu país, conflitando, segundo ele, diversas lógicas e racionalidades: [...] “uns mais vinculados às preocupações com o controle,

outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória” (SÁ, 2009, p.87). Refere-se ainda aos agentes e agendas que a avaliação pode servir e aponta para algumas práticas avaliativas que desprezam ou ignoram toda a complexidade da organização educativa.

Na pesquisa de Nascimento e Xavier (2002), é possível conhecer uma análise comparativa da avaliação institucional na Alemanha e no Brasil, sendo necessária nos dois modelos, segundo os autores, uma avaliação da própria avaliação, uma meta-avaliação, e, também uma comparação entre esse modelo e as genéricas referências brasileiras sobre a avaliação das instituições de ensino, reforçadas com a preocupação nacional em garantir um ensino de qualidade a todos os cidadãos com o propósito central da melhoria da qualidade do ensino.

Em um de seus estudos Esteban (2002) convida-nos a pensar sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem frente aos desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano em uma escola pública do ensino fundamental de séries iniciais, trazendo para o centro de suas argumentações a valorização da avaliação não como objetivo de aprovação/reprovação, mas

[...] para a compreensão do processo vivido, dos conhecimentos elaborados, dos conhecimentos que se mostravam necessários, e para contribuir para a formulação de um plano de trabalho para o ano seguinte – que sem uma classificação, deveria possibilitar que cada uma das crianças pudesse continuar seu processo de construção de conhecimento (p. 135).

A autora prossegue citando outra referência de um trabalho seu que complementa a ideia acima tratada: “Nesse momento fica evidente um passo significativo no sentido de consolidar a avaliação como prática de investigação e como instrumento de formação da professora como profissional reflexivo” (p. 135).

A referida autora também afirma que:

A avaliação foi sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino (ESTEBAN, 2002, p. 137).

Franco (2001) ao pesquisar sobre o SAEB procura delinear suas potencialidades, problemas e desafios.

Esposito et al (2000) pesquisam o SARESP e descrevem a lógica do modelo de avaliação adotado pelo Estado de São Paulo.

Leite e Perón (2003) destacam em sua análise a avaliação das condições institucionais dentro de um projeto pedagógico em uma escola democrática, à luz das recentes contribuições sobre a gestão na escola democrática permitindo identificar os fatores facilitadores e não facilitadores do processo em desenvolvimento.

Elliot et al ( 2003) focalizam a capacitação dos professores como estratégia para a consolidação de melhoras na aprendizagem dos alunos, inseridos em um contexto educacional no qual se observa a prática de sistemas de avaliação em larga escala, em todos os níveis (federal, Estadual e municipal). Entretanto, os professores, segundo as autoras, ainda não estão preparados para essa tarefa, embora sejam responsabilizados como elementos-chaves para a melhoria dos resultados. Afirmam que:

[...] a situação geral que temos no Brasil é que os professores não possuem conhecimento específico e não desenvolvem práticas apropriadas em avaliação educacional. Acredito que bons planos de avaliação que possuem características técnicas apropriadas dependem do conhecimento e de boas práticas realizadas nas salas de aula (p. 143).

Com o título “Avaliação educacional: em busca da individualização”, Malheiro (2003) traz outro aspecto relevante quando nos convida a pensar na avaliação como instrumento de equilíbrio entre a alienação e emulação do aluno no processo ensino-aprendizagem, bem como na necessidade em rever os modelos de avaliação tradicionais, com o propósito de evidenciar os processos mais individualizados desse movimento no alcance de uma maior justiça e utilidade dessa avaliação. Pontua ainda a necessidade de as escolas públicas alcançarem níveis mais reais e efetivos de autonomia com o objetivo de exercer de forma mais democrática essas avaliações.

Em Sousa (2003), deparamo-nos com um estudo que coloca em evidência os “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar” outro aspecto relevante no contexto de nossa pesquisa. Vemos em seus relatos que as avaliações adotadas pelo MEC, que se caracterizam pela ênfase nos produtos e resultados, no mérito, desempenhos escalonados, classificações, dados predominantemente quantitativos e com destaque à avaliação externa não se articulam com a autoavaliação, o currículo, dentre outros fatores:

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem (SOUSA, 2003, p. 7).

Nas próximas seções, encontraremos o corpo do trabalho organizado da seguinte forma: a seção 2 contém os referenciais teóricos que autorizam nossa pesquisa a seção 3 descreve os procedimentos metodológicos do trabalho a seção 4 narra a gênese do PAEM a partir de um programa de formação continuada a seção 5 traz a descrição dos desdobramentos do PAEM; a seção 6, um olhar para os desdobramentos sobre a pessoa e o trabalho do professor.

Esperamos, com os resultados desse trabalho, estabelecer um diálogo profícuo com nossos possíveis interlocutores, dentro de uma temática que não se esgota. Ainda no ensejo desse prólogo, usaremos esse espaço, onde nos é concedido sermos menos impessoais, para trazer da estética poética uma ideia que fecha nossos propósitos nessa seção, convidando-nos a pensar no que o grande Fernando Pessoa nos diz: “Navegar é preciso. Viver, não é preciso”.

Sob a permissão da licença poética, ousamos propor uma analogia desse verso com o tema da avaliação e em especial com a experiência de análise do PAEM, dizendo que avaliar é preciso, faz-se necessário enquanto tradição cultural milenar, mas que precisamos ter coragem e conhecimento científico para lidar com toda a imprecisão humana e com todos os conflitos que emergem das concepções e práticas avaliativas nesse início de século. Ânimo, coragem, os desafios são enormes e eles nos esperam.

## **2. DIFERENTES OLHARES SOBRE A TEMÁTICA AVALIATIVA: A COEXISTÊNCIA DE DEFINIÇÕES, TIPOLOGIAS E IDEOLOGIAS AVALIATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL MUNDIAL E NACIONAL**

Essa seção registra o diálogo com diferentes autores a respeito da temática da avaliação, que fundamentam nosso olhar nessa pesquisa.

Gimeno Sacristán (1998) chama a atenção para a complexidade da temática da avaliação, indicando que há uma amplitude de significados possíveis a depender das necessidades às quais a avaliação serve e das diferentes formas de concebê-la. Para o autor [...] “não é o mesmo avaliar rendimentos em alunos/as, comportamento nos professores/as, qualidade dos materiais didáticos ou bom funcionamento das escolas, etc”. O verbo avaliar apresenta sentidos do ponto de vista da linguagem cotidiana e do ponto de vista da concepção pedagógica (p. 298).

Na primeira perspectiva, o significado de avaliar é menos polissêmico, consistindo em classificar os alunos/as por meio de provas, conferindo significado de taxar, estimar, como ponto de partida para a classificação e seleção dos/as alunos/as.

Na segunda perspectiva, do ponto de vista da concepção pedagógica:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Esteban (2003), na mesma direção, concebe que a denominação avaliação é relativamente recente e que foi por muito tempo chamada de exame, com a conotação de controle e seleção. Segundo uma revisão realizada pela autora, a prática avaliativa remonta à cultura chinesa pelo seu uso burocrático, nos anos 1.200 a.C., para selecionar sujeitos do sexo masculino que seriam admitidos para o serviço público já demonstrando ser um instrumento de controle social. Apoiada em Durkheim, a autora faz referência ao exame na universidade medieval, aplicado com o propósito de demonstrar determinado grau de maturidade intelectual do bacharel, licenciado ou doutor. Já no século XVII, surgem duas formas de institucionalizar o exame. A primeira sofre influências de Comenius (1657 – *Didactica Magna*) e a segunda vê-se

influenciada por La Salle (1720 – Guia das Escolas Cristãs), podendo-se sentir as consequências desses dois modelos até os nossos dias. Comenius é afinado com a proposta do exame para repensar a prática pedagógica, isto é, o processo ensino e aprendizagem, enquanto La Salle, com as marcas da supervisão/controle, preocupa-se com as técnicas de mensuração:

O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam. Tal sistema está sendo infligido ao sistema educacional brasileiro, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação. Descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas (ESTEBAN, 2003, p.35).

Gimeno Sacristán (1998), ao analisar os sistemas de ensino na atualidade põe em questão a universalização do sistema educativo o qual adota a avaliação como prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante; uma perda na relação pessoal do professor/a com seus alunos/as.

Fernandes e Freitas (2008) chamam a atenção para a relação entre as práticas avaliativas e a cultura destacando que elas atualmente estão impregnadas da lógica da classificação e seleção. Assim se expressam:

[...] nosso discurso expressa aquilo que entendemos como adequado em educação e aquilo que almejamos. Isso tem seu mérito! Contudo, nossas práticas, imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, expressam um “certo modo” de ver o mundo. Esse “certo modo” de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações, reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnados da lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar. Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados (p. 19).

As práticas avaliativas, além de estarem imbuídas pela forma de conceber e entender o mundo, igualmente se inscrevem dentro de tradições ou vertentes.

Para Esteban (2005), a epistemologia e metodologia positivista marcam a proposição quantitativa da avaliação cuja ênfase recai sobre os resultados alcançados e na possibilidade de quantificá-lo. Há nessa forma de conceber a avaliação uma espécie de previsão de uniformização dos sujeitos e da organização curricular, que por sua vez prioriza [...] “um conhecimento mais objetivo e factual, mantendo e estimulando as

fronteiras disciplinares e com uma atuação fortemente disciplinadora. Essa modalidade de avaliação está em perfeita sintonia com as proposições do paradigma dominante” (p. 25).

Romão (2005) afirma que os pensadores inscritos no universo da “Razão” Positivista:

[...] têm como ideia fixa a busca da correspondência estrita e perfeita entre as representações humanas e a realidade (entes, seres e fenômenos) representada. E, mais do que isso, pretendem na maioria das vezes, ter o monopólio dessa representação, rechaçando outras interpretações da realidade, em nome das “verdades universais” e “absolutas” que descobriram através de uma rígida lógica (p. 30).

Para Gimeno Sacristán (1998) agrega-se ao modelo positivista outra marca avaliativa com o predomínio da psicometria na investigação e nas práticas de medição psicológicas (testes), julgando-se com isso atingir uma tecnologia precisa, objetiva que demonstra uma propensão a entender as qualidades humanas como algo independente da experiência cultural e educativa.

Uma tradição que predominou durante os anos 60 e 70 se refere à proposta tyleriana caracterizada pela elaboração de objetos precisos, agregada a uma visão condutista da aprendizagem (planos de sequências de instrução e passos de aprendizagem estruturados); que considera como efeitos educativos somente aqueles que se traduzem em mudanças de conduta, sendo observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Saul (1994), sobre a proposta tyleriana, nos diz que esse enfoque avaliativo considerava uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como:

[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (*check lists*) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares (p. 270).

A autora relata que esse modelo de avaliação da aprendizagem, de tradição positivista, impregnou o ambiente acadêmico brasileiro influenciando a formação dos educadores e subsidiando também toda a legislação sobre avaliação no âmbito federal e Estadual traduzidos em leis, decretos e pareceres para a orientação das práticas avaliativas.

Encontramos em nossos dias modelos avaliativos que procuram contrapor os anteriores. Para Gimeno Sacristán (1998), atualmente convivem práticas educativas diversas, influenciadas certamente pelas tradições acima descritas, contudo, há uma nova perspectiva avaliativa em destaque, denominada “compreensiva ou ideal”, que é reflexo de várias tendências: renovação do pensamento sobre a educação e seus métodos de ensino (aprendizagem significativa); progresso lento de uma ideologia menos seletiva; a progressiva implantação de esquemas de pensamentos mais complexos evidenciando uma explicação mais ecológica do rendimento escolar; utilização de técnicas de avaliação como meios de uma determinada realidade psicológica, social ou material e a incorporação de enfoques e métodos de avaliação utilizados em diversos campos da atividade social, como por exemplo, a experimentação de novos currículos, análise de documentos, dentre outros (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Concluindo, dentro dessa ótica:

[...] se entenderia a avaliação de alunos/as como o processo por meio do qual os professores/as, já que são eles que a realizam, buscam e usam informações de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno/a em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 302).

Os autores que seguem compondo o ideário teórico pelo qual continuaremos nos pautando demonstram estar afinados com a perspectiva que concebe a avaliação como multidimensional (Hadjji, 2001) e polissêmica (Gimeno Sacristán, 1998). Esses concebem a avaliação como um processo, embora cada um deles apresente categorias diferentes de análise.

### **2.1. A avaliação como processo: a avaliação formativa e emancipatória**

Zabala (1998) parte da premissa de que avaliação é processo referindo-se ao termo avaliação formativa como aquela que [...] “tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia” [...] (p. 200).

Propõe um esquema de avaliação formativa que contempla: avaliação inicial ou diagnóstica, avaliação reguladora (no sentido das adaptações que se colocam no processo), avaliação final (referente aos resultados e conhecimentos adquiridos) e avaliação somativa ou integradora (reservando a esses termos o sentido da aquisição dos conhecimentos adquiridos no processo).

Fernandes e Freitas (2008) põem o foco na aprendizagem: “O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem” (p.31):

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo, e não seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem (p. 22).

Na mesma direção Hadji (2001) propõe: “Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender” (p. 15). Destaca também:

O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar (HADJI, 2001, p. 15).

Hoffmann (1993) complementa a análise ao expor suas ideias sobre a ação avaliativa mediadora conferindo um significado primeiro e essencial a esse tipo de avaliação que está ligado à capacidade do educador em

[...] “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 1993, p. 34).

Essa maneira de ver a avaliação, parece-nos uma saída frente à polêmica em torno da superação de práticas avaliativas classificatórias, há muito criticado, embora a autora veja dificuldades na superação da prática desse modelo na medida em que em torno dele existe a crença, de educadores de todos os graus de ensino, de que a avaliação classificatória seja responsável por um ensino de qualidade que resguarda um saber competente dos alunos. A autora segue argumentando que essa crença não se inscreve

somente nos meios educacionais, mas é uma crença [...] “de toda a sociedade e que transparece em noticiários de jornais e da televisão, nos comentários de pessoas pertencentes a diferentes níveis sociais ou categorias profissionais” (HOFFMANN, 1993, p. 11).

Contrapondo-se a essa lógica classificatória argumenta que no seu entendimento a qualidade do ensino, numa perspectiva mediadora da avaliação, tem como significado o

[...] desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 1993, p. 33).

Luckesi (2001) enfatizará a avaliação da aprendizagem escolar que diverge do que denomina “pedagogia do exame”, marcadamente influenciada pela concepção tradicional da avaliação classificatória que corrobora a tese da aprovação/reprovação marcas igualmente impregnadas na cultura avaliativa classificatória e que se distanciam de uma pedagogia do ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, se faz necessário romper com uma prática da avaliação escolar, inscrita no modelo liberal conservador, cuja característica se insere no autoritarismo, enquadrando os indivíduos nos parâmetros de equilíbrio social, previamente definidos. Visualiza um modelo em que o foco é a transformação como forma de superação do autoritarismo a caminho do estabelecimento da autonomia do educando, uma vez que o novo modelo social traz exigências de participação democrática de todos, ressignificando o papel da igualdade e reciprocidade nas relações “Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2001, p. 32).

Romão (2005), apoiado em Paulo Freire, define avaliação dialógica, mais um desafio para a educação brasileira - em uma perspectiva da educação libertadora. Contrapõem-se à concepção de uma educação e avaliação “bancária”, marcada pela cobrança e que em contrapartida [...] “na escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnosiologia estática, mas um

processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando” (p. 88).

No contexto da educação libertadora

[...] a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador (ROMÃO, 2005, p. 88).

O autor afirma que para a legitimação da avaliação dialógica - mais um desafio para a educação brasileira - há a necessidade de se implementar um aparato legal no qual se observe uma maior flexibilização e autonomia nas escolas que deverão ter uma nova estrutura colegiada e construir uma avaliação de desempenho dos alunos, não mais no enfoque punitivo e disciplinar. Na busca de vencer esse enfrentamento e desafio, a avaliação dialógica deverá ser proposta interna e externamente, estabelecendo internamente objetivos a serem atingidos e compartilhados e, externamente, relações mais próximas e efetivas com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Educação (ROMÃO, 2005).

Demo (2005) acrescenta nessa linha de pensamento, ideias que enfocam o lado positivo da avaliação qualitativa, identificando-a com o que chama de *fenômeno participativo*: esse cerne da criação política é indissociável da base econômica. Comenta que a avaliação qualitativa não deve polemizar com a avaliação quantitativa, embora reconheça a necessidade de avançar no estabelecimento de uma relação mais profícua entre os dois modelos: “Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis [...] (p. 17) e mais, que ao reconhecer [...] “a densidade própria à esfera da qualidade não significa recair no obscurantismo que nega qualquer importância a análises quantitativas” [...] (p. 17).

Sendo assim:

[...] a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico é o autodiagnóstico da comunidade. Pode-se analisar a participação dos outros, mas, se fizermos somente isto, perderemos o cerne do fenômeno participativo que é a autopromoção. Ademais, a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a (DEMO, 2005, p. 20).

Barretto (2001), ao analisar a literatura sobre avaliação, estabelece uma síntese das características anunciadas para a avaliação emancipatória. Segundo a autora, há uma provável convergência e consenso nos olhares dos autores por ela analisados. Assim se expressa:

Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educando, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade (BARRETTO, 2001, p. 49).

Segue caracterizando esse tipo de avaliação com outras ideias-chave:

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais (BARRETTO, 2001, p.49).

De fato esse parágrafo leva-nos a concluir o quanto o tema é multifacetado, aberto para a necessidade de explorá-lo nas relações intermediárias das análises macro e microestruturais; assim, pouco a pouco, a superar a tradição crítico-reprodutivista da avaliação em nosso país, dando lugar ao paradigma emergente de avaliação qualitativa na sua formulação multidisciplinar (BARRETTO, 2001).

Na direção de uma avaliação emancipatória, encontramos em Fernandes e Freitas (2008) referências esclarecedoras: [...] “é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (p. 20).

Complementam a ideia ao dizerem que:

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de

avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES e FREITAS, 2008, p 20).

Apple e Beane (1997) trazem à luz considerações mais amplas na mesma direção da fala precedente quando afirmam que:

[...] talvez comecemos a nos lembrar de uma ideia meio esquecida que devia dirigir as metas e programas de nossas escolas públicas. Essa ideia era – e é – a democracia. No meio dos ataques gerais à educação, temos de manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática que desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam. Em vez de renunciar à ideia das escolas “públicas” e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo (p. 11).

Na perspectiva de Saul (1994) também sobre a avaliação emancipatória deparamo-nos com dois objetivos básicos de sua proposta:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (p. 61).

Além dos objetivos expressos, propõe quatro conceitos básicos nessa proposta assim designados: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Sobre a emancipação nos diz que esse conceito prevê que, para a proposição e solução de alternativas no enfrentamento das situações a serem tratadas, é elemento imprescindível à consciência crítica, constituindo esta [...] “em elemento de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação (SAUL, 1994, p. 62). Quanto à decisão democrática, segue a autora, está implicado o envolvimento responsável e compartilhado dos participantes, que deve ocorrer no âmbito da tomada de decisão, contemplando-se nesse processo a possibilidade do consenso e do dissenso. A respeito da transformação, esclarece que se relaciona às alterações substanciadas de um programa educacional, geradas no coletivo dos participantes envolvidos no

programa educacional fruto das análises críticas dele, estando em consonância com os compromissos políticos e sociais assumidos previamente pelos atores do programa.

Por fim fala-nos em crítica educativa, na qual deverá incidir:

[...] sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão de *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*. A função crítica é educativa, *formativa* para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional (SAUL, 1994, p. 62).

No campo da avaliação com características formativas Esteban (2003) indica que há um modelo em curso que denomina de híbrido, o qual engloba duas perspectivas distintas:

[...] uma que não abandonou a ideia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, ainda que o controle deva ocorrer por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em sua complexidade, atuando no sentido de adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas (ESTEBAN, 2003, p. 13).

Por fim a autora afirma que há a necessidade da construção de um modelo de avaliação democrática, na qual deve estar imersa em uma pedagogia da inclusão. Esse modelo, diz, não está consolidado e completamente definido, uma vez que avançam em propostas de uma pedagogia multicultural e democrática que vislumbra a escola com uma zona fronteira de cruzamentos de culturas, implicando numa mudança radical na condução das práticas avaliativas. Substitui-se a lógica da exclusão, que é pensada pelo recorte da homogeneização, pela lógica da inclusão, pensada pelo recorte da heterogeneidade (ESTEBAN, 2003).

## **2.2. Avaliação externa: reguladora ou negociada?**

Em âmbito diferente dos anteriores há a prática avaliativa denominada avaliação externa, a qual está permeada por múltiplos meandros políticos, econômicos, culturais e sociais cabendo conferir-lhe maior compreensão.

Para Barretto (2001), ao focarmos a avaliação externa, entramos em um terreno marcado por muitos ensaios e erros avanços e retrocessos e povoado de muitas

controvérsias. Esse fato não diminui sua centralidade e nos incita a buscar conhecimentos para os embates dessa prática, frente a qual não podemos nos eximir nem ignorar, uma vez que ela bate à porta de nossas salas de aula todos os dias, conclamando-nos a buscar respostas a tantas dúvidas latentes ou expressas.

Gimeno Sacristán (1998) faz distinção entre avaliação interna e externa e provoca-nos, de antemão, com uma pergunta aparentemente corriqueira e até mesmo simples que diz: “Quem deve avaliar os alunos/as dentro das diversas funções que este ritual executa”? A resposta está contextualizada na definição do conceito de avaliação interna:

[...] os professores/as avaliam os alunos/as dentro de suas classes, e as qualificações que atribuem são colocadas em registros, nos expedientes que tornarão possível decidir a passagem entre cursos, níveis e titulações finais. Esta prática dominante é conhecida como avaliação *interna*, porque se decide dentro do âmbito da escola, mas podem existir e existem outras formas possíveis [...] (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Ao falar da avaliação externa, assim a define apoiado em Macintosh:

[...] caracteriza-se por ser realizada por pessoas que não estão ligadas com o objetivo da avaliação, nem com os alunos / as, com o objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los. Costumam centrar-se na comprovação de competências muito delimitadas (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Luckesi (2001) indica que a tradição da pedagogia do exame influencia largamente as práticas avaliativas externas vigentes:

[...] os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai... (p. 21).

Segundo o autor, essa prática traz consequências sob vários pontos de vista: pedagogicamente centraliza o olhar sobre os exames não auxiliando o processo de ensino e aprendizagem satisfatórios, função verdadeira da avaliação. Psicologicamente é utilizada para desenvolver a submissão do aluno e sob o ponto de vista sociológico contribui para os processos de seletividade social, uma vez que a avaliação escolar:

[...] está mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’ água” (LUCKESI, 2001, p. 26).

Gimeno Sacristán (1998) acrescenta duas ideias fundamentais para a compreensão das implicações da avaliação externa no contexto educacional e que fazem referência ao currículo e à participação dos professores neste processo.

Expõe o autor que esse tipo de avaliação tem outras razões políticas para a sua realização, pois obrigam ao cumprimento do currículo estabelecido, que de outra forma ficaria sempre à mercê de interpretações do professor. É elaborada por agências ligadas à administração pública, numa sociedade que chama de meritocrática. A competição requer alguma constatação por parte do que denomina “juízes competentes”, em relação a como transcorre a carreira dos indivíduos; sendo esta também uma função dos exames externos.

Quanto à participação dos professores:

Nos sistemas educativos que possuem essas avaliações externas se levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional; por outro lado, têm importantes consequências educativas negativas. Qualquer avaliação que se faça, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo ficarão relegadas (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 320).

Sob a mesma ótica em relação à avaliação externa, encontramos em Freitas (2007) as seguintes considerações:

Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos Estados, distantes da escola (p. 979).

Observa também que não se posiciona contra a existência da avaliação externa e igualmente a existência de índices, mas é:

[...] contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização liberal”. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas

para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB, e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (FREITAS, 2007, p. 981).

Seguindo o mesmo itinerário teórico Libâneo (2007), acrescenta:

A sociedade brasileira tem acompanhado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, para controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação (p.205).

Barretto (2001) nos fala sobre a avaliação externa como uma prática cada vez mais usual no Brasil. Objeta, contudo, observando que por mais que haja um discurso pronto sobre o tema não se encontram ainda evidências de melhora no desempenho dos alunos como fruto dessas avaliações externas realizadas.

Segundo sua pesquisa o modelo avaliativo regulador tem tradição recente em nossa cultura avaliativa, mas em plena expansão no país, pauta-se no paradigma positivista. Preocupa-se em delinear o perfil cognitivo e sua transição de um estágio para outro na história escolar e cultural dos alunos. São aplicados em larga escala e valem-se dos censos demográficos e também do exemplo da metodologia do profluo. Demonstra que o grande problema do sistema educacional brasileiro é a repetência (séries iniciais do Ensino Fundamental), causando grande impacto nos sistemas de ensino brasileiro. Pode-se concluir que ações como a progressão continuada e a aceleração escolar são fruto de pesquisas dessa natureza (BARRETO, 2001).

Complementa dizendo que a maioria dos artigos compilados desse grupo

[...] volta-se, contudo para o que chamamos, no estado da arte, avaliação de monitoramento. Embora essa denominação possa ser associada a outros modos de avaliar, neste caso, em vista da falta de outro termo consensual, a avaliação de monitoramento foi entendida com a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal ou no dos sistemas estaduais de ensino básico (BARRETO, 2001, p. 56).

Traz outro questionamento pertinente frente à realidade que queremos analisar:

Os termos em que foi realizada a sistematização desse modelo de avaliação – amplamente divulgado por meio de organismos multilaterais, em grande parte responsáveis pela adoção de medidas homegeneizadoras em diferentes

sistemas escolares do mundo – foram, sobretudo pautados pelas reformas educacionais de cunho conservador do início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final dessa década e início da seguinte na Inglaterra. Eles foram fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (BARRETTO, 2001, p. 57).

### **2.3. Avaliação externa no contexto do neoliberalismo**

Ao procurarmos compreender os processos de avaliação externa implementados no Brasil a partir dos anos de 1990, encontramos autores como Evangelista e Shiroma (2007), Saviani (2007), entre outros, que nos trazem elementos para compreendermos o contexto.

Para Evangelista e Shiroma (2007), essas ações têm seus fundamentos no conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, AGEE, no Brasil, América Latina, Caribe e em nível global. No bojo desse conceito, há a ideia de que, se não é possível homogeneizar os países ou regiões pela posição distinta quanto à divisão internacional do trabalho, não se pode deixar em segundo plano o fato de que há lineamentos que nascem dos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir nas diferentes regiões do mundo, notadamente no Brasil, país de industrialização tardia um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

A referida agenda globalmente estruturada para a Educação, ainda na base de seus pressupostos, principalmente influenciada pela ideia da globalização econômica, tem a concepção de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. Esse argumento dá margem à conclusão de que passar por cima dos valores humanos da educação, não causa nenhum conflito aparente por parte das agendas políticas (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Vivemos num momento histórico marcado pelo que as autoras denominam de uma espécie de governação supranacional: forças econômicas operam transnacionalmente através de três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizada pelo hiperliberalismo), políticas (visando à governação sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo).

Quais as ideias que compõem o ideário da AGEE, segundo elas?:

Podemos elencar as noções de provisão, financiamento, avaliação, regulação, gestão, controle e desresponsabilização do Estado, seja pela descentralização da execução das políticas, sejam pela determinação de seus compromissos por agenda definida pela economia política global (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 534).

Segundo Saviani (2007), o ideário neoliberal tem sua fonte no marco denominado Consenso de Washington que em termos econômicos se generalizou na expressão neoliberalismos (p.425). O autor ressalta que o neoliberalismo, em relação à América Latina trouxe várias implicações econômicas e políticas: programa de rigoroso equilíbrio fiscal, rígida política monetária e a desregulamentação dos mercados (financeiro, do trabalho, privatização radical e abertura comercial). Para ele, essas políticas foram primeiramente impostas por agências internacionais sendo posteriormente assumidas pelas elites econômicas dominantes dos países latino-americanos, agora não mais por imposição, mas incorporadas naturalmente no cenário político e econômico do continente sul americano.

Nesse cenário:

[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2007, p. 426).

Frente às novas regras econômicas, vemos que a regulação do campo social de acordo com o estabelecido pela economia, traz no conjunto a questão da governabilidade, isto é, a defesa do Estado mínimo, acarretando consequências tais como a privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil. Organizações não governamentais e movimentos sociais passam a ser parceiros do governo demonstrando que a autonomia é apenas questão de retórica (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Sob a mesma ótica, encontramos em Saviani (2006) ao se referir ao modelo vigente, empregado no sistema nacional de ensino, sob forte influência do modelo americano, como já apontou Barretto (2001) as seguintes considerações:

A política que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela

descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação dos modos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais (p. 52).

Apple e Beane (1997), ao analisarem a realidade dos Estados Unidos da América nos anos de 1990, acrescentam:

Estas são as principais diferenças entre as tentativas democráticas de ampliar os direitos da pessoa sobre as políticas e práticas de escolarização e a ênfase neoliberal nas iniciativas de mercado e na privatização. O objetivo das primeiras é *ampliar a política*, para “revivificar a prática democrática arquitetando formas de ampliar a discussão, o debate e a negociação públicos”. Elas estão intrinsecamente fundamentadas em uma visão de democracia como constituindo ela mesma uma prática educativa. A última, por sua vez, procura *limitar a política*. *Quer reduzir toda a política à economia*, a uma ética de “escolha” e “consumo”. O mundo torna-se, em essência, um vasto supermercado (p. 63).

Lopes (2006) afirma que como decorrência da reforma centrada no modelo econômico, as instituições escolares:

[...] passaram a ser posicionadas em um *ranking* pelo qual receberam – ou não – investimentos. Como resposta muitas delas passaram a empenhar-se em matricular alunos entendidos como garantidores de bons resultados nas avaliações, acarretando a exclusão de negros e de crianças com necessidades especiais. Foi estabelecida a possibilidade de os pais escolherem onde matricular seus filhos, em função do desempenho da escola nos exames. Igualmente foram reduzidas as funções das autoridades locais na relação com as escolas, e a autonomia dos professores nas decisões curriculares (p. 127).

Esse tipo de avaliação passou a fazer parte do cenário nacional a partir dos anos de 1990 e tornou-se imprescindível como componente das reformas educacionais vigentes, aumentando o controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área.

Para Barretto (2001), os currículos nacionais reformulados e atualizados passam a ser a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do

rendimento escolar, passando a ser um instrumento privilegiado do modelo, além de conferir uma autonomia vigiada sobre as escolas.

Esse modelo, também segundo Freitas (2007), procura sistematicamente responsabilizar a escola pelas mazelas da educação, eximindo o poder público dos cuidados que lhe são conferidos. Recorremos a uma explicitação ainda mais completa dessa ideia dado sua urgência e significado:

Há que se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema sócio-econômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje (FREITAS, 2007, p. 975).

Nesse contexto propõe para o enfrentamento dessa realidade, no intuito de não responsabilizar somente um dos polos, o que chama de qualidade negociada da avaliação, via avaliação institucional:

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de sua política, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria ente escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de *qualidade negociada, via avaliação institucional* (FREITAS, 2007, p. 975).

No intuito de atingir essa qualidade, que chama negociada, recorre à citação de Anna Bondioli (2004) que compreende e defende que essa qualidade se define ao explicitar os descritores que sejam fundamentais à sua natureza como: [...] “seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (FREITAS, 2007, 975).

Gimeno Sacristán (1998) acrescenta outra faceta no campo ético da avaliação e assim nos propõe que:

[...] avaliar serve para se ter consciência sobre o curso dos processos e resultados educativo, com o objetivo de valorizá-los, é evidente que se terá de tratar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc.), mas também nos colocarmos opções de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos alunos/as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação (p. 302).

Contudo, ressalta o autor citando Pieron, Noezet e Caverni ao se referir sobre a objetividade positivista:

[...] é uma ilusão impossível, o que não equivale a se instalar no terreno da arbitrariedade. Há algum tempo se sabe que nem a seleção dos conteúdos das provas de avaliação, nem o processo de sua correção podem ser algo objetivo, alheio a opções de quem seleciona e valoriza o conteúdo ou dá notas aos alunos/as (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 302).

Imersos no contexto acima citado convivemos nos dias atuais com vários modelos de avaliação externa em nosso país, estado e municípios.

Tendo em vista delimitar nosso trabalho, enfocaremos, em âmbito nacional, o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil, no tocante a avaliação de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, o SARESP no âmbito estadual e o PAEM, objeto dessa investigação, em âmbito municipal. As avaliações externas em questão serão caracterizadas nos seus aspectos gerais não sendo propósito aprofundar a análise e implicações específicas de cada uma delas. Contudo, o PAEM será analisado em uma seção específica criando, através das análises de suas categorias, relações com os modelos de avaliação externa descritos a seguir.

#### **2.4. A Avaliação externa no âmbito nacional**

Sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ocorre no ano de 1990 a implantação da primeira experiência brasileira de avaliação em escala nacional denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>4</sup> com o propósito de conhecer o “sistema educacional brasileiro em profundidade”. Os dados desse sistema avaliativo são levantados bienalmente e sua amostragem é do tipo probabilístico ou amostral, sendo que apenas uma amostra dos estudantes brasileiros, das séries avaliadas, participa da prova. Sendo amostral, os resultados de desempenho são para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação. A avaliação abrange alunos de escolas públicas, privadas, urbanas e rurais, professores,

---

<sup>4</sup> Disponibilizado no *site*:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=209:matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&catid=143:prova-brasil&Itemid=326](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209:matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&catid=143:prova-brasil&Itemid=326)

diretores do Ensino Básico (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do E. F.) e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo as fontes oficiais é através da análise dos resultados do SAEB que o INEP acompanha a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, nascendo daí a possibilidade de definir ações para a correção das distorções identificadas, bem como aperfeiçoar práticas e viabilizar melhores resultados pelas escolas e do sistema de ensino brasileiro. O MEC pretende ainda que as informações sejam utilizadas por diferentes públicos: gestores, administradores da educação, pesquisadores e professores. (BRASIL, 2009)

A partir de 2007, como consta dos dados do portal do MEC foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo governo federal e para avaliar as necessidades da Educação Básica foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os Estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática)” (BRASIL, 2009).

A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB.

A prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e são avaliados apenas estudantes de ensino fundamental de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. A prova avalia as escolas públicas localizadas em área urbana. Esse tipo de avaliação é quase universal, expandindo o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, municípios e todas as escolas participantes. Uma vez que a metodologia das duas avaliações é a mesma, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implica na extinção da outra. (BRASIL, 2009)

No que tange à nossa pesquisa, é importante destacar que, para a primeira fase do ensino fundamental, o objeto de nosso estudo, atualmente, em âmbito nacional, a avaliação externa da aprendizagem das crianças das escolas públicas além do SAEB, da Prova Brasil, há a Provinha Brasil, a partir de 2008, voltada para avaliar as crianças na segunda série do ensino fundamental.

Pelo discurso oficial, ela tem o objetivo oferecer aos professores, diretores, coordenadores e gestores das redes mais um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização, mais especificamente as habilidades de leitura e escrita, dos alunos logo no início desse processo, a fim de possibilitar intervenções preventivas eficazes frente às possíveis insuficiências apresentadas quanto às habilidades de leitura e escrita. Destina-se, portanto, ao público das séries iniciais do Ensino Fundamental (2º ano ou 2ª série de escolarização, no modelo de sistema de ensino de 8 anos, ou no 3º ano, no sistema de ensino de 9 anos). É aplicada no início e término do ano letivo.<sup>5</sup> (BRASIL, 2009)

Após a adesão as escolas participantes recebem o *Kit* impresso da Provinha e os testes são aplicados em sala de aula, pelos próprios professores. Na edição de 2009 consta que os alunos responderam somente questões objetivas de leitura, não contemplando a escrita como em 2008. Finalizam informando que em relação à aplicação, correção, análise e utilização dos resultados da avaliação estes são de responsabilidade direta de cada secretaria de educação.

## **2.5. A Avaliação externa no âmbito Estadual<sup>6</sup>**

O Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi criado em 1996 e tem sido implementado até os dias atuais pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). Por meio de tal sistema, são avaliados alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, anualmente, envolvendo todas as escolas estaduais urbanas e rurais na modalidade de ensino regular aberta também à participação das escolas particulares, por adesão.

O SARESP é definido como uma avaliação externa em larga escala, com o propósito é avaliar as competências e habilidades dos alunos em diversas áreas de conhecimento durante seu processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. Quanto à abrangência dessa prova constata-se que é censitária, isto é, avalia o ensino em sua totalidade todas as escolas e alunos da rede do ensino regular do Ensino Fundamental e Médio são contemplados. É compulsória para todas as escolas

---

<sup>5</sup> Essa avaliação é destinada a todas as redes públicas e privadas, é voluntária e tem um diferencial das demais avaliações realizadas pelo INEP na medida em que é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias, enfatizando que as respostas são para os professores e gestores da escola (BRASIL, 2009).

<sup>6</sup> Os dados apresentados nesse tópico foram colhidos no site da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

administradas pela SEE e facultativa ao sistema municipal e particular. (SÃO PAULO, 2008)

Segundo dados obtidos no documento disponibilizado no portal da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2007 ocorreram modificações importantes na metodologia. Os resultados em Língua Portuguesa e Matemática passam a estar na mesma escala de desempenho do SAEB, permitindo a comparação dos resultados do sistema estadual com os resultados dos sistemas nacionais de avaliação (SAEB, Prova Brasil). Consequentemente, as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) poderão ser mais bem utilizadas pelos participantes.

Os referenciais para a montagem das provas do SARESP baseiam-se nas competências e habilidades das matrizes de referência da avaliação as quais representam as expectativas de desempenho dos alunos que por sua vez estão presentes nas propostas curriculares da SEE.

O processo de correção das provas segundo consta no documento eletrônico referido anteriormente acontece da seguinte maneira:

- Questões objetivas: processo eletrônico efetuado por empresa contratada
- Amostra aleatória de redação: por professores capacitados para essa tarefa, selecionados e treinados pela empresa contratada
- Amostra estratificada de questões abertas de matemática por série: especialistas
- Provas da 2ª série do Ensino Fundamental: correção e transcrição pelas equipes de cada rede de ensino.

As redes municipais e particulares poderão também ter acesso à capacitação e aos manuais para a tarefa da correção (SÃO PAULO, 2008).

Em relação à utilização dos resultados do SARESP, observa-se que o sistema tem como proposta identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nas séries e habilidades avaliadas, e diagnosticar os resultados para que eles subsidiem as ações de planejamento e de correção dos rumos do próprio sistema de ensino.

O Processo de Avaliação Educacional Municipal (PAEM) é próprio de um município de pequeno porte do Estado de São Paulo, que será analisado nas próximas seções.

### 3. CAMINHOS E DESCOBERTAS: O PERCURSO DA PESQUISA

A escolha em pesquisar o PAEM nasceu no bojo das inúmeras discussões à luz dos conteúdos tratados no programa de mestrado e também nas pautas dos encontros com nossa orientadora. Com o passar dos encontros, o propósito consolidou-se ao depararmos-nos com o tema avaliação em uma das disciplinas básicas do curso passando a ser para nós de fundamental importância saber o que as gestoras da secretaria da educação municipal, as professoras coordenadoras e os professores do ensino fundamental pensam a respeito da PAEM construído coletivamente por elas, sob nossa orientação inicial. Nesse sentido, optamos por analisar uma experiência vivida com um novo olhar iluminado pela literatura.

Para tanto elegemos a pesquisa qualitativa na condução de nossa investigação, uma vez que ela considera os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos da existência humana; vemos essa prerrogativa referendada por Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (p. 70).

Outro aspecto que realçamos quanto à opção pela pesquisa qualitativa é o que se relaciona ao processo de construção de uma experiência e não necessariamente na centralidade dos resultados ou produtos da mesma, sendo esse aspecto primordial para nosso foco de análise. Encontramos sobre esse tópico Triviños (1987) esclarecendo que:

A investigação histórico-estrutural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (p. 129).

Os participantes da pesquisa foram: gestora da DME do período compreendido entre os anos de 2000 e 2008, cinco professoras-coordenadoras e nove professores da 4<sup>a</sup>

série das três escolas de ensino fundamental municipal. Os nomes dos participantes são fictícios obedecendo a princípio ético do procedimento de pesquisa científica.

As informações foram obtidas pela pesquisa de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) permitem ao investigador entrar no mundo do sujeito, mas ao mesmo tempo estar do lado de fora. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2008, sendo que o período de desenvolvimento do PAEM, por nós analisado, corresponde aos anos de 2004 até 2007.

Tendo em mente os princípios éticos salientados, também pelos autores citados, levamos a termo os pedidos de autorização (Apêndice A) para a realização da pesquisa e reiteramos alguns aspectos dessa temática que julgamos imprescindíveis:

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.

Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 75).

Mediante a justificativa dos propósitos da investigação junto aos participantes, nosso acesso ao campo não sofreu nenhum tipo de obstáculo pelo contrário, fomos encorajadas por todos os envolvidos no PAEM a seguir com a investigação sendo a autorização e cooperação asseguradas e consentidas.

Cabe realçar que, apesar da autorização vir primeiramente das instâncias superiores (gestoras da secretaria municipal da educação), consultamos igualmente os outros participantes seguindo normas para obtenção de acesso ao campo como podemos observar em outra observação técnica a seguir:

Mesmo no caso da autorização ser dada por instâncias superiores sem as inferiores terem sido consultadas, é seu dever encontrar-se com os membros pertencentes à parte inferior da hierarquia, a fim de conseguir o seu apoio (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 117).

Utilizamos em nossa pesquisa diferentes fontes e instrumentos para a coleta de dados tendo em mente o que nos ensina Triviños (1987):

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (p.137).

Na coleta de dados aplicamos questionários e procedemos a entrevistas semiestruturadas.

### **3.1 Questionários**

Os questionários foram aplicados a todos os participantes da pesquisa: professores, professores-coordenadores e gestora municipal.

Foram aplicados dois questionários diferentes aos nove professores das 4<sup>a</sup> séries, de todas as escolas municipais que oferecem o primeiro ciclo do ensino fundamental. Um foi voltado para levantar dados sobre a formação pessoal e profissional (apêndice 2). O outro teve como eixos norteadores os objetivos da pesquisa e o foco do problema a ser investigado seguindo igualmente os critérios sugeridos para esse tipo de instrumento de coleta de dados. As questões foram fechadas e abertas.

As questões fechadas, perfazendo um total de vinte e três, foram pensadas com a possibilidade de fornecer aos respondentes opções de respostas em escala, como forma de melhor representar suas situações ou pontos de vista como nos orienta Gil (1999). As questões foram apresentadas na forma de frases afirmativas, correspondendo a diversos aspectos da experiência vivida no PAEM, tendo como alternativas de respostas às opções: concordo plenamente, concordo, discordo plenamente e discordo.

As questões abertas, em número de seis, objetivaram criar um diálogo e uma complementaridade com algumas temáticas já mencionadas no questionário fechado, possibilitando conseqüentemente um cruzamento de dados.

Seguindo orientações metodológicas, as questões abertas do questionário foram em menor número em função da organização e ou da tabulação dos dados obtidos dado o maior número de participantes. A realização das questões abertas procurou também dar liberdade ao respondente em registrar suas percepções sem um guia ou roteiro preestabelecido.

Os questionários foram respondidos na própria escola no HTPC, com autorização dos diretores. Para tal, procedemos à instrução para o preenchimento dos questionários.

O questionário voltado para levantar dados sobre a formação pessoal e profissional foi aplicado também aos professores-coordenadores e a gestora municipal.

### 3.2 Entrevistas semiestruturadas

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, apoiadas em diferentes autores por nós estudados que as elegem como um dos instrumentos mais decisivos na pesquisa qualitativa.

Trivinos (1987), referindo-se especificamente sobre a entrevista do tipo semiestruturada afirma que:

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (p. 146).

Ludke e André (1986) ratificam sua concepção a respeito do tema ao proporem que a entrevista [...] “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas” (p. 34), e acrescentam que elas possibilitam o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Quanto à entrevista semiestruturada expressam que [...] “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

Concluem dizendo que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer constatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 34).

Bogdan e Biklen (1994) sinalizam a importância da entrevista e afirmam que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é

utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

O roteiro das questões que orientaram as entrevistas foi guiado pelos objetivos da pesquisa.

Foram entrevistadas cinco professoras-coordenadoras, sendo quatro delas realizadas na Divisão Municipal de Educação e uma na própria escola. As entrevistas foram gravadas por nós e transcritas por pessoa experiente com o nosso acompanhamento, o que segundo Bogdan e Biklen (1994) é imprescindível para a certificação e exatidão do trabalho (Apêndice C).

A gestora municipal, também foi por nós entrevistada, na própria divisão municipal de educação, tendo sido a entrevista gravada e posteriormente transcrita. (Apêndice D)

### **3.3. Análise Documental**

Paralelamente, ao trabalho da aplicação dos questionários e realização das entrevistas deu-se a análise documental outra importante ferramenta na obtenção dos dados investigados.

Recorremos a documentos eletrônicos oficiais do Ministério da Educação (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) ao pesquisar sobre o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. Sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP), recorremos aos documentos eletrônicos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Analisamos documentos internos da DME relativos ao PAEM como: caderno de registro das pautas das reuniões semanais entre a assessoria pedagógica e as professoras-coordenadoras no processo de formação continuada, o livro de atas das reuniões entre o professor-coordenador e os professores nas HTPCs, Relatórios dos professores-coordenadores, Relatórios do PAEM dos anos de 2004 a 2007, contendo as provas, gabaritos, gráficos com os resultados, devolutivas da Secretaria para cada escola.

Bogdan e Biklen (1994) assim se referem ao procedimento de pesquisa documental:

Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras com o pessoal da escola comunica.

Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos (p. 180).

Os mesmos autores falam em uma tipologia de documentos, internos e externos. De fato, podemos destacar essa referência uma vez que tivemos acesso a documentos internos que [...] “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais” (p. 181), provenientes da SME para as Unidades de Ensino. A documentação contém comunicações externas sendo ela útil [...] “na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema escolar” (p. 181), envolvendo os mesmos interlocutores.

Sob o ideário da mesma referência metodológica, destacamos outro aspecto que julgamos relevante no contexto de nossa investigação, pois ele retrata uma experiência vivida por nós, uma vez que conhecíamos o contexto de produção do documento sobre o PAEM pela DME (que se encontra descrito na seção II deste trabalho). Afirmam os autores acerca desse tema:

Você pode ser capaz de dar uma melhor utilização aos documentos externos se souber algo acerca de quem os produziu e por que razões, por outras palavras, o seu contexto social. Alguns documentos externos são bons indicadores das estratégias do sistema escolar para aumentar o apoio fiscal, enquanto que noutros casos eles representam uma expressão directa dos valores daqueles que administram as escolas (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 181).

Ainda sobre a respeito da análise documental, Ludke e André (1986), apoiadas em Guba e Lincoln, colocam em evidência algumas vantagens no uso dos documentos na pesquisa como:

Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação (p. 39).

### 3.4. Análise dos dados

Cabe salientar nossa compreensão a respeito da análise de dados propriamente dita sob a tutela conceitual mais uma vez de Bogdan e Biklen (1994), entendendo-se por esse conceito o seguinte:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Nessa fase do trabalho, a delimitação do referencial teórico referendou a elaboração de categorias e codificação dos dados, bem como a análise dos aspectos conceituais e substantivos colhidos na pesquisa como nos aponta Bogdan e Biklen (1994).

Quanto ao desenvolvimento das categorias de codificação, o trabalho seguiu passos: leitura dos dados, elaboração de um quadro conceitual contendo as respostas de todas as questões dos participantes com o propósito de mapear ou classificar as palavras-chave dos registros e falas dos diferentes participantes, e assim obter possíveis regularidades e padrões, além de considerar os tópicos presentes nos dados.

#### **4. PAEM - Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no Âmbito Municipal: a gênese de um processo de avaliação a partir de um programa de formação continuada de professores**

Neste tópico analisaremos o Processo de Avaliação Educacional Municipal (PAEM) no contexto da municipalização de um município de pequeno porte de São Paulo, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2007.

O referido processo de avaliação contemplou os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática para o Ensino Fundamental I (ciclo I) e todas as áreas de conhecimentos para o Ensino Fundamental II (2º ciclo). Nossa pesquisa, porém elegeu como objeto de análise somente a avaliação referente ao ciclo I desse nível de ensino.

##### **4.1. O contexto**

O PAEM foi concebido no contexto do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, época marcada pela forte influência do modelo econômico neoliberal nas propostas educacionais vindas da União, passando pelas secretarias estaduais de educação e desembocando finalmente nos municípios. A comunidade escolar da qual focamos nossa pesquisa vê-se imersa nesse cenário de profundas transformações destacando-se a municipalização do ensino e o incremento das avaliações externas como forma de um possível controle do Estado sob as ações educativas nessas três instâncias.

Segundo informações colhidas em documento da Divisão Municipal de Educação, em 1998, tem início a municipalização do ensino nesta localidade, que atingiria todo o ensino fundamental, num clima de complexas mudanças e adaptações, cabendo ao referido órgão gestor da educação no município, assumir os novos rumos político educacionais, os quais vinham enfatizando a criação de processos de avaliação externa do aluno, da escola e da rede como um todo.

Nos anos iniciais do processo de municipalização, entretanto, o executivo não optou imediatamente pela construção de processos de avaliação externa. Somente em 2003, 5 anos depois, houve a adesão ao processo Estadual de avaliação externa, o SARESP, que à época já estava em sua 7ª edição. É importante destacar que nesse período inicial da municipalização, a política educacional do município priorizou um

Programa de Formação Continuada de Professores (iniciado em 2000), voltado para questões da didática dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. No contexto desse programa, o qual atingiu todos os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, foram revisados os Planos de Ensino dos referidos componentes curriculares e também estabelecidas as Matrizes Curriculares dos mesmos, as quais seriam posteriormente referências fundamentais para a elaboração do PAEM.

Para uma maior compreensão do PAEM, destaca-se a elaboração de Matrizes Curriculares próprias do ensino municipal, em decorrência do aprofundamento das didáticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, fruto de estudos e discussões relativas aos conteúdos de aproximação e apropriação, e às decorrentes questões avaliativas implícitas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, portanto, as questões de currículo e particularmente as voltadas para a avaliação foram decorrentes e de certa forma pareceram deflagrar o maior cuidado da equipe para “o que” avaliar, “como” avaliar e “quando” avaliar.

Regina, professora-coordenadora, afirma que o PAEM só foi possível graças a ações consensuais construídas anteriormente nas HTPCs, relacionadas ao plano de ensino escolar de toda a rede:

[...] isso só é possível hoje porque a gente também lá atrás chegou a um consenso com relação a conteúdo e currículo, porque se não, isso não poderia ser possível de todas as EMEFs elaborarem o PAEM, foi quando nós resolvemos estudar o currículo e conteúdo do município” (REGINA, Professora-Coordenadora, 2008).

Acresce a essa fala outro comentário recorrente: “Então, o nosso conteúdo é voltado pro nosso aluno, então a nossa prova é voltada pro nosso conteúdo” [...]. Ainda segundo essa professora-coordenadora isto possibilita [...] “visualizar melhor a nossa clientela, o nosso alunado” (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Em outro relato constatamos que a mesma coordenadora pondera que os Planos de Ensino vêm sofrendo alterações desde a sua elaboração inicial adequando-se às mudanças constantes e inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, ano a ano, mudanças que objetivam ter como foco o aluno e suas aprendizagens. Aponta que a formação, dentro das diferentes didáticas, também contribuiu relevantemente para o aprimoramento e intervenções mais adequadas dos professores, citando alguns desses cursos de formação, frutos de investimentos da DME.

De acordo com os resultados lá do primeiro ano de aplicação do PAEM nós viemos fazendo estudos durante o HTPC pra melhorar a metodologia, revisão de conteúdos, nos reunimos por série, sempre, todos os anos pra determinar qual conteúdo pra cada é melhor, pra cada série e em que disciplina. E vem acontecendo diversas mudanças desde essa primeira versão até chegar no que a gente está agora que são conteúdos mais definidos pra cada série e os professores fizeram alguns cursos de capacitação de língua portuguesa, como PROFA de matemática, o Pró-letramento, na verdade foram esses dois cursos que a gente teve a oportunidade de fazer agora só (PATRÍCIA, Professora Coordenadora, 2008).

Outra consideração refere-se à maior atenção e cuidado dos professores quanto ao cumprimento do plano de ensino, como base para a elaboração das avaliações do PAEM:

Bom, eu acho que a elaboração dessa avaliação serviu pra que os professores ficassem mais atentos aos conteúdos a serem trabalhados, que não descuidassem do plano de ensino tentando mantê-los em dia pra que quando chegasse a época da avaliação todos os conteúdos até aquele bimestre tivessem sido trabalhados pra poder fazer uma avaliação única do município (ANA ELISA, Professora Coordenadora, 2008).

Os professores em sua totalidade investigada concordam que a elaboração coletiva dos planos de ensino, nas áreas de língua portuguesa e matemática, privilegiadas no PAEM, colaboraram para a elaboração e realização do sistema de avaliação implantado no município.

A ação de elaborar coletivamente os planos de ensino de língua portuguesa e matemática parece convergir na direção do que Gimeno Sacristán (1996) propõe quanto à premência de uma concepção de construção de currículo que esteja nas mãos dos professores e não fruto de razões políticas que obrigam ao cumprimento de um currículo estabelecido, distanciando-os da tarefa de planejar e exercer concretamente sua autonomia docente, o que é corroborado por Giroux (1997), ao afirmar que em um processo político no qual os professores não são considerados como praticantes reflexivos, além de ficarem alijados do debate público, conseqüentemente passam a ser meros executores de currículos, instruções e avaliações, reduzidos ou apartados que ficam do processo educacional, deliberativo e reflexivo.

#### **4.2. Os antecedentes**

Após a primeira experiência em participar do SARESP, aumentam os questionamentos e preocupações quanto a esse tipo de avaliação, já presentes

anteriormente à primeira adesão. As preocupações iniciais estavam voltadas para as questões curriculares, para a distância dos avaliadores externos frente à realidade do município, portanto, das suas peculiaridades como o desconhecimento da clientela e das matrizes curriculares já elaboradas, dentre outros aspectos.

Nesse contexto a Divisão Municipal de Educação junto com uma assessoria pedagógica externa, incentiva o grupo de professoras-coordenadoras a um processo de reflexão e crítica considerando se haveria outro caminho para a avaliação da rede sem recair ou recorrer somente ao modelo de âmbito estadual.

Nesse ambiente o grupo busca criticamente as respostas e saídas frente a essa temática tão complexa e polêmica, carregada de desafios técnicos e científicos para o ofício de professor. Após muitas discussões foi acordada a elaboração de uma avaliação externa própria do município, com a participação da gestora municipal, assessoria pedagógica externa e professores-coordenadores como forma possível de avaliar os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática no primeiro ciclo do ensino fundamental.

No processo de discussão, pode-se depreender da análise dos registros, que há clareza de que o PAEM deva ser uma avaliação externa, contudo com características de avaliação interna uma vez que se objetiva que ele seja construído pelos professores e gestores da rede.

Uma vez concluído o projeto do PAEM, antes do início dos trabalhos, ele passou pela apreciação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual referendou a proposta com o posterior aval e deliberação do executivo.

Não podemos deixar de mencionar a vivência no âmbito municipal de ações de controle da prática docente de seus professores como reflexo da cultura neoliberal vigente. É importante reconhecer que muito embora o PAEM tenha tido origem em reflexões oriundas de um programa de formação de professores e vislumbrar um modelo avaliativo democrático e participativo, ele constituiu-se também, com o passar dos anos, como um instrumento de controle do poder executivo e legislativo sobre as ações avaliativas do município.

### 4.3. Os atores do processo

Para compreendermos o processo de avaliação do PAEM é importante caracterizarmos seus atores.

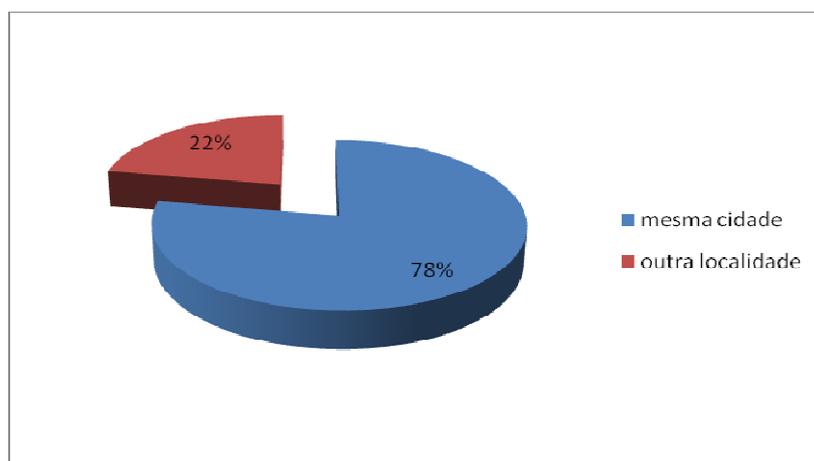
#### 4.3.1. Os professores

Os professores em sua maioria (89%) são do sexo feminino.

Conforme levantamento realizado 78% deles são oriundos da própria cidade da escola onde trabalham e 22% de outras localidades vizinhas, que pode favorecer o maior conhecimento da cultura da cidade, da própria escola, maior comprometimento com a sua realidade e também maior qualidade de vida na medida em que não precisam deslocar-se de uma cidade para outra a fim de trabalhar.

**Tabela 1:** Distribuição dos professores quanto à naturalidade

Naturalidade	N	%
Mesma cidade	7	78%
Outra localidade	2	22%



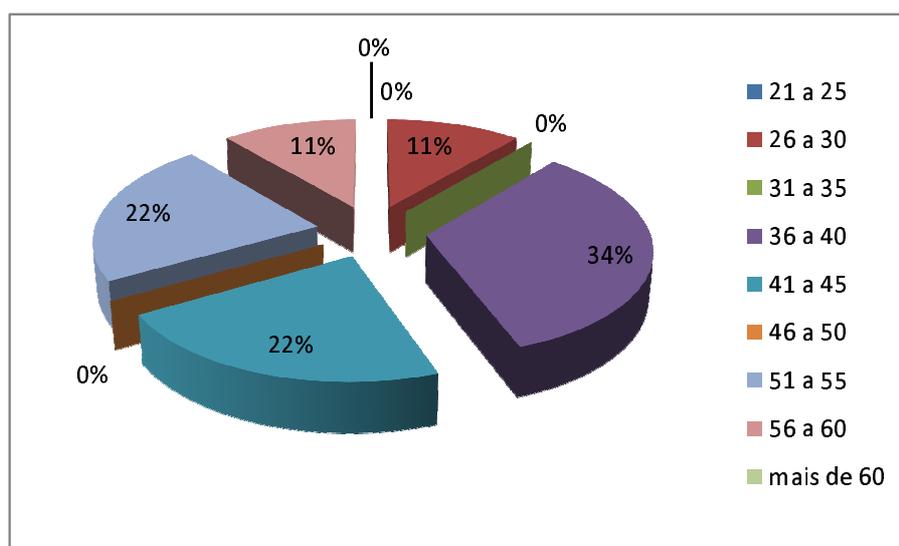
**Gráfico 1:** Distribuição dos professores quanto à naturalidade

Em relação à idade, observa-se que o grupo de professores é relativamente jovem, sendo que a faixa que se estende de 36 a 40 anos representa 34%, permitindo maior disponibilidade para novas tarefas, para o enfrentamento de conflitos frente às propostas da concepção moderna da educação, bem como o desejo de buscar caminhos

para a transformação da realidade educacional, uma vez que essa faixa está mais próxima dos paradigmas modernos apresentados na formação inicial.

**Tabela 2:** Distribuição dos professores quanto à idade

Idade	N	%
21 a 25	0	0%
26 a 30	1	11%
31 a 35	0	0%
36 a 40	3	34%
41 a 50	2	22%
46 a 50	0	0%
51 a 55	2	22%
56 a 60	1	11%
Mais de 60	0	0%

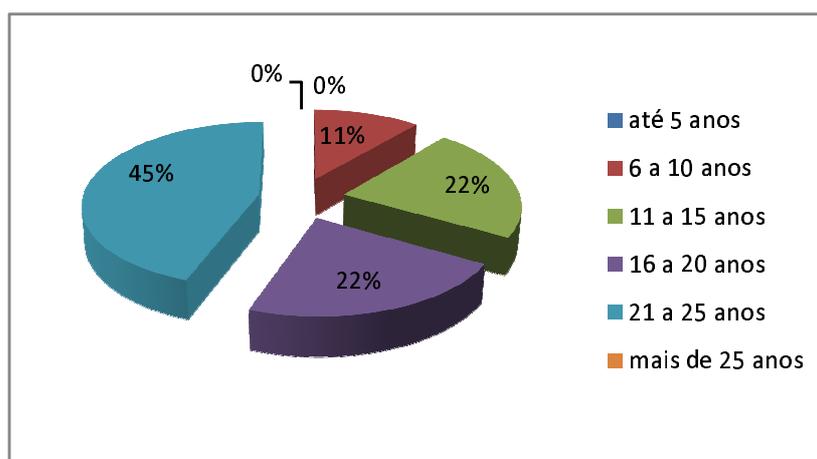


**Gráfico 2:** Distribuição dos professores quanto à idade

Chama-nos atenção a distribuição dos professores quanto ao tempo de magistério. Embora sejam relativamente jovens observamos que eles têm experiência parecendo indicar que tenham ingressado na profissão docente logo após a conclusão do magistério o que pode lhes conferir segurança na condução dos trabalhos. Dos pesquisados, 45% têm em média entre 21 e 25 anos de exercício da profissão docente e entre 11 e 15 anos e 16 e 20 anos 22% respectivamente e dos 11% restantes não menos que 6 e 10 anos.

**Tabela 3:** Distribuição dos professores quanto ao tempo de magistério

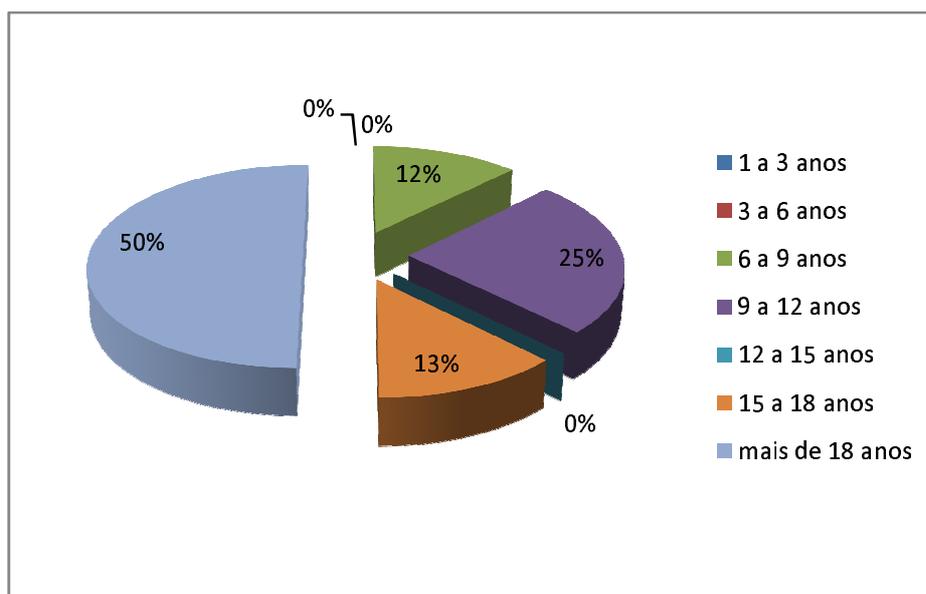
Tempo de magistério	N	%
Até 5 anos	0	0%
6 a 10 anos	1	11%
11 a 15 anos	2	22%
16 a 20 anos	2	22%
21 a 25 anos	4	45%
Mais de 25 anos	0	0%

**Gráfico 3:** Distribuição dos professores quanto ao tempo de magistério

Os dados acima analisados são complementados pelo gráfico seguinte, relativo ao tempo em que exercem a função de professor, demonstrando que 50% são professores há mais de 18 anos corroborando a tese de que a experiência na função docente pode ter contribuído para os resultados dos trabalhos do PAEM.

**Tabela 4:** Distribuição de professores quanto ao tempo em que exercem a função de professores

Tempo em que exercem a função	N	%
1 a 3 anos	0	0%
3 a 6 anos	0	0%
6 a 9 anos	1	12%
9 a 12 anos	2	25%
12 a 15 anos	0	0%
15 a 18 anos	1	13%
Mais de 18 anos	4	50%

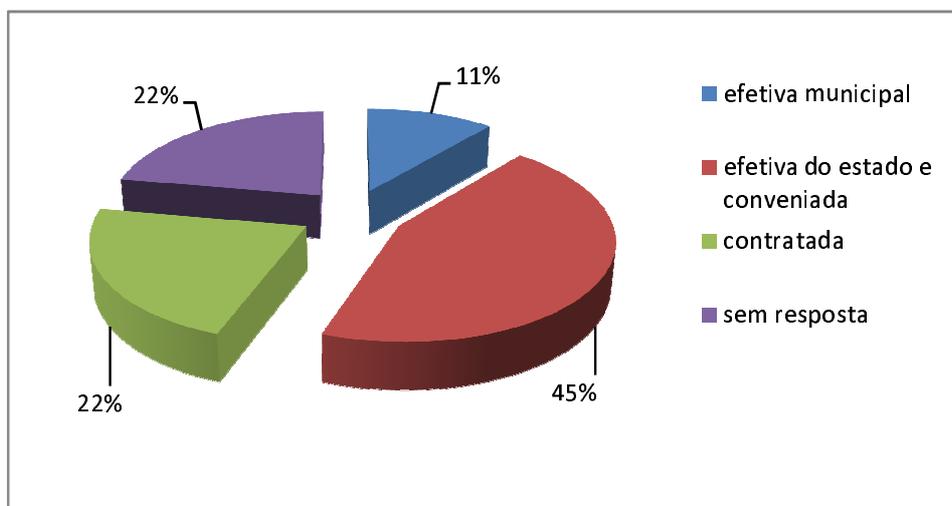


**Gráfico 4:** Distribuição de professores quanto ao tempo em que exercem a função de professores

Ao analisarmos o tipo de contratação dos professores os registros apontam para uma predominância de efetivos, somando um total de 56% entre os efetivos do Estado (45%) e os efetivos municipais (11%). Esses dados levam-nos a inferir que há uma estabilidade de emprego e esse fato pode assegurar maior tranquilidade e comprometimento com os projetos pedagógicos desenvolvidos por eles já que não se sentem ameaçados por mudanças e perdas geradas em cargos de comissão ou por contratos temporários.

**Tabela 5:** Distribuição de professores quanto ao tipo de contratação

Tipo de contratação	N	%
Efetiva Municipal	1	11%
Efetiva do Estado-convênio	4	45%
Contratada	2	22%
Sem resposta	2	22%



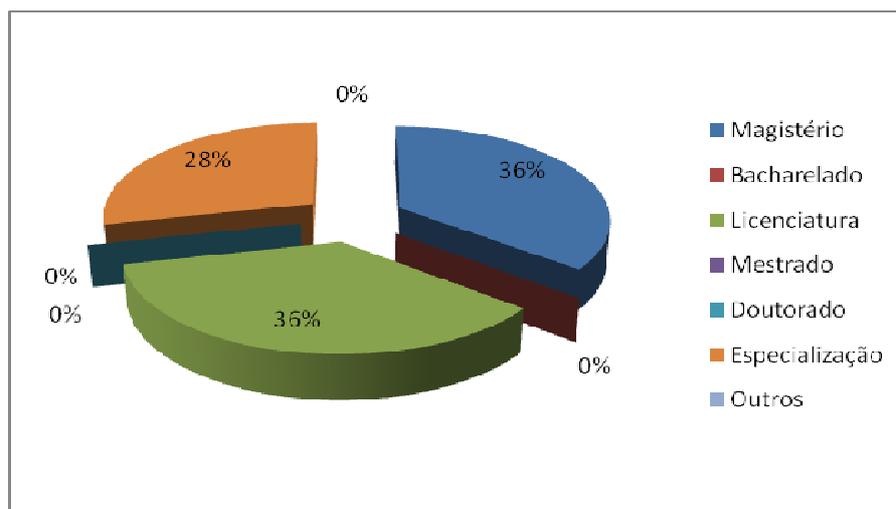
**Gráfico 5:** Distribuição de professores quanto ao tipo de contratação

A respeito da carga horária semanal de trabalho dos professores participantes vemos uma unanimidade de professores (100%) que trabalham entre 26 e 43 horas semanais, portanto, com uma dedicação exclusiva do seu dia às questões de trabalho docente revelando uma jornada de trabalho exaustiva e quão pouco tempo resta para os outros encargos da profissão docente como, por exemplo, a preparação das aulas, estudos, registros reflexivos etc.

Em relação aos dados obtidos sobre a formação profissional vemos a seguir que o grupo tem uma formação diversificada, pois além dos 36% com formação no magistério, obtiveram outras titulações: 36% em licenciaturas e 28% em especializações o que nos remete a pensar que essas formações agregaram maiores conhecimentos e capacidades para exercerem a função de professores num contexto em que cada vez mais se exigem conhecimentos atualizados para o enfrentamento de uma realidade mutante e desafiadora não só no campo didático, mas também nas relações interpessoais com os alunos, pais e colegas de trabalho.

**Tabela 6:** Distribuição de professores em relação à formação profissional

Formação profissional	N	%
Magistério	5	36%
Bacharelado	0	0%
Licenciatura	5	36%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
Especialização	4	28%
Outros	0	0%

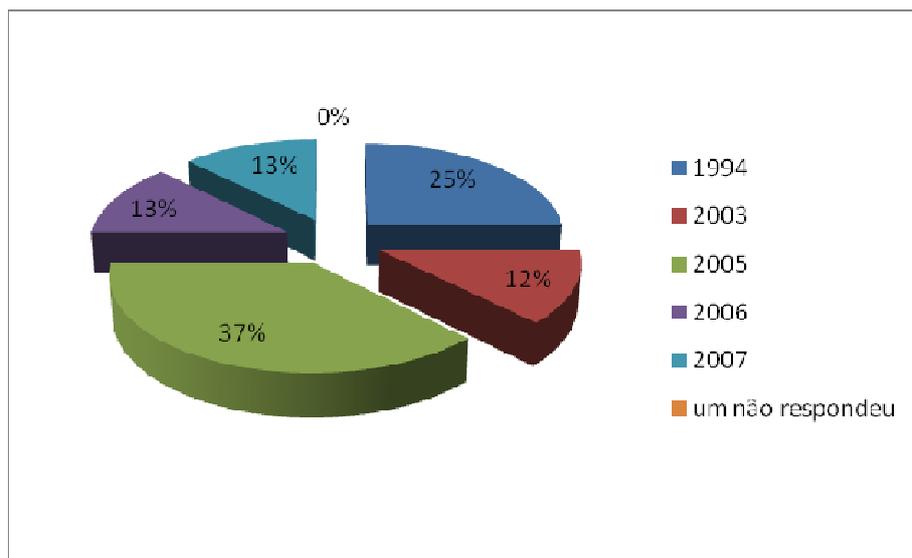


**Gráfico 6:** Distribuição de professores em relação à formação profissional

Complementando dos dados anteriores o gráfico a seguir aponta para o ano de conclusão da última titulação obtida pelos professores observando-se que há uma predominância de conclusões de titulações nos anos de 2005 (37%), 13% nos anos de 2006 e 2007 portanto, formações atuais e concomitantes ao mesmo período de realização do PAEM por nós analisado (2004 a 2007), parecendo indicar que o grupo busca novos conhecimentos e aprimoramentos profissionais, isto é, um sinal da busca do aperfeiçoamento da função docente bem como de uma possível ascensão funcional.

**Tabela 7:** Distribuição dos professores quanto ao ano de conclusão da última titulação.

Ano da última titulação	N	%
1994	2	25%
2003	1	12%
2005	3	37%
2006	1	13%
2007	1	13%
Sem resposta	1	0%



**Gráfico 7:** Distribuição dos professores quanto ao ano de conclusão da última titulação.

Sobre o recebimento de formação específica para a elaboração do PAEM 100% não a receberam contando somente a formação advinda da HTPC semanal sob a responsabilidade das professoras-coordenadoras. Isso denota um misto de ousadia, coragem e confiança nas gestoras e no trabalho.

#### 4.3.2. As professoras-coordenadoras

Quanto aos dados relativos aos Professores-Coordenadores, além dos já mencionados para os professores, acrescentou-se ao conjunto de temas das questões a temática relativa à remuneração que será abaixo descrito.

Em relação ao sexo vê-se que há uma predominância do sexo feminino (100%) no exercício do cargo de professor-coordenador.

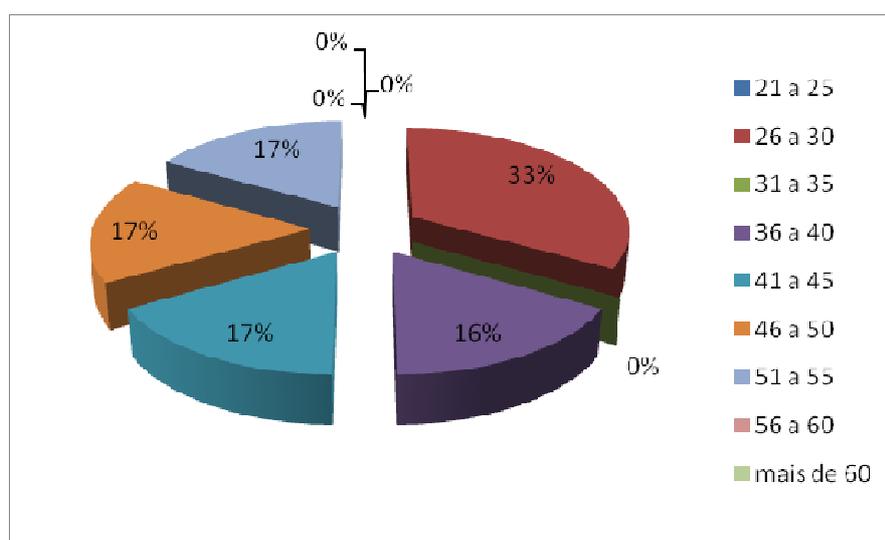
Sobre a naturalidade observa-se que todas são da mesma localidade em que trabalham e assim tendem a ganhar em qualidade de vida já que não necessitam viajar ou estar longe da família e também pelo fato de conhecerem mais de perto a realidade da cidade nos aspectos culturais, econômicos, sociais e também a realidade da clientela discente e docente das escolas onde exercem a função de coordenar as ações pedagógicas.

Sobre a idade das professoras-coordenadoras os dados apontam para uma idade relativamente jovem do grupo. Dessas, 51% têm entre 41 e 55 anos e 49% entre 26 e 40

anos. Esse fato parece convergir, assim como ocorreu com os professores, para o fato de o grupo ter maior abertura para o novo, maior disponibilidade para os enfrentamentos didáticos e metodológicos em consequência das novas concepções de ensino e aprendizagem, e no bojo dessas concepções, as que se relacionam à avaliação, objeto de análise desse trabalho.

**Tabela 8:** Distribuição dos professores-coordenadores por idade

Idade	N	%
21 a 25	0	0%
26 a 30	2	33%
31 a 35	0	0%
36 a 40	1	16%
41 a 45	1	17%
46 a 50	1	17%
51 a 55	1	17%
56 a 60	0	0%
Mais de 60	0	0%

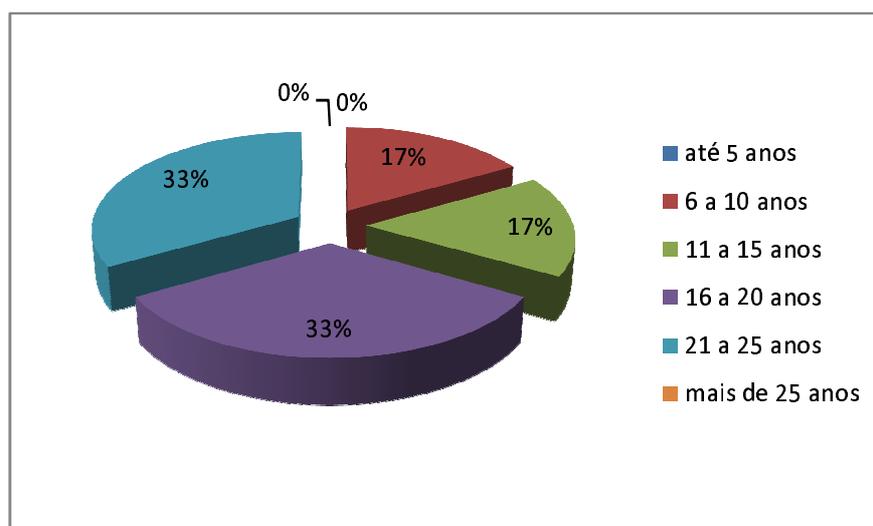


**Gráfico 8:** Distribuição dos professores-coordenadores por idade

Quanto ao tempo de magistério os dados apontam para amostragem de uma grande maioria experiente no exercício do magistério havendo uma predominância de 66% por mais de 16 anos, 33% entre 16 e 20 anos e outros 33% na faixa entre os 21 e 25 anos levando-nos a pensar o quanto essa experiência deve contribuir na realização das funções próprias de um professor-coordenador uma vez que ele já atuou em sala de aula e tem uma história de vivências para compartilhar com os professores que lhe são confiados.

**Tabela 9:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tempo de magistério.

<b>Tempo de magistério</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 5 anos	0	0%
6 a 10	1	17%
10 a 15	1	17%
16 a 20	2	33%
21 a 25	2	33%
Mais de 25	0	0%

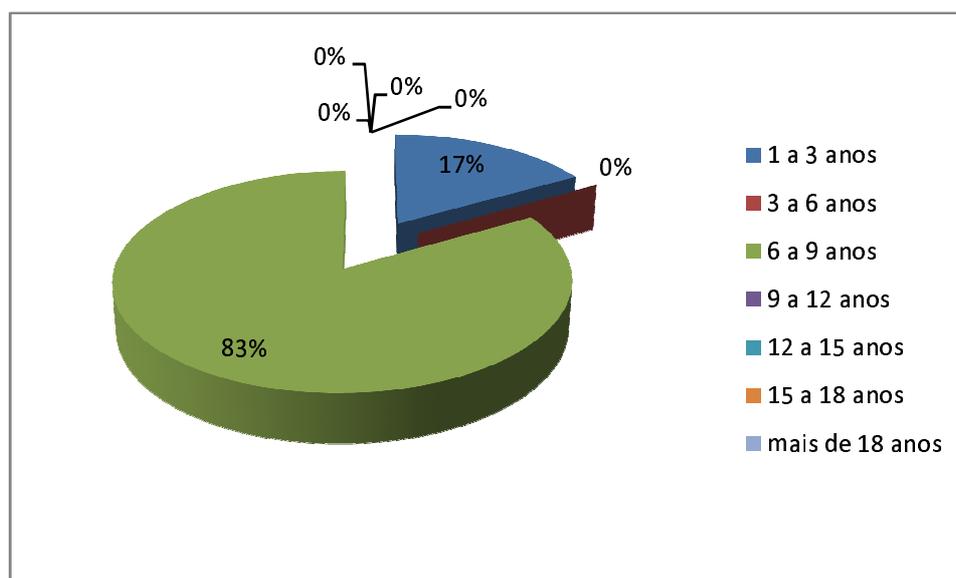


**Gráfico 9:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tempo de magistério

Sobre o tempo de exercício na função de professor-coordenador os dados colhidos apontam para um período menor de prática nessa função em relação ao tempo de exercício como professores embora 83% estejam atuando há mais de 6 anos na função de professor-coordenador.

**Tabela 10:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tempo em que exercem a função.

<b>Tempo em que exercem a função</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 a 3	1	0%
3 a 6	0	0%
6 a 9	5	83%
9 a 12	0	0%
12 a 15	3	17%
15 a 18	0	0%
Mais de 18	0	0%

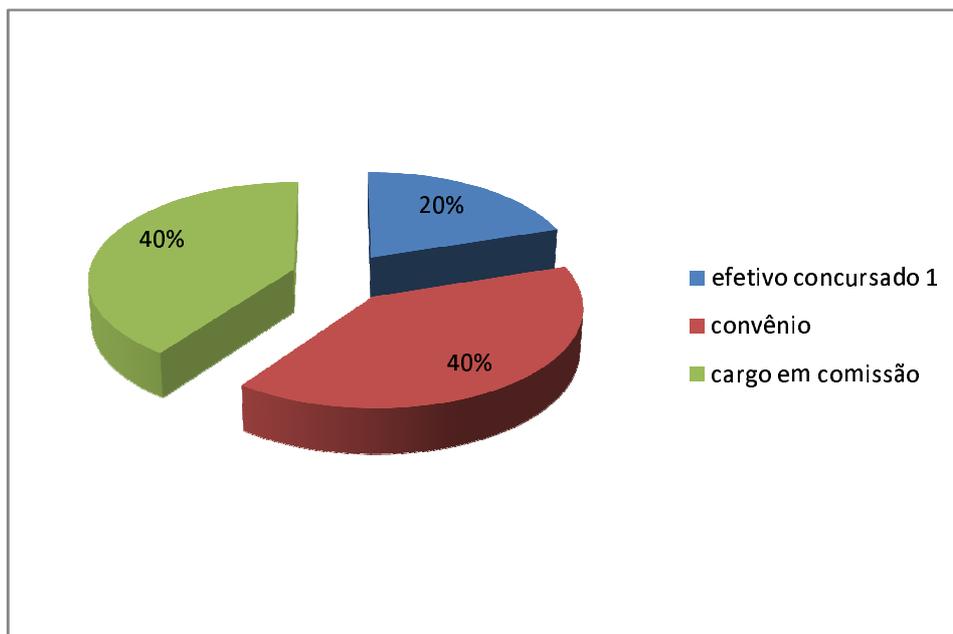


**Gráfico 10:** Distribuição dos professores-coordenadores sobre o tempo em que exercem essa função

Sobre o tipo de contratação 20% têm contrato do tipo efetivo-concursado e 40% são conveniados levando-nos a inferir que esses dados podem contribuir para a qualidade do trabalho já que estão estáveis em seus cargos e conseqüentemente têm maior envolvimento e comprometimento com os projetos. A estabilidade, dentre outros fatores não ameaça a perda e descontinuidade do trabalho. Outros 40% estão em cargo de comissão.

**Tabela 11:** Tipo de contratação

<b>Tipo de contratação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Efetivo concursado	1	20%
Convênio	2	40%
Cargo em comissão	2	40%
Sem resposta	1	0%

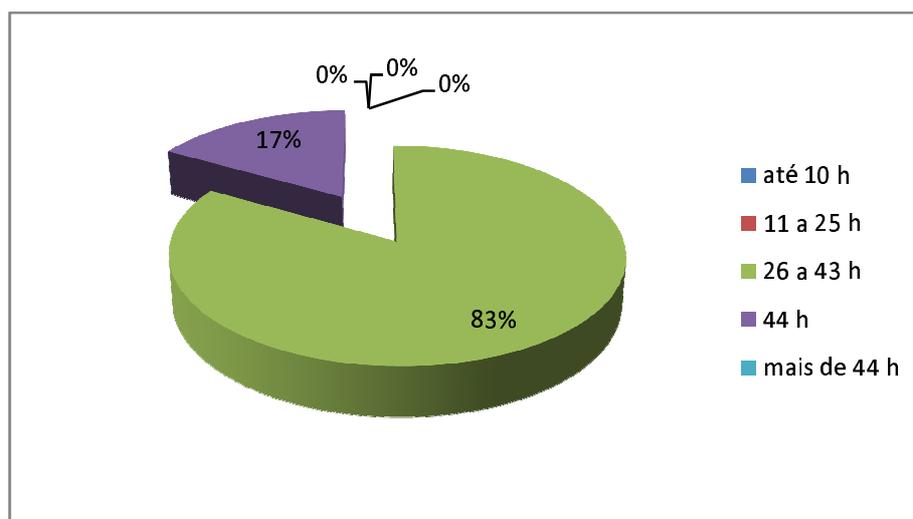


**Gráfico 11:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao tipo de contratação

Quanto à carga horária semanal trabalhada, notamos que 17% trabalham 44 horas semanais e 83% entre 26 a 43 horas semanais sinalizando que as mesmas têm dedicação praticamente exclusiva aos trabalhos de suas instituições, podendo acarretar com isso maior comprometimento, fortalecimento de vínculos e conhecimento da realidade na qual está inserida.

**Tabela 12:** Distribuição dos professores-coordenadores sobre a carga horária semanal trabalhada

<b>Carga horária semanal</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 10 horas	0	0%
11 a 25	0	0%
26 a 43	5	83%
44	1	17%
Mais de 44	0	0%

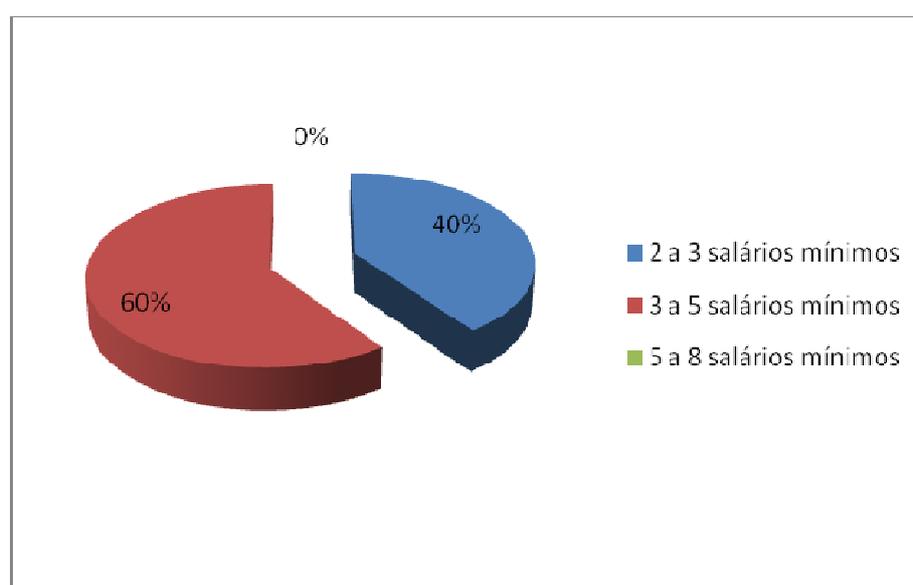


**Gráfico 12:** Distribuição dos professores-coordenadores sobre a carga horária semanal trabalhada

Quanto à remuneração obtivemos os seguintes registros: 2% entre 2 e 3 salários e 3% entre 3 a 5 salários.

**Tabela 13:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à remuneração

Remuneração	N	%
2 a 3 salários mínimos	2	40%
3 a 5 salários mínimos	3	60%
5 a 8 salários mínimos	0	0%

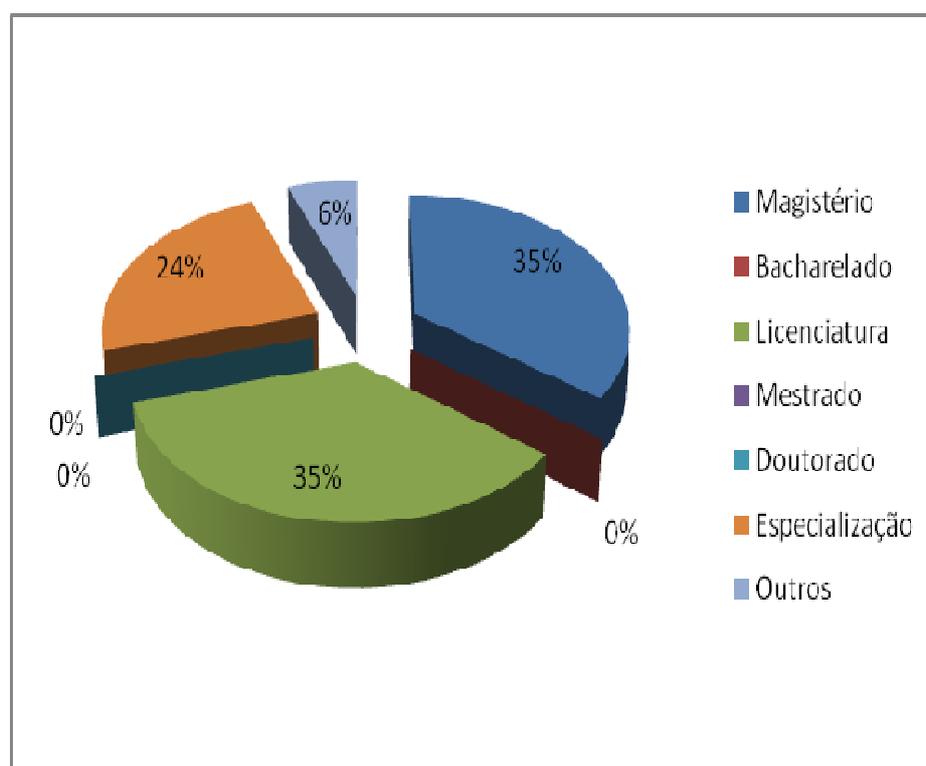


**Gráfico 13:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à remuneração

Sobre a formação profissional obtivemos as seguintes respostas percentuais: 35% com magistério, 35% com licenciatura e 24% com especialização e 6% outros cursos não especificados. Assim como os professores, o grupo de professoras-coordenadoras busca a formação em serviço exercendo o seu papel de aluno permanente e, assim, exemplo de seus pares e professores da real necessidade em buscar novos conhecimento e fundamentação teórica, no intuito de iluminar a prática docente.

**Tabela 14:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à formação profissional

<b>Formação profissional</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Magistério	6	35%
Bacharelado	0	0%
Licenciatura	6	35%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
Especialização	4	24%
Outros	1	6%

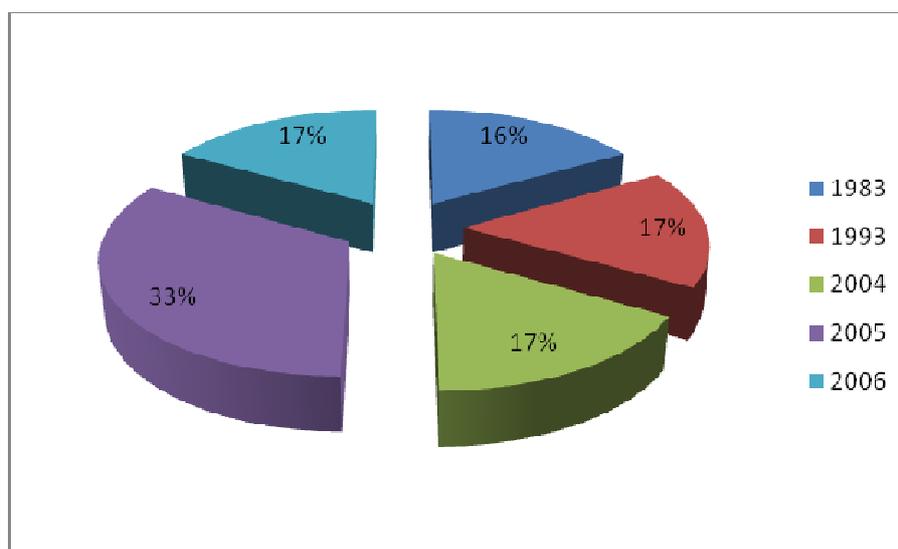


**Gráfico 14:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto à formação profissional

A respeito do ano de conclusão da última titulação vemos que os dados apontam para os seguintes resultados: 16% o ano de 1983, 17% em 1993, 17% em 2004, 35% em 2005 e 17% em 2006. Essa constatação complementa as análises anteriores, confirmando a atualização do conhecimento. Há uma predominância de 69% de conclusões ocorridas no mesmo período de análise do PAEM, que pode ter contribuído para uma maior adesão do grupo às propostas inovadoras de elaboração de um sistema de avaliação próprio.

**Tabela 15:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao ano de conclusão da última titulação

Ano de conclusão da última titulação	N	%
1983	1	16%
1993	1	17%
2004	1	17%
2005	2	33%
2006	1	17%



**Gráfico 15:** Distribuição dos professores-coordenadores quanto ao ano de conclusão da última titulação

Em relação à formação específica para o cargo de gestor, são unânimes (100%) em avaliar que não a tiveram. Quanto ao último item questionado, 100% responderam que tiveram formação para elaborar as avaliações do sistema de ensino através do grupo de formação semanal, orientado por uma assessoria externa do município.

### **4.3.3. A gestora da DME**

A gestora municipal entrevistada é designada pela função de Coordenadora Pedagógica, do sexo feminino trabalha na mesma cidade da qual é natural tem entre 36 e 40 anos. Observamos que o grupo de professores e professoras-coordenadoras é relativamente jovem para o cargo podendo estar sua formação inicial mais próxima dos paradigmas didáticos modernos. Quanto à sua formação inicial (magistério) tem entre 16 a 20 anos, e como gestora exerce a função entre 6 a 9 anos. Parece-nos que o fato de ter experiência como professora e gestora certamente beneficiou o trabalho na DME como um todo destacando-se o PAEM já que este mobilizou ações diversas nas quais a postura e conduções dos trabalhos desse órgão gestor foram decisivos. Sua contratação é do tipo efetivo-conveniada, exercendo na DME o cargo de diretora conveniada que mantém carga horária entre 26 a 43 horas semanais possibilitando uma dedicação praticamente exclusiva aos trabalhos da DME. Quanto à formação continuada observa-se que tem licenciatura e especialização, essa última concluída em 2006. Teve alguma formação para o cargo de gestora, externa à rede municipal e para a elaboração do PAEM teve somente a formação nos encontros semanais junto à assessoria externa do município, do grupo de professoras-coordenadoras e da Coordenadora Técnica da Educação Municipal.

### **4.4. A descrição do processo de implementação do PAEM**

O PAEM tem como marco inicial o ano de 2004, construído com base na experiência vivida no modelo do SARESP e nas reflexões procedidas no contexto do Programa de Formação Continuada, como já exposto.

O processo de implementação constou das seguintes ações: revisão das matrizes curriculares, coleta de boas atividades para a elaboração das provas, classificação de atividades, elaboração da prova, elaboração dos critérios de correção e correção da prova, tabulação e divulgação dos resultados, análise dos resultados nas unidades de ensino, devolutiva da DME às unidades de ensino.

Na carta convocativa da DME dirigida a todos os professores da rede textualmente indica a certeza desse órgão gestor na capacidade dos professores em buscar de forma reflexiva instrumentos avaliativos eficientes com o propósito de colaborar na construção do conhecimento e aprendizagem de todos os alunos da rede.

[...] “tenho certeza de que vocês, educadores das unidades de ensino municipais” [...] “*são sujeitos vivos* no exercício diário de ajudar nossos alunos na construção de seus conhecimentos. Conhecimentos esses que buscamos avaliar nesse momento como instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica, para que possamos repensá-la *a imagem e semelhança* de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens” (DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Em outro trecho da carta há o reconhecimento dos limites do processo, mas a reiteração da crença na capacidade de realização coletiva do PAEM, parecendo esse ser um ideal a ser atingido por todos e com todos:

Nosso propósito avaliativo pode ser tímido, ter problemas relativos à elaboração, aplicação e critérios de correção, mas com certeza, a ação coletiva da qual ele resultou e acreditamos, resultará, foi acreditar que: “Um sonho que se sonha só, é só um sonho; um sonho que se sonha junto é realidade” citando Madalena Freire (DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Para fins analíticos, dividiremos o processo que foi complexo como uma rede sendo tecida em fases.

### **1ª fase:** Elaboração da prova

Essa fase constou das seguintes etapas: revisão das matrizes curriculares, coleta de boas atividades para a elaboração das provas, classificação de atividades, elaboração da prova, aplicação da prova.

Em um primeiro momento, foram realizadas nas reuniões dos HTPCs e HAs, consultas aos professores das diferentes escolas, a respeito do andamento do currículo em ação, comparado com os Planos de Ensino de Português e Matemática (currículo planejado pelos professores). Nesse sentido, seria possível elaborar uma prova única, que contemplasse os diferentes ritmos de aprendizagem. A síntese de tais reuniões deu origem às Matrizes Curriculares para serem elaboradas as provas. Em seguida, as professoras-coordenadoras solicitaram aos professores, das suas respectivas escolas, o rol das atividades que consideravam melhor avaliar os conteúdos trabalhados. Juntamente com a solicitação foi encaminhado um roteiro de análise de atividade, contendo itens como: área de conhecimento a ser avaliada, série, clareza do enunciado, ilustração, possibilidades de respostas, situação problema envolvida.

Os professores-coordenadores fizeram a síntese, selecionando as atividades que julgaram mais pertinentes tendo em vista as Matrizes Curriculares. Em HTPC foram socializadas as atividades selecionadas e receberam ainda apreciações e sugestões de alterações dos professores, nas suas respectivas séries. Após essa fase deu-se início à digitação e formatação das provas sendo as mesmas revisadas pelas professoras-coordenadoras, assessora externa e gestoras da DME.

A última fase dessa primeira etapa consistiu do planejamento da logística de aplicação da prova; foi previamente elaborado pela Coordenadora Técnica de Educação, um regulamento de aplicação, escala de deslocamento de professores das respectivas classes para outras da mesma unidade escolar, registro de ocorrência durante a aplicação ou problemas na distribuição das provas, quantidade de provas, cuidados com o sigilo e lacre das provas e postura ética dos aplicadores no sentido de não induzir ou facilitar respostas, mas orientar os alunos para o sucesso da realização a prova.

### **2ª fase:** Elaboração dos critérios de correção da prova

Essa fase contou principalmente com a atuação das gestoras da DME, pela elaboração de um gabarito para a correção das questões objetivas (questões de múltipla escolha) e dos descritores para a correção da produção de texto. Este último aspecto contou também com a colaboração das professoras-coordenadoras.

Todos os professores-coordenadores, alguns professores previamente designados pela DME e a direção das escolas, além das duas professoras formadoras do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) da própria rede municipal participaram da correção das provas; sendo cada um responsável por uma série.

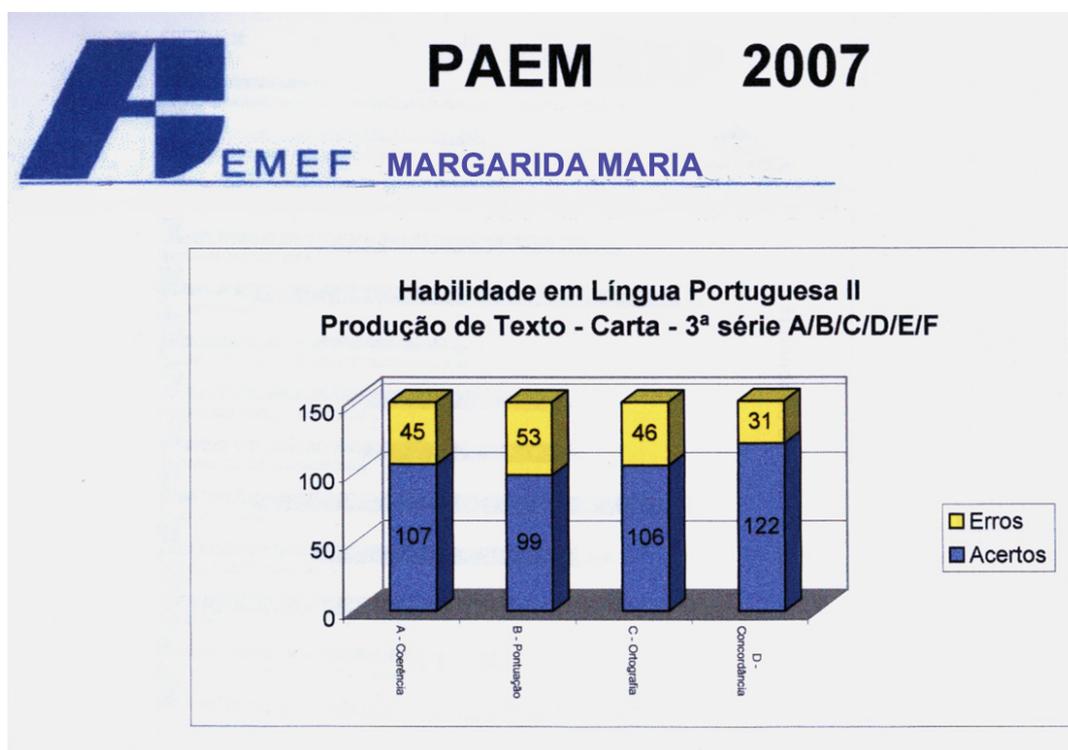
### **3ª fase:** Tabulação e divulgação dos resultados

Após o término das correções e registros prévios dos resultados de cada série, em cada unidade de ensino, os dados colhidos foram enviados à DME para a elaboração de gráficos (barra e setores), demonstrando percentualmente a realidade de cada unidade de ensino, questão por questão, das duas disciplinas avaliadas e da produção de texto, série por série de cada unidade de ensino. Em seguida, por série no município, possibilitando, portanto, uma avaliação de toda a rede municipal de ensino.

Após a análise e debates dos resultados entre os gestores, assessoria externa e DME, os resultados foram reencaminhados às escolas. A DME forneceu os dados registrados em transparências, escola por escola, para serem divulgados e analisados nas respectivas unidades de ensino durante os encontros de HTPC.

A divulgação também foi feita na comunidade de pais, imprensa escrita e encaminhada ao executivo e ao Conselho Municipal de Educação.

A seguir discriminaremos os registros que exemplificam a forma como os dados foram divulgados nas escolas tendo sido extraídos do documento da DME, sobre o PAEM do ano de 2007.



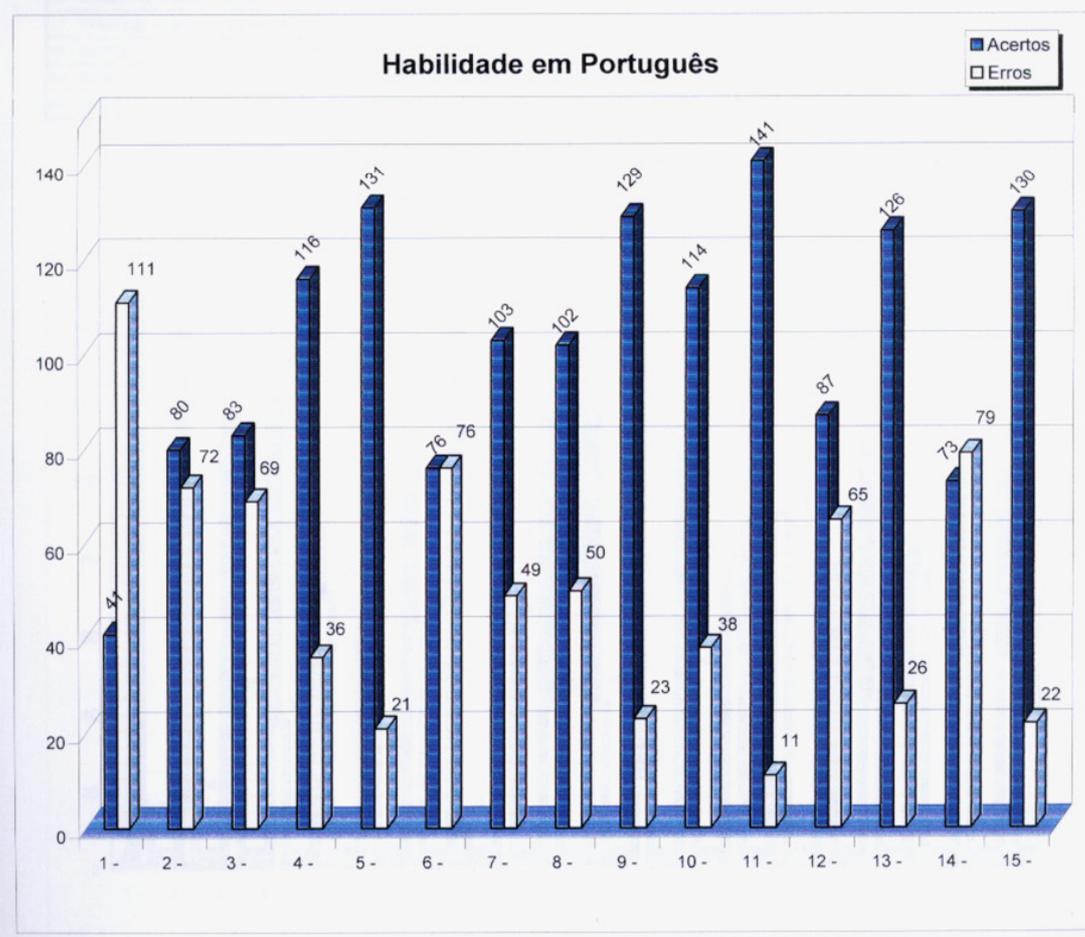
**Gráfico 16:** Gráfico demonstrativo das habilidades linguísticas 1 – produção de texto (Carta) das 3<sup>as</sup> séries A, B, C, D, E e F da escola Margarida Maria<sup>7</sup>.

**Fonte:** Relatório anual sobre o PAEM da DME.

<sup>7</sup> Nome fictício.

Escola	EMEF "MARGARIDA MARIA"
Disciplina	Português
Série	3ª s
Alunos Envolvidos	152

Questões	Acertos		Erros	
1 - Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições qu	41	27,0%	111	73,0%
2 - Identificar o efeito de sentido de uma palavra ou expressão.	80	52,6%	72	47,4%
3 - Inferir uma informação implícita no texto.	83	54,6%	69	45,4%
4 - Interpretar texto com auxílio do material gráfico (HQ)	116	76,3%	36	23,7%
5 - Localizar informações implícitas no texto.	131	86,2%	21	13,8%
6 - Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	76	50,0%	76	50,0%
7 - Associar palavras ou expressões a seu referente	103	67,8%	49	32,2%
8 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação de diferentes gêneros.	102	67,1%	50	32,9%
9 - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de recursos estilísticos ou semânticos.	129	84,9%	23	15,1%
10 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	114	75,0%	38	25,0%
11 - Localizar informação explícita no texto informativo.	141	92,8%	11	7,2%
12 - Inferir uma informação implícita em um texto.	87	57,2%	65	42,8%
13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação.	126	82,9%	26	17,1%
14 - Identificar a finalidade de texto de diferentes gêneros	73	48,0%	79	52,0%
15 - Inferir informação implícita no texto.	130	85,5%	22	14,5%



**Gráfico 17:** Gráfico demonstrativo das habilidades linguísticas das questões da prova das 3ª séries A, B, C, D, E e F da escola Margarida Maria.

**Fonte:** Relatório anual sobre o PAEM da DME.

**4ª fase:** Análise dos resultados nas unidades de ensino

Essa fase consistiu na apresentação dos resultados obtidos para toda a equipe de professores. Após essa análise geral, os professores foram agrupados série a série para uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados das provas relativas à série. Posteriormente, de forma individual, os professores receberam os dados de sua sala de aula e procederam, em conjunto com as professoras-coordenadoras, em especial nos encontros das HAs, às análises e correções de rumo no processo de ensino-aprendizagem. Em todas as etapas foram recolhidas as observações, críticas e sugestões surgidas para as eventuais mudanças e correções das novas edições do PAEM. A seguir vemos um exemplo de um registro reflexivo de uma das professoras da 3ª série onde a mesma comenta aspectos relativos aos resultados, às possíveis causas dos erros e acertos além de sugerir novos encaminhamentos para a revisão ou fomento de alguns dos conteúdos.

PAEM - 2.007

3ª série E - Profa NEUSA

Observando as avaliações do PAEM e os resultados obtidos pelos alunos desta classe tive um certo "espanto" em relação à Língua Portuguesa pois 9 alunos tiveram acertos abaixo da média (menos que 8 acertos). Dentre estes, alguns já eram previstos como os alunos nºs 01, 11, 15, 27 e 28 pois estes apresentam dificuldades na leitura e/ou interpretação, sendo que os demais (nºs 12, 14, 17 e 23) têm um bom domínio.

As questões que mais apresentaram erros e as causas prováveis são:

- nº 01 - consigna confusa
- nº 02 - pronome - necessidade de mais atividades relacionadas de acordo com a avaliação
- nº 03 - dificuldade de interpretação talvez devido a palavras do texto nas alternativas
- nº 06 - só palavras pertencentes a duas classes gramaticais
- nº 08 - dicionário pouco trabalhado desta forma
- nº 12 - consigna parecia envolver matemática
- nº 14 - maior necessidade de nomenclatura dos gêneros

As questões que mais acertos obtiveram foram: nºs 04, 05, 09, 11 e 15 demonstrando estas mais facilidade para interpretação.

**Figura 1:** Registro reflexivo de uma das professoras sobre os resultados do PAEM da 3ª série E da escola Margarida Maria.

**Fonte:** Relatório anual sobre o PAEM da DME.

Outra professora da mesma série e escola analisa os resultados da sua classe:

Relatório do PAEM de 2007  
3ª série F

Analisando o resultado do PAEM fiquei muito satisfeita pois a maioria dos alunos acertaram as questões de Língua Portuguesa com exceção da 1ª questão que a maioria dos alunos errou pois a consigna estava confusa.

A aluna Franciele Aparecida gabaritou as 2 avaliações o que não me surpreendeu muito pois é ótima aluna.

As alunas Natália e Milena também merecem destaque pois erraram apenas uma questão.

Roberto, Tinicius e Guilherme acertaram 12 questões. O Guilherme me surpreendeu pois é um aluno que tem um pouco de dificuldade, esse resultado está acima do esperado.

O restante dos alunos foram razoavelmente bem acertando mais da metade das questões com exceção, é claro, do Thiago que acertou apenas 5 questões mas, não foi surpresa pois ele tem muita dificuldade na interpretação de textos.

**Figura 2:** Registro reflexivo de uma das professoras sobre os resultados do PAEM da 3ª série F da escola Margarida Maria.

**Fonte:** Relatório anual sobre o PAEM da DME.

A leitura dos registros das professoras sinaliza que ambas demonstram certa familiaridade e conhecimento do processo de aprendizagem dos grupos, de alguns alunos em especial, como fruto das prováveis avaliações contínuas ou processuais desenvolvidas ao longo do ano sugerindo então que os dados obtidos no PAEM parecem confirmar competências já analisadas e refletidas no dia a dia com exceção de alguns casos em função de questões relativas aos enunciados das questões (consignas), conteúdos pouco trabalhados ou pouco familiares à criança.

## **5. Desdobramentos do PAEM**

No decorrer das leituras e análises dos dados obtidos percebemos que várias ações complementares ocorreram concomitantes com o desenvolvimento do PAEM. Notamos que houve como uma composição de rede de sustentação à efetivação dele como demonstração de que o processo avaliativo por si só não se sustenta ou justifica, isto é, deve estar inserido dentro de um contexto pedagógico maior e, portanto, complexo.

Chama-nos a atenção o fato de que todas as ações descritas foram igualmente fruto de um trabalho que envolveu o coletivo de professores e gestores, logo, participativo e com várias negociações. Nesse contexto, ocorreram vários desdobramentos como: elaboração de material didático, criação do projeto “Integração Permanente de Educação Municipal” (IPEM) e incorporação da avaliação diagnóstica como prática comum a toda a rede.

### **5.1 Uma rede de novos projetos**

#### **5.1.1 Elaboração de material didático: em busca da autoria num contexto de disputas pela comercialização de materiais didáticos**

**Fonte:** Relatório anual sobre o PAEM da DME.

Essa ação coletiva nasce após a realização da primeira edição do PAEM, respaldando consequentemente a ação de avaliar em rede uma vez que há nesse propósito a integração entre o currículo e as matrizes curriculares da avaliação da rede.

Segundo o documento da DME, consultado acerca da narrativa histórica da elaboração dos materiais didáticos do município, encontramos alusões às etapas do processo de elaboração desse material bem como da sua concepção pedagógica.

Parecem entender que a elaboração de materiais didáticos faz parte das tarefas dos professores, e, portanto, tais materiais devem ser concebidos enquanto um dos importantes recursos potencializadores e enriquecedores da ação didática, constituindo mesmo um recurso material para o aluno e professor. Quando coerente com o currículo e didática adequada, que respeitam a realidade dos atores educacionais e do alunado, podem agilizar e priorizar suas ações no campo das intervenções dos tipos pedagógicas, didáticas e psicológicas.

Consta que alguns professores reivindicaram junto ao grupo de professoras-coordenadoras que a rede tivesse um material pedagógico. Com a preocupação voltada para o conteúdo de esse material e também para a concepção de ensino e aprendizagem que o nortearia, iniciou-se uma fase de inúmeras discussões para a escolha dele. A dúvida instalada relacionava-se ao fato deste material ser comprado de algum dos sistemas de ensino oferecidos no mercado, de alguma editora, ou se poderia ser elaborado pelos próprios professores da rede, professores-coordenadores e gestores da DME, ainda que artesanalmente. Concomitante a essas discussões, assistia-se a um apelo e oferta maciça dos meios de comunicação e também de algumas editoras, e sistemas de ensino da região para a implantação desses sistemas no município.

Num movimento de idas e vindas, após inúmeras análises de materiais e principalmente de muitas reflexões sobre o currículo já elaborado pelo coletivo e o fato de estar atrelado aos conteúdos avaliados no PAEM, é que a equipe de gestoras e professoras-coordenadoras optou, em agosto de 2005, pela elaboração de cadernos de atividades de Língua Portuguesa para as séries iniciais (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental<sup>8</sup>) e Pré (segmento da Educação Infantil), contando-se com a participação de todos os professores-coordenadores, professores do segmento e gestoras da DME. Tem início outro grande movimento de participação dos professores nesse município.

A eles coube inicialmente selecionar mais uma vez atividades adequadas aos propósitos da montagem de um caderno semestral de atividades que contemplasse o currículo previamente construído. As professoras-coordenadoras foram as interlocutoras entre os professores das UEM e a DME, cabendo a elas uma triagem prévia das atividades obedecendo a critérios de análise preestabelecidos por toda a equipe, ressaltando-se a preocupação com as consignas e com a capacidade reflexiva e relacional das propostas encaminhadas critérios estes já explicitados na elaboração do PAEM.

Após essa etapa, aconteceram reuniões entre professores da mesma série, com suas respectivas professoras-coordenadoras, para a justificativa das escolhas das atividades, de ajustes também criteriosos para posterior encaminhamento à DME para digitação, revisão e edição do material para toda a rede. Subsidiou a seleção de boas atividades uma experiência de análise de material didático nos encontros de HTPC, sob responsabilidade das professoras-coordenadoras seguindo o seguinte roteiro: idade,

---

<sup>8</sup> De 5ª a 8ª séries, por peculiaridades da equipe de professores e da dinâmica de trabalho desse segmento, optaram pela adoção de um sistema de ensino externo.

série, objetivo, conteúdos em jogo (procedimental, conceitual, atitudinal), grau de aproximação de aprendizagem (aproximação, apropriação, familiarização, sistematização), modalidade organizativa do tempo e espaço didático (sequência didática, pedagogia de projetos, atividade permanente, atividade pontual), material necessário, agrupamento, avaliação.

Essa experiência constituiu uma primeira aproximação e exercício à grande tarefa da elaboração coletiva do material de Língua Portuguesa para toda a rede municipal no segmento das séries iniciais do ensino fundamental.

Antes do material próprio do município cada professor usava o material didático que desejasse apoiados em livros didáticos, atividades de sistemas de ensino diversos, embora já tivessem o plano de ensino comum em toda a rede.

Após essas considerações históricas, ressaltaremos as opiniões dos participantes a respeito dessa tarefa assumida por eles e toda a equipe pedagógica da DME.

Sob o olhar da Coordenadora Pedagógica da DME, há uma referência à elaboração do material didático de língua portuguesa, denominado por caderno de atividades, como consequência de uma leitura dos professores e professores-coordenadores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos como podemos ver na fala da Gestora Alice: [...] “elas conseguiram ver as dificuldades que eles estavam tendo com mais clareza e chegar a alguma conclusão” [...], ressaltando a importância dessa análise como desencadeadora pela busca de soluções para os problemas e realidades detectados, conseqüentemente com vistas à melhoria da educação do município. Segue dizendo:

[...] “tanto é que depois eles tentaram em cima disso fazer melhoras na educação, se juntando eles conseguiram até elaborar um caderno de atividades bem em cima das dificuldades mesmo e da realidade do município” (ALICE, Coordenadora Pedagógica da DME, 2008).

Do ponto de vista de uma das professoras-coordenadoras, somam-se os seguintes dados especificamente realçados por ela ao concordar que a elaboração dos cadernos de atividades de língua portuguesa, para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, além de apoiarem o PAEM também se preocuparam em manter um currículo unificado para toda a rede do ensino municipal:

Então pensamos através do grupo, da divisão, elaborar esse caderno de atividades pros alunos de primeira à quarta série porque achamos que seria bastante interessante como apoio para o professor e também para se fazer um trabalho único entre as escolas, visando já uma transferência de uma escola pra outra em que os alunos já iriam mais ou menos na... com o mesmo conteúdo trabalhado pra não haver tanta diferença de conteúdo quando ele chegasse numa outra escola (Professora-Coordenadora ANA ELISA, 2008).

Quanto à tarefa delegada aos professores e consensualmente assumida por eles, 100% concordam que sua elaboração colaborou para a realização e resultados do PAEM nesta área de conhecimento.

Frente às narrativas expostas, evocamos ideias de Alarcão (1996) na medida em que se observa, por parte dos professores, uma ativação de sua capacidade reflexiva em função do que a autora denomina atender à dimensão humana da aprendizagem como forma de aceitação de um sujeito em formação, seja ele professor ou aluno ambos são seres pensantes, com direito legítimo a construir seu saber. A análise dos problemas e a busca por soluções para eles parecem demonstrar uma valorização da experiência ou prática docente como fonte de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de pensar-se, isto é, nos dizeres da autora, capacidade da [...] “metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (ALARCÃO, 1996, p.175). Ainda sob a tutela teórica da referida autora, observamos que a ação de elaborar o material didático demonstra que esse grupo teve a capacidade de chamar para si a gestão da própria aprendizagem reforçando a tese do seu protagonismo criativo e produtivo.

Na mesma linha, Barretto (2001) reitera a importância do trabalho do professor como fundamental enquanto mediador nos processos constitutivos do direito à cidadania dos alunos. A cidadania tem sua concretude quando ações no campo educacional se mobilizam, articulam-se com o intuito da superação do fracasso escolar e consequentemente das desigualdades sociais implícitas nesse que parece ser um ciclo vicioso em muitas realidades educacionais brasileiras. Carecendo ser quebrado a qualquer custo. Os relatos demonstram que frente aos desafios da tarefa encontram-se problemas e dificuldades, mas frente a eles é preciso procurar formas de saná-los, ainda que para isso os enfrentamentos aconteçam e sejam encarados com capacidade criativa, crítica e reflexiva dos professores como meio efetivo de contrapor-se ao que Barretto (2001) denomina *corrente de desvalorização do professor*.

A figura de número 3 ilustra uma ação avaliativa do material didático realizada por todos os professores que o utilizam denominada de “Planilha Mensal de

Acompanhamento do Uso do Caderno de Atividades” na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo registros dos documentos por nós consultados encontramos análises das professoras-coordenadoras sobre os resultados obtidos das planilhas de suas respectivas escolas. Após análises e reflexões entre as professoras-coordenadoras passou-se à etapa das modificações ou correções a serem realizadas nas próximas edições do material, tanto nos quesitos gráficos (formatação e impressão) quanto nos relacionados à didática frente ao material. Este instrumento avaliativo parece incrementar não só o olhar sobre a qualidade gráfica do material, mas do conteúdo a ser trabalhado e também da intervenção do professor frente a ele. Inferimos que esta ação de acompanhamento consistiu como apoio do processo de ensino e aprendizagem corroborando a tese da autoria e responsabilidade do professor sobre a produção do material didático de forma também integrada à qualidade da avaliação formativa, sugerindo sinais de zelo e cuidado quase artesanais, contrapondo-se às experiências dos sistemas de ensino produzidos em escala industrial.



PLANILHA MENSAL DE ACOMPANHAMENTO DO USO DO CADERNO DE ATIVIDADES  
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA / 2º SEMESTRE - 2007

Ensino Fundamental I

(Procedimentos do leitor e escritor)

Escola: MARGARIDA MARIA

Professor (a): CLÁUDIA

Coordenadora: REGINA

Data: 05/10/07

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES (página e nº da atividade)
<b>I-Aspecto gráfico:</b>	
1. Legibilidade, tipo de letra, títulos, margem, etc:	<i>pag. 108 - atividade 7, a impressão deveria ser feita em folha avulsa para recorte.</i>
2. Espaço para registro dos alunos	<i>Bom</i>
3. Ilustração (quantidade/qualidade)	<i>a maioria boa</i>
4. Erros de digitação, concordância, etc:	<i>pag. 35 - atividade 19 (PALAVRAS) pag. 114 - no poema (LINHO ou NINHO) pag. 116 - texto</i>
<b>II- Aspecto didático:</b>	
1. Quantidade de atividades da seqüência didática:	<i>Bom</i>
2. Clareza e objetividade das consignas:	<i>Bom</i>
3. Administração do tempo no uso do caderno (quantidade média de atividades semanais):	<i>mais ou menos três atividades semanais</i>
4. Motivação dos alunos com as atividades:	<i>Bom, os alunos adoram fazer as atividades</i>
5. Tipos de intervenções mobilizadas pelas atividades:	<i>Os alunos são mediados constantemente, além das atividades individuais, são feitos agrupamentos e socializações.</i>
6. Outras observações:	

- Na parte III da apostila, os textos direcionados a leitura poderiam ser escritos tanto nas letras bastão como na de imprensa (no 2º semestre)
- algumas folhas vieram sem as atividades impressas
- muitas folhas vieram ao contrário, havendo necessidade de ficar virando a apostila.
- má qualidade de impressão nas figuras

**Figura 3:** Planilha mensal de acompanhamento do uso do caderno de atividades. Disciplina: Língua Portuguesa/2º semestre 2007. Nomes fictícios da escola, da professora e da professora-coordenadora.

**Fonte:** Documento da DME.

### **5.1.2. Criação do projeto Integração Permanente de Educação Municipal – IPEM - num contexto de emancipação do ensino e aprendizagem**

Segundo registros colhidos em documentos da DME o projeto denominado Integração Permanente de Educação Municipal (IPEM) surge em março de 2006 com o objetivo de garantir a todos os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem oportunidades de recuperar os conteúdos através de atividades significativas, diversificadas, complementares, que os levem a superar as dificuldades ainda não sanadas. Acontece no mesmo período de aula e está sob a responsabilidade da professora - titular, que dentro da carga horária do período atende a (s) criança (s) da sua sala, enquanto ficam os outros alunos sob a tutela de um professor contratado para ser o professor do projeto IPEM. A condução das aulas no período em que a professora titular se afasta para dar atenção especial à (s) criança (s) é previamente planejada com a professora IPEM para que não haja descontinuidade de apresentação de conteúdos ao grupo classe. Em algumas situações o professor IPEM atende mais de uma sala no período salas já estabelecidas e orientadas pela professora-coordenadora e professora-titular. Todas as fases do processo (desde a justificativa do encaminhamento até os resultados finais das intervenções) são documentadas.

Em nossas análises, observamos que embora os participantes se ressintam pelos resultados negativos com os quais se deparam nas avaliações do PAEM, eles parecem não ficar paralisados e inertes pelo contrário, demonstram pelos registros encontrados, capacidade crítica-reflexiva para buscar saídas frente às demandas dos problemas de aprendizagem. Isso pode ser observado no conteúdo da fala de uma das professoras-coordenadoras inclusive um depoimento, a nosso ver, bastante denso.

Comenta que num primeiro momento o sentimento é de frustração e tristeza, uma vez que foi desprendido tanto esforço para aquele grupo parecendo de nada ter adiantado. Contudo, em seguida, relata que desse aparente desconforto ou conflito emocional e cognitivo parece brotar um desejo de superação que aciona a capacidade reflexiva e de estudos, colocando-os focados nas questões metodológicas, avaliativas, curriculares, da ação de responsabilização pela aprendizagem do aluno, parecendo sugerir uma prática pedagógica coletiva responsável, emancipatória, do ponto de vista de quem ensina, mas parecendo também ir à direção de uma avaliação formativa e, portanto, emancipatória do ponto de vista de quem aprende.

Há uma expressão do desejo em buscar, através da reflexão e do estudo, saídas para explicar as causas dos resultados negativos de aprendizagem e os meios para minimizar ou sanar os problemas.

Assim se expressa:

A princípio de frustração porque a gente sempre se empenha ou tenta se empenhar ao máximo e aí quando aparecem resultados negativos, no primeiro momento é de tristeza mesmo: *“Como que aquela classe não conseguiu atingir aquele objetivo naquele conteúdo específico.”* Num segundo momento, passada essa frustração a gente se reúne em HTPC com os professores, mostra os índices que não foram atingidos, os objetivos e retoma como foi trabalhado aquele conteúdo e pensa novas estratégias pro próximo ano, inclusive acompanhar a classe que não conseguiu, o que o professor do próximo ano vai poder fazer pra não deixar aquele conteúdo continuar indo defasado, seguir adiante defasado e o que o professor vai fazer pra que a classe seguinte não obtenha os mesmos erros, as mesmas frustrações que a classe anterior. Então que metodologias, que conteúdos, que tipo de atividades serão trabalhadas naquele conteúdo, qual é a melhor... se aquele conteúdo realmente é adequado ou é importante praquela classe, praquela faixa etária. Então a gente vai atrás estudando (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Sobre o IPEM esclarece que ele surge como concretude de uma ação inscrita no campo pedagógico apoiado também pelo projeto político da DME e por uma equipe multiprofissional do município:

[...] a gente tem um projeto chamado IPEM [...] a professora titular sai pra fazer aula de reforço com esses alunos que não apresentam os mesmos avanços que a maioria da classe. E a gente trabalha conteúdos específicos onde ele tem dificuldades com uma metodologia diferenciada, mais objetiva, diferente do que vem sendo trabalhado na classe pra ele ter uma segunda oportunidade de compreensão. Além disso, a gente tem quando necessário encaminhar pra fonoaudiólogos do município, da educação, pra fazer um acompanhamento fonoaudiólogo ou pra psicóloga, que no momento a gente tá sem, ou pra sala de recursos com as especialistas, aí o aluno tem período extraclasse, essas aulas na sala de recursos com a outra professora com uma metodologia toda diferenciada, voltada pra dificuldade que ele apresenta (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Frente a esse relato observamos que as ações desencadeadas perante aos resultados negativos das avaliações ao longo dos anos de PAEM parecem demonstrar que apesar dos obstáculos, quando estimulados e apoiados pelos representantes do poder público (DME) os professores reveem a prática e pensam novas saídas ou encaminhamentos no enfrentamento dos problemas. Demonstram capacidade de envolvimento e comprometimento com a função e prática docente, como protagonistas do processo educativo, ao contrário do que sistematicamente os governos querem

sugerir bem como as mídias impingirem aos professores, na TV e jornais, como sendo profissionais menores, incapazes, mal formados e irresponsáveis frente à tarefa de educar. Analisando as falas e registros, é inevitável recorrermos novamente à lembrança dos aportes teóricos mencionados e também do já citado conceito de qualidade negociada da avaliação proposto por Freitas (2007), demonstrando com essa experiência uma aproximação de diálogo e interação entre as instâncias administrativas e pedagógicas a favor de uma educação de qualidade.

Outro recorte que cabe considerar relaciona-se a capacidade de os professores em não ficarem restritos ou dependentes dos resultados do PAEM, para pensarem como está o ensino e a aprendizagem de seus alunos, como se fossem pegos de surpresa no final do ano.

Na fala a seguir está também enunciada a concepção de avaliação formativa ou processual presente na prática dos professores, uma vez que a coordenadora nos dá exemplos de outros tipos e instrumentos avaliativos do processo ensino-aprendizagem (avaliação diagnóstica ou inicial, registro reflexivo, planilhas de acompanhamento do desempenho pedagógico, encontros reflexivos na HÁ etc) utilizados por eles, não ocasionando no professor um estranhamento ou surpresa frente a alguns resultados negativos, especialmente de algumas crianças, demonstrando que o professor não necessita somente de uma avaliação externa para conhecer o desempenho de seus alunos, como aliás, adverte-nos Gimeno Sacristán (1998) em alusão ao conceito de avaliar na perspectiva formativa.

Olha a gente sempre tem um respaldo porque a gente não tem só o PAEM, a gente tem outras formas de avaliar, outros registros, a gente já tem uma análise dessa criança desde que chega pra gente, do que ela participa, como ela está na aprendizagem. Então nós temos planilhas onde mostram e a gente acompanha esse desenvolvimento, essa aprendizagem da criança. Então às vezes quando a gente pega um resultado negativo nem surpreende porque já estava claro (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Na mesma direção, há unanimidade dos professores da 4ª série ao apontarem para a concordância de que é muito gratificante analisar e pensar saídas para os baixos índices de aprendizagem de determinadas questões, pois se sentem valorizados como educadores e protagonistas da prática.

Sobre o empenho, envolvimento e satisfação na participação dos professores no PAEM, os registros dos professores da 4ª série indicam que elaborar, utilizar e refletir sobre os vários tipos de instrumentos avaliativos montados por eles

e seus pares, conferem-lhes maior segurança em propor encaminhamentos de ensino e aprendizagem. Consideram ainda que se sentem protagonistas do processo e também valorizados como professores ao serem chamados a analisar e pensar saídas para os baixos índices de aprendizagem de determinadas questões opiniões estas unânimes para esse grupo de participantes.

As figuras 4 e 5 têm o propósito de ilustrar registros avaliativos de professoras e professoras-coordenadoras de uma das escolas municipais, no final do ano, a respeito do projeto IPeM. Observamos que os registros apontam para uma prática avaliativa processual, ressaltando qualidades e sugerindo alterações frente às demandas negativas, além de destacar a cultura da documentação do trabalho como forma de revisitar as ações e construir a história do processo avaliativo criado por este município, com ênfase no processo de aprendizagem do aluno como podemos ler a seguir.

Projeto IPEM  
RELATÓRIO FINAL

Com o término do ano letivo nós, coordenação, os professores titulares e os professores do projeto IPEM, refletimos juntos sobre o caminhar do projeto. Concluimos que ele é ótimo, pelo fato de sua versatilidade. Sabendo-se que você tem essa ajuda, basta direcioná-la para que possa ser usada em benefício dos alunos.

Professora do projeto IPEM 1ª a 4ª série:  
Denise

A troca de idéias sobre o que trabalhar com cada necessidade da criança, as atividades propostas, qual o conteúdo reforçar, qual a prioridade se é a do professor titular ficar com a sala para ministrar aula ou se sai para dar o reforço, tudo é pensado e discutido entre a equipe.

Gostaria de ressaltar a dedicação, o empenho que a professora do projeto demonstrou ao trabalhar os conteúdos reservados a ela, as revisões textuais, os jogos, os projetos, as leituras individuais, enfim, unindo forças, para juntos obtermos um melhor rendimento escolar dos alunos.

Lembro da importância e da seriedade com quem o projeto IPEM vem sendo conduzido nessa escola, pelos bons resultados obtidos nas avaliações reiterando a necessidade aos alunos com defasagem e dificuldades na aprendizagem.

Esperamos que nos próximos anos o projeto continue e que se possível haja um aumento os horários de 3ª e 4ª séries.

Ah! Também podemos contar com a Daniela nesse segundo semestre enriquecendo ainda mais nossa equipe, que mesmo com apenas três aulas semanais pode contribuir para que os alunos tivessem avanços significativos. Acreditamos que no ano que vem, que o trabalho será diferenciado, com a sala de recurso teremos muito outros avanços.

**Figura 4:** Relatório final da professora Denise do projeto IPEM – EMEF Rosa Maria (1ª a 4ª séries) dezembro/2007.

**Fonte:** Relatório anual sobre o IPEM da DME



**E.M.E.F. ROSA MARIA**

### **REGISTRO IPEM – 4º BIMESTRE 2007**

Num balanço final, em relação ao Projeto IPEM – 2007, podemos ressaltar que esse apoio foi bastante significativo atingindo seu objetivo principal, melhorar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades.

Através da parceria titular/IPEM foram elaboradas situações de aprendizagens significativas proporcionando aos alunos inúmeras oportunidades de sanarem suas dificuldades.

Houve grande empenho por parte dos professores IPEM e isso foi de fundamental importância pois ao longo do ano, esse trabalho pode ser realizado em conjunto, de modo que a prática didática garantisse condições para que as atividades propostas tivessem organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos. E estes, por sua vez, aprenderam a respeitar as diferenças na maneira de trabalhar de cada professor, estabelecendo assim, vínculos de confiança e respeito. Com isso a maior parte dos alunos pode realizar suas atividades aceitando intervenções de ambos os professores sem maiores problemas.

Essa flexibilidade em relação a saída do titular ou IPEM com alunos e a permanência dos dois juntos em sala também foi bastante satisfatório pois cada professor conduzia e adaptava o trabalho do IPEM de acordo com as necessidades de cada turma. Assim, titular e IPEM formaram uma parceria em busca dos mesmos objetivos encarando a maioria dos problemas, enfrentando obstáculos e buscando soluções tendo sempre como meta principal a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e o sucesso do aluno.

Quanto a parte negativa devemos ressaltar que continua sendo o espaço físico e o número reduzido de aulas para os alunos de 3as e 4as séries e também o fato desses professores estarem em outras escolas e não poderem estar presentes em reuniões e HTPCs para troca de idéias, estabelecimento de metas e direcionamento dos trabalhos que serão realizados.

Também por incompatibilidade de gênio entre titular e IPEM, uma segunda série com alunos que necessitavam de atenção especial e um tempo maior acabaram o ano sem contar com esse apoio e conseqüentemente houve um comprometimento em relação ao desempenho dessas crianças.

Tendo em vista que vivemos numa época de mudanças e transformações e o Projeto IPEM busca uma melhoria na qualidade de ensino esperamos para o próximo ano, que sejam sanadas as principais dificuldades e que o projeto possa atingir seu objetivo com pleno êxito.

\_\_\_\_\_, 13 de dezembro de 2007.

Coordenação: Ana Elisa e Alice

**Figura 5:** Registro IPEM – 4º bimestre 2007 – das professoras coordenadoras da EMEF Rosa Maria.

**Fonte:** Relatório anual sobre o IPEM da DME

### 5.1.3. A avaliação diagnóstica como prática decorrente

Essa prática avaliativa também denominada de avaliação inicial, objetiva diagnosticar e mapear os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento no início de cada semestre letivo e assim subsidiar os dados para o planejamento, replanejamento, elaboração de propostas didáticas, intervenções, montagem de agrupamentos de trabalhos, acomodações nas modalidades organizativas do tempo e espaço didáticos, encaminhamentos ao IPEM, dentre outros fatores. Teve início no primeiro semestre de 2007, envolvendo todos os professores da rede do ensino fundamental e educação infantil; uma vez que já era utilizada por vários deles informalmente.

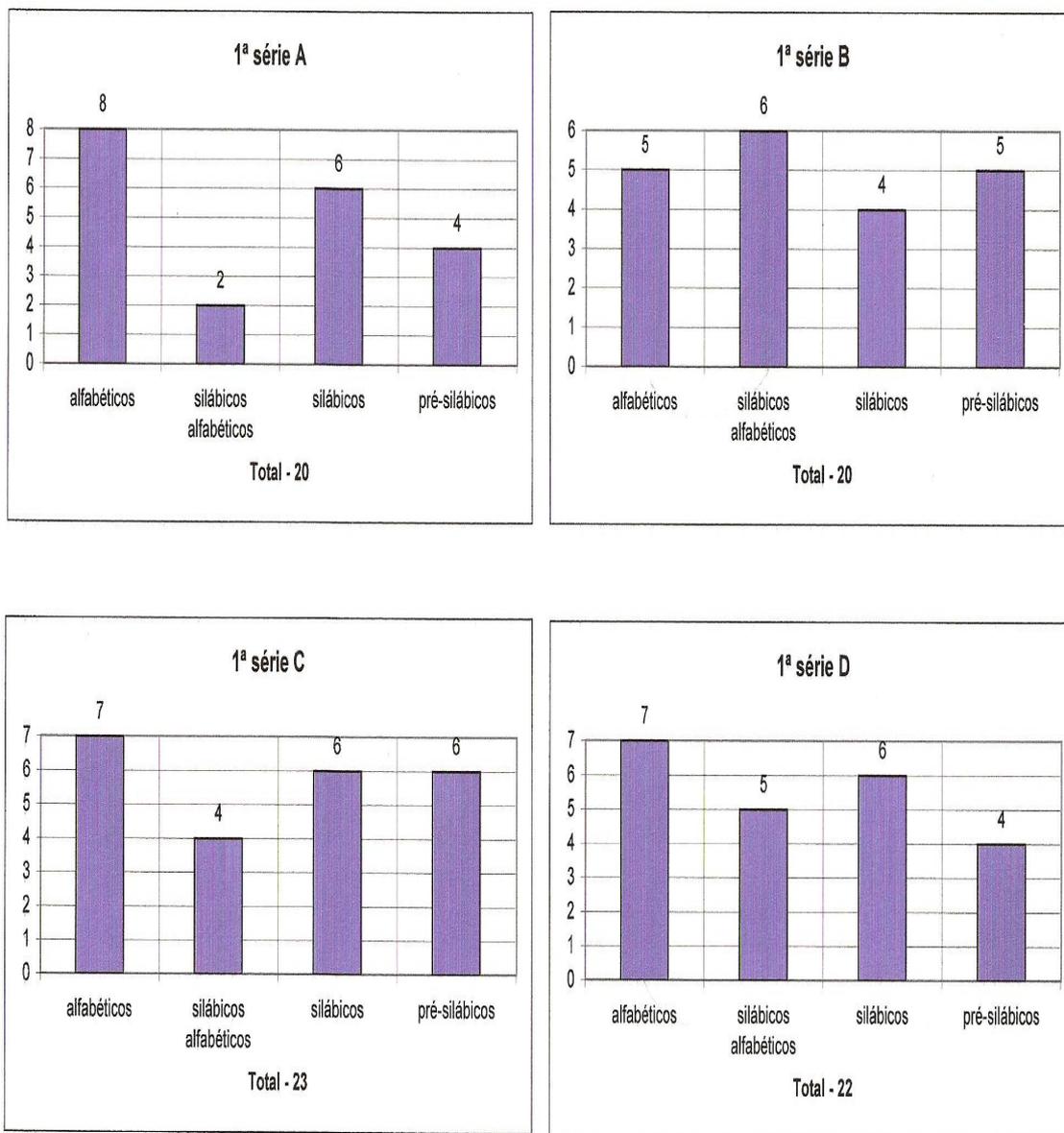
Sendo assim, o PAEM permaneceu como uma atividade avaliativa no final do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação diagnóstica no início, uma complementando e apoiando a outra. Seguiu-se a mesma dinâmica do PAEM em todas as suas fases de elaboração, execução divulgação e análise dos dados.

Encontramos no questionário contendo as questões fechadas respondidas pelos professores participantes dessa pesquisa uma unanimidade quanto à concordância de que a introdução da prática avaliativa diagnóstica por parte de todos os professores da rede, no início de cada semestre passou a consistir em outro instrumento de avaliação importante tanto quanto o PAEM.

Os registros recolhidos e disponibilizados pela DME, discriminados a seguir, exemplificam várias etapas do trabalho: gráfico de desempenho do conjunto de alunos das 1ª séries de uma determinada escola quanto à competência escritora (fases da escrita segundo a psicogênese da língua escrita), registro reflexivo de uma professora-coordenadora a respeito dos resultados da avaliação das 1ª séries de uma das UEM, registro reflexivo de uma professora sobre o desempenho dos seus alunos e uma devolutiva da DME às escolas após as análises dos resultados a ela encaminhados.

O gráfico 18 e a figura 24 são exemplos de registros elaborados pelos professores e professoras-coordenadoras sobre o processo de análise, reflexão e socialização dos resultados. O gráfico aponta os dados quantitativos das fases da escrita, parte do conteúdo avaliado na prova da 1ª série e na figura 24 relatos descritivos de outros aspectos igualmente importantes no processo de construção da base alfabética bem como dos eixos de trabalho da matemática.

## Diagnóstico realizado em 28/02/2008



**Gráfico 18:** Gráficos das fases de escrita das 1ª séries – avaliação diagnóstica de uma das UEM.

**Fonte:** Relatório semestral sobre a Avaliação Diagnóstica da DME



EMEF PROFª

## RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

### 1<sup>as</sup> SÉRIES

#### Língua Portuguesa:

Analisando o diagnóstico de Língua Portuguesa percebe-se que 22,95% dos alunos recebidos estão alfabéticos e os demais se encontram nas fases silábico-alfabéticos, silábicos e pré-silábicos (quadro comparativo em anexo).

A maioria realizou com competência a questão do NOME. Quanto à escrita do alfabeto onde as letras foram ditadas aleatoriamente, alguns não conseguiram identificar as letras. Na escrita da letra de animais a maioria cometeu muitas trocas e omissões de letras, outras colocaram várias letras, pois não identificam os sons (pré-silábicos)

Foi possível verificar que as atividades sugeridas já tinham sido trabalhadas com as mesmas consignas, ocorrendo assim uma memorização (conceito atitudinal) e não (procedimental). Na escrita espontânea (Parabéns pra você) os alfabéticos apresentaram problemas de trocas de letras e segmentação (achamos um processo normal para quem está recém-alfabético).

#### Matemática:

Poucos apresentaram dificuldades no ditado dos números, os que não conseguiram é que ainda não se apropriaram (Símbolo, quantidade), apresentaram também escritas dos números espelhados e números invertidos. No quadro numérico (colocar os números que faltavam) poucos erraram. Na atividade de situação problema utilizaram-se de várias estratégias, a maioria resolveu de forma não convencional (pictórica e icônica) outros contaram com os dedos.

**Figura 6:** Relatório reflexivo de uma das professoras-coordenadoras à DME sobre o desempenho das 1<sup>a</sup> séries de uma das UEM

**Fonte:** Relatório semestral sobre a Avaliação Diagnóstica da DME

O próximo registro refere-se a trechos de uma das devolutivas da coordenação pedagógica da DME tendo como interlocutoras as professoras-coordenadoras de uma determinada UEM. Percebe-se no conteúdo da devolutiva o reconhecimento da possível ansiedade causada a todos pelos resultados do processo avaliativo, mas também parabenizações ao trabalho e aos resultados da UEM acompanhadas de considerações que julgamos construtivas e abertas ao diálogo como podemos constatar nos trechos a seguir:

Coordenadoras,

Sabemos, da ansiedade que qualquer avaliação gera nos alunos, professores e gestores de uma escola. Creiam, o mesmo se dá em relação a nós, principalmente porque, enquanto equipe municipal de educação, sabemos de nossa responsabilidade com relação aos resultados obtidos nas escolas (Dirigente Municipal de Educação, 2008).

Em outro trecho encontramos:

Nós sempre aguardamos os relatórios com muita expectativa e os que foram enviadas da EMEF estão excelentes, parabéns! Eles estão bem completos, claros, pontuais, muito reflexivos, e a ideia do quadro comparativo no caso da 1ª série foi um elemento muito positivo.

Algumas considerações:

1ª série – Língua Portuguesa: com relação ao constatado de que no ditado de letras fora de sequência, alguns tiveram dificuldade, isto será levado a discussão na EMEI para que não se repita. Demos falta de informações sobre a interpretação de texto; não aconteceu? Se sim, quais os resultados.

Matemática: o problema apontado (símbolo / quantidade) também será levado ao Infantil.

Em seguida lê-se o que pensa uma das professoras sobre a prática da avaliação diagnóstica, prática por ela desenvolvida mesmo antes das orientações e solicitações oficiais da DME, para todos os professores da rede municipal.

1- A avaliação diagnóstica é um instrumento valioso e necessário para montar uma prática pedagógica consciente e responsável direcionada ao ensino significativo e de qualidade. Por isso mesmo, a avaliação diagnóstica sempre fez parte da minha prática pedagógica, anterior à sua instituição formal em todas as unidades escolares.

**Figura 7:** Registro reflexivo de uma das professoras sobre a prática da avaliação diagnóstica

**Fonte:** Relatório semestral sobre a Avaliação Diagnóstica da DME

1) - A avaliação diagnóstica tem a função primeira de montar as atividades do professor e por decorrência é um instrumento que direciona o trabalho da coordenação. Elaborada a partir dos conteúdos trabalhados na série ou no semestre anteriores, este instrumento as falhas que ficaram e os conteúdos que não foram plenamente apropriados pelos alunos, mostrando onde o professor precisa focar mais seu trabalho ou retomar suas atividades, por esse motivo as vantagens que esse processo apresenta são inúmeras.

Oferece também à coordenação pedagógica e à direção da escola uma mostra geral da situação de aprendizagem dos alunos para que ambas possam auxiliar o professor a intervir de maneira coerente no foco do problema apontado.

**Figura 8:** Registro reflexivo de uma avaliação de uma das professoras-coordenadoras sobre a prática da avaliação diagnóstica

**Fonte:** Relatório semestral sobre a Avaliação Diagnóstica da DME

## **5.2. Reflexões dos participantes do PAEM sobre os processos avaliativos: comparando o PAEM com o SARESP**

Antes da análise das relações estabelecidas pelos participantes frente aos dois modelos avaliativos, cabe resgatar da história do PAEM o conhecimento de que desde a sua origem houve o desejo de construí-lo com a participação coletiva dos professores. Pode-se constatar essas intenções oficiais no conteúdo de um dos trechos da carta endereçada a todas as unidades de ensino da rede municipal de educação pesquisada por nós, em documentos da própria DME.

Nos documentos, encontramos sinais de uma postura democrática no discurso da gestora municipal, na medida em que ela convida todos os professores do curso de Ensino Fundamental da rede a participarem da construção de um sistema avaliativo próprio, conferindo a eles responsabilidade, desenvolvimento de autonomia docente e respeito ao aluno:

A responsabilidade da Avaliação é de todos nós educadores, estejamos fazendo parte do quadro da Divisão, Direção, Coordenação, ou em sala de aula e, a importante participação de cada um de vocês na elaboração e aplicação da avaliação, garante, a autonomia de nossos educadores e também respeito à realidade do aluno.

Esta avaliação, a primeira realizada por nós, não pretende discriminar nem perseguir; seu propósito além do já explanado é também ajudar a incorporar na Educação Municipal a prática da avaliação (assim como outras estabelecidas nesta gestão), visando que ela permaneça uma “edição melhorada”, como sabemos ser necessário (DIRIGENTE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2004).

Na sua fala, a coordenadora pedagógica da DME, Alice (2008), em relação à intenção de construir o PAEM, demonstra também uma vontade política nessa ação, embora reconheça os limites pessoais para tal, devido à sua própria formação:

[...] uma experiência específica nós não tínhamos em fazer, foi meio na coragem mesmo [...] acreditando que poderia melhorar [...] e que a [...] elaboração nós fizemos coletiva [...] envolvendo desde o início do processo os [...] diretores, coordenadores e chegamos à conclusão de que teríamos que pegar os dados com os professores [...].

Essas intenções são corroboradas pela fala de uma das professoras-coordenadoras:

A secretaria deu bastante abertura pra gente, ficamos bastante à vontade, a gente trocava ideias e apresentava a ela. Tivemos bastante ajuda no sentido de orientação [...] tivemos toda autonomia pra decidir o que a gente queria, o que a gente não queria também. Então foi bem descentralizado [...]. (ANA ELISA, Professora-Coordenadora, 2008).

Nos relatos citados mais uma vez encontramos referências que nos levam a pensar que o PAEM parece ter caminhado desde sua propositura na direção de um modelo avaliativo com características de qualidade negociada durante todo o processo, ou seja, com o envolvimento e responsabilidade das instâncias político-administrativas e pedagógicas no processo avaliativo, elementos esses salientados por Freitas (2007) ao se referir à qualidade negociada de um sistema de avaliação municipal.

A necessidade de articulação entre as instâncias políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas também foi preconizada por Alarcão (2001) ao enunciar que no cruzamento desses vetores se avança na construção de uma escola reflexiva.

Se toda a educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora (ALARCÃO, 2001, p. 22)

Após essas considerações que objetivaram situar o leitor quanto às intenções oficiais na criação do PAEM, relataremos os registros e falas dos participantes ao estabelecerem relações entre os dois modelos avaliativos denominados PAEM e SARESP.

Os itens das análises versarão sobre cinco aspectos recorrentes dentro da temática, porém com especificidades próprias: o aspecto individual e geral, os resultados e encaminhamentos, o caráter emancipatório, os conteúdos e o caráter externo e interno.

### **5.2.1. Entre a defesa das especificidades locais e a homogeneização Estadual**

Os diferentes participantes convergem na opinião de que o PAEM confere uma maior proximidade à realidade particular do município quando da sua elaboração, aproximando, individualizando ou particularizando essa ação ao contrário do SARESP, que é realizado pensando no geral das escolas do Estado de São Paulo; portanto,

elaborado por pessoas distantes da realidade do município. Tal pensamento pode ser confirmado pelas falas seguintes.

A coordenadora pedagógica da DME assim se expressa: [...] “a gente pega meio individual [...] o PAEM é mais a nossa realidade é mais próximo” (ALICE, 2008). São convergentes as observações dos professores. Oito dos nove questionários respondidos por eles imputam ao PAEM a possibilidade de ele ser elaborado por pessoas próximas à realidade de ensino e aprendizagem do município, ainda que essa avaliação exija deles maior demanda de trabalho.

Embora dê trabalho preparar coletivamente a avaliação, ainda é melhor do que outra avaliação elaborada por pessoas distantes da minha realidade de ensino e aprendizagem (Professores da 4ª série).

Ainda nessa perspectiva encontramos outros dois relatos que corroboram o recorte acima mencionado:

[...] é o professor que elabora pensando nos seus alunos, não é nada que vem imposto de outra pessoa que ele nem conhece, é ele fazendo questões voltadas praquela aluno com quem ele convive todo dia (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Sob o olhar de outra professora-coordenadora, complementando a fala anterior acrescenta que o PAEM, em comparação com o SARESP, tem um caráter de exclusividade para os alunos da rede municipal, dentro do que os professores já trabalham no dia a dia: [...] “é que o SARESP é elaborado de uma maneira geral e o nosso PAEM já é feito exclusivamente pros nossos alunos, dentro daquilo que nós trabalhamos” (ANA ELISA, Professora-Coordenadora, 2008).

As relações estabelecidas pelos participantes quando falam da necessidade de elaborar uma avaliação mais particular, portanto, respeitando-se a individualidade do município e das escolas que o compõem, nos remetem a pensar nas considerações de Gimeno Sacristán (1998) quando alerta sobre o perigo das avaliações externas transformarem os professores dependentes de uma ordenação externa, subtraindo-lhes a autonomia profissional e também de outra consideração complementar de Luckesi (2001) quando nos convida a pensar sobre a necessidade em romper com o modelo liberal conservador com predominância da pedagogia do exame, distanciando do modelo que busca superar o autoritarismo e caminhar na direção da autonomia do aluno e da ressignificação do papel do professor como aquele que ao participar

democraticamente do processo avançará e levará com ele os alunos além da estagnação, que denomina *disciplinadora*.

Entendemos que os professores, embora saibam que o PAEM , assim como o SARESP, sejam avaliações do tipo externa, e que o município igualmente integra o modelo econômico liberal, citado por Luckesi (2001), ainda assim buscam e vêem outras características que distinguem as duas propostas parecendo a do PAEM melhor considerada por eles o que nos incita a continuar nas análises buscando mais dados uma vez que nos propusemos a descobrir se esse processo de avaliação municipal possui elementos do modelo de qualidade negociada da avaliação, a qual contempla as instâncias governamentais e educacionais como colaboradoras na execução das ações educativas. Essa ideia já é defendida por Freitas (2007), em nossos referenciais teóricos.

Giroux (1997) em suas arguições a respeito da participação dos professores no processo educacional parece autorizar seus argumentos em relação às justificativas de opção pelo PAEM, ainda que esse processo seja mais trabalhoso. Entendemos que a participação deles no processo caminha na direção do que o autor nos propõe sobre a necessidade de recuperamos o papel do professor crítico reflexivo, participativo, que não delega a outros a tarefa de avaliar, que não permite que agências externas, distantes da realidade da sala de aula o façam, subtraindo-lhe a capacidade deliberativa de avaliar, consentindo que burocratas distantes da realidade de sala de aula o façam. Reitera a necessidade urgente dos professores tomarem para si essa tarefa correndo-se o risco, se isso não acontecer, de uma maior proletarização da função docente.

Por último destacamos que o PAEM, segundo os argumentos dos participantes, nasce do desejo de não delegar às avaliações de sistema estandardizadas que fizesse o seu papel de avaliar a realidade do município. Segundo Freitas (2007), de fato isso não deve ocorrer, pois essa tarefa deve ser realizada por quem tenha um mínimo de familiaridade com a realidade cotidiana da escola ou localidade.

### **5.2.2. Sobre os resultados e encaminhamentos**

No aspecto relativo aos resultados e encaminhamentos, a coordenadora pedagógica da DME salienta a possibilidade do PAEM olhar os resultados das provas de forma mais imediata, isto é, poder olhar cada aluno, classe, escola e, ao mesmo tempo, só a sua rede de ensino, obtendo, então, um resultado mais específico e aprofundado da sua comunidade escolar o mais próximo da sua realidade. Sem contar

que na experiência da avaliação do Estado, há demora na obtenção dos dados, o que retarda as tomadas de medidas na direção de sanar ou minimizar os eventuais índices negativos constados nas avaliações. Portanto, o SARESP parece geral e distante do avaliador e avaliado além de demorar na devolutiva de dados. Reforça a gestora:

[...] o SARESP é corrigido num gabarito, manda-se pra lá, então a gente não tem muitos dados pra trabalhar específico em cada sala de aula, em cada escola, a gente tem um resultado meio geral e o PAEM não, a gente tem resultado bem específico [...] o PAEM é direto do município. O SARESP vem do Estado, parece uma coisa muito longe, tudo bem que eles vêem todos os resultados, mas não ia ser assim um diagnóstico tão aprofundado como o nosso e tão dos nossos alunos [...] Porque o do Estado é feito uma comparação Estado e fica uma coisa longe . [...] do SARESP eles até mandam, mas mandam bem depois, eles mandam daí um ano” [...] é de imediato, a gente já obtém os resultados e tenta atacar os problemas” (ALICE, Coordenadora Pedagógica da DME, 2008).

Os professores também se expressam sobre esse tema e seis dos nove questionados observam que o PAEM possibilita [...] “maior envolvimento na análise dos dados e também na busca de soluções para os índices negativos eventualmente apresentados” (Professores da 4ª série).

A mesma gestora lembra, em outro trecho que julgamos pertinente acrescentar, que, no início do PAEM, a proposta assustou os professores, uma vez que pensavam que seriam avaliados através de comparações entre escolas, por merecimentos; entretanto, com o passar do tempo, foi mudando e foram percebendo que o foco deveria recair nas ações pedagógicas com vistas ao crescimento profissional de todos os professores e conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

[...] eles ficaram assustados achando que a gente fosse avaliá-los pra ver como estava cada escola e a comparação nas escolas como um *ranking* mesmo, cada um quanto merecia, se um tinha mais, outro menos, mas, depois com muita reunião, muita conversa, muita explicação chegou-se a conclusão que era necessário, não era uma comparação de escolas e sim pra eles poderem... pra ajudar na avaliação e pra melhorar mesmo a avaliação de todos. Pra gente poder ver como estava sendo o procedimento e o resultado do trabalho deles. Então não era nada pra avaliar cada escola e sim pra eles melhorarem pra depois (ALICE, Coordenadora Pedagógica da DME, 2008).

As citações trazem para a reflexão questões concernentes a função própria da avaliação, que segundo vários autores que formam o corpo teórico de nosso trabalho defendem: a avaliação deve servir para o crescimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; portanto, no crescimento de quem aprende e de quem ensina, evidenciando-se nas falas dos participantes a preocupação com esse

binômio. Trata-se de um fato corroborado por Romão (2005), que traz à luz a ideia da aprendizagem de novos mecanismos de conhecimento durante um processo avaliativo inclusive, a possível aprendizagem com os erros e índices negativos, em contraste com o mero caráter de cobrança de resultados. Gimeno Sacristán (1998), por sua vez, remete-nos a pensar sobre a lógica dos sistemas avaliativos universais em contraposição aos particulares, sendo que os primeiros são impregnados da estimulação do controle do estudante. Fernandes e Freitas (2008) lembram que nossa cultura avaliativa está impregnada pela “lógica da classificação” e “seleção”, utilizando recorrentemente outra expressão que marca a avaliação externa quando falam da cultura meritocrática, consolidada nos sistemas de avaliação externos, e que distanciam os alunos e professores do processo, tornado natural em nossos dias o *ranking*, as classificações dos mais bem avaliados e da exclusão dos piores avaliados, em todas as esferas, da internacional à municipal confluindo para a veiculação e alarde desses índices, observados nas mídias.

### **5.2.3. Sobre o caráter emancipatório**

As argumentações e registros dos participantes dentro da subcategoria sobre o caráter emancipatório trazem para o foco das considerações um aspecto chave para essa pesquisa, na medida em que, em torno desse conceito ou modelo avaliativo, estão focados alguns dos recortes centrais investigados nesse trabalho de dissertação, figurando como um dos primeiros objetivos da pesquisa.

A professora-coordenadora Regina, ao comparar o SARESP e PAEM, atribui ao PAEM o caráter emancipatório da avaliação implantada, em função da efetiva participação dos professores no processo, bem como do poder de decisão confiado a eles, contrapondo-se ao SARESP ao qual imputa um caráter mais impositivo, na medida em que delega aos professores a função de aplicadores da prova. Ressalta ainda outro aspecto da avaliação do Estado que parece convergir na direção de um modelo avaliativo com característica mais quantitativa do que qualitativa:

Na cultura emancipatória do professor o PAEM porque ele atua, ele participa, ele tem poder de decisão [...]. Agora o SARESP, ele vem mais pra mostrar, pra dar um número né, ele vem pra ser aplicado [...]. Então o que aproxima mais de uma cultura emancipatória eu creio que seja o PAEM (REGINA, Professora-Coordenadora, 2008).

Ainda sobre a visão quantitativa referida, sabe-se que esse tipo de avaliação traz no seu bojo influências da conotação positivista, tradicional de avaliar, sendo comumente expressa em números, a serviço de políticas públicas reguladoras e seletivas, com clara conotação do propósito de medir conhecimentos. O relato de outra professora-coordenadora, ao falar do SARESP, possibilita enfatizar esse recorte e ela lança mão da expressão “medida”, que remete a pensar no conceito impresso nas avaliações externas em andamento no Estado e no país. Comenta que os professores demonstraram certa resistência quando tiveram contato com a proposta do PAEM, pensando que esse seria semelhante às experiências de participações no SARESP as quais não possibilitaram, segundo ela, respostas e respaldos objetivos aos professores, ao contrário do que vivenciam no PAEM, renunciando nesse modelo do município uma concepção de avaliação que não está centrada somente nos resultados, mas que dá sinais de contemplar a efetiva participação deles, trazendo crescimento para os envolvidos, isto é, uma avaliação com propósitos emancipatórios:

No início eles ficaram um pouco assim resistentes devido às outras provas, experiências com outras avaliações tipo SARESP, de que só media, media e depois eles não tinham uma resposta, um respaldo (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Após a análise das falas volta-se a atenção para uma ideia defendida por Demo (2005) relativa à avaliação quantitativa. Embora recaia sobre a avaliação qualitativa o fenômeno que denomina “participativo” (p. 88), constituindo esse fenômeno o eixo da avaliação qualitativa, expressão de uma criação política igualmente indissociável da base econômica, não se deve, contudo, segundo o autor, criar polêmica entre as duas vertentes, mas criar uma relação profícua entre elas, não desqualificando de todo a importância das análises quantitativas uma vez que são inevitáveis.

Esse fato se confirma na experiência do PAEM, pois esse processo avaliativo também é traduzido em números e porcentagens portanto, utiliza-se de dados numéricos, os quais, depois de computados, como vimos, são socializados com toda a comunidade escolar no final do processo. Com base neles é possível subsidiar, reivindicar e justificar ações concretas no sentido de minimizar ou sanar os problemas apresentados, como nos apontou os relatos dos desdobramentos do PAEM na seção anterior.

Logo, observamos que o desafio maior para essa comunidade de professores em relação aos dados quantitativos colhidos nos mobiliza a pensar que foi o de decifrar o código dessa linguagem numérica, procurando estabelecer um diálogo entre os índices e as causas que os acarretaram, e saber usá-los na direção da emancipação tanto dos alunos como de todo o coletivo de professores da rede.

Sob outra perspectiva de avaliação emancipatória, os professores destacam a descentralização do poder da DME quanto à condução do PAEM, conferindo-lhe também um caráter participativo. São unânimes em concordar que o PAEM possibilitou uma maior descentralização do poder de conceber, aplicar e analisar os dados obtidos nas provas, já que todas essas tarefas lhes foram confiadas, e tiveram a efetiva participação deles, sendo essa, segundo os relatos da história do PAEM, uma premissa básica na condução dos trabalhos da DME, traduzidas no protagonismo do professor, isto é, na sua real participação em todas as fases dos trabalhos como constataremos em trechos de documento da DME no corpo da dissertação.

A realização da tarefa de forma coletiva, aberta, apoiada pela DME, com foco no aluno e professor é também exposta pela ótica de duas professoras-coordenadoras:

“A secretaria deu bastante abertura pra gente, ficamos bastante à vontade, a gente trocava ideias e apresentava a ela. Tivemos bastante ajuda no sentido de orientação” [...] e ainda, [...] “tivemos toda autonomia pra decidir o que a gente queria, o que a gente não queria também. Então foi bem descentralizado” [...] (ANA ELISA, Professora Coordenadora, 2008).

Patrícia (2008), professora-coordenadora igualmente afirma:

[...] eu creio que a secretaria está dando liberdade pra que nós trabalhemos do jeito que for mais conveniente para o professor e para o aluno. É claro que a gente sempre tem que pensar em primeiro momento no aluno; eu creio que a secretaria está dando oportunidade.

O PAEM possibilitou uma ação descentralizadora da DME, portanto mais próxima ao modelo de ação emancipatória do professor ou do seu protagonismo reafirmam os professores frente à outra questão respondida no questionário (Professores da 4ª série).

Os comentários e registros das professoras-coordenadoras e dos professores da 4ª série demonstram estar em consonância com algumas características da avaliação emancipatória apontadas por Barretto (2001), que preconiza a possibilidade dialógica e dialética no processo avaliativo, com vistas na transformação dos envolvidos tanto no

plano pessoal como social. Segue propondo que desse plano social deve emergir uma nova ordenação democrática, prevalecendo, portanto, o princípio de maior justiça social, o que segundo Apple e Beane (1997), não deve ser esquecido na escola pública, pois são instituições que devem ser encorajadas a fazer valer os ideais da reforma educacional democrática, com papéis e espaços repletos de vida e força para todos os que dela fazem parte. Para tanto, nelas concentrar suas atenções e apoio, uma vez que elas são alvo de constantes ataques.

Saul (1994), ao discorrer sobre avaliação emancipatória, lembra que esse tipo de avaliação procura transformar o real através da postura e desejo expressos de buscar saídas para uma educação de qualidade, a formação do profissional docente, a revisão crítica da prática educativa de avaliar, a revisão e redirecionamento do modelo de recuperação paralela, além de buscar apontar a necessidade de buscar constantemente esclarecimentos sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

A próxima fala parece ter indícios do que nos foi apontado pela autora, cuja fala pertence à professora-coordenadora Clarice, que justifica, desde o seu ponto de vista, o caráter descentralizador da DME e do protagonismo docente conferido ao professor através do PAEM. Essa possibilidade advém do respaldo assegurado a eles no espaço de formação continuada, possibilitando-lhes rever e redirecionar a recuperação dos alunos e buscar esclarecimentos das causas das dificuldades de aprendizagem:

Aí, como eu já disse, através da formação eles foram vendo que não era como o SARESP, que eles iam ter um respaldo, que eles iam ter assim, como dizer, em parte como dirigir aquela recuperação daquele aluno que não estava aprendendo e o porquê ele não estava aprendendo. Então eu acho que o PAEM, eu acho ele mais descentralizador (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

A respeito dessa última colocação da professora-coordenadora Clarice (2008), encontramos respaldo nos aportes teóricos sustentados por Barretto (2001), que defende uma ampliação do eixo da avaliação além do aluno e das mensurações dos resultados das provas para aspectos que sustentam as inúmeras ações pedagógicas, que são intimamente relacionadas ao ato de avaliar, como, por exemplo, a formação em serviço ou continuada, as condições de ensino, de aprendizagem dos alunos, postura dos dirigentes educacionais, dentre outras complementando dados já trazidos por Saul (1994).

#### 5.2.4. Sobre os conteúdos

As análises sobre os conteúdos das provas sinalizam no conjunto das citações dos participantes diferenças entre os dois modelos.

Patrícia, professora-coordenadora se posiciona ressaltando que entre os dois modelos o SARESP também, em relação aos conteúdos, é pensado para todo o Estado, logo, os conteúdos das provas são distantes dos conteúdos específicos à realidade do município, isto é, não há uma consideração aos planos de ensino e às matrizes curriculares das escolas municipais, podendo esse fato ser determinante nos resultados apontados, além de não atentar para a realidade sócioeconômica e cultural dos alunos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, com suas intenções e metas voltadas para o seu entorno:

É que o SARESP é uma prova mais global pro Estado, eles pensam num conteúdo mais aberto em que todas as escolas trabalham. Nós já pensamos mais no nosso conteúdo mais fechado, então quais são os conteúdos mais importantes, o que é importante pro nosso tipo de cliente, pra nossa clientela né, que nós temos alunos em maior número da zona rural, o nosso tipo de aluno, que classe social tem, quais são os objetivos futuros, as perspectivas de vida desse aluno (PATRÍCIA, Professora- Coordenadora 2008).

No mesmo sentido deparamo-nos com os argumentos de outra professora-coordenadora:

A diferença fundamental e vantajosa é que o PAEM, ele contempla o que foi ensinado, o SARESP nem sempre, porque o PAEM, ele está de acordo com o currículo e os conteúdos desse município. Então a gente propõe a avaliação em cima disso e o SARESP a gente tem os parâmetros, a gente tem um currículo que o Estado “solta”, os descritores, mas nem sempre atende cem por cento (REGINA, Professora-Coordenadora, 2008).

Constatamos, nas consultas realizadas a um dos questionários, que seis dos nove professores participantes da pesquisa concordam que a possibilidade de escolher os conteúdos das provas, com vistas aos conteúdos trabalhados por eles faz com que prefiram essa prova e não a do Estado mesmo que esta seja mais prática do ponto de vista da demanda de trabalho do professor: “Embora o SARESP seja mais prático, prefiro o PAEM, pois ele me confere participação na escolha do conteúdo trabalho por mim [...] (Professores da 4ª série).

Entendemos das citações e registros alusivos a essa temática que a opção pelo PAEM e não pelo SARESP parece advir do fato de os professores terem podido elaborar suas provas com base nos conteúdos selecionados por eles e possivelmente também de verem-se como protagonistas dessa ação e não influenciados por pessoas externas à escola ou sala de aula voltadas a elaborar e cobrar um conteúdo contido em um currículo não pensado por eles.

Esse contexto remete a pensar nas ideias trazidas por alguns autores críticos que apoiam nossa análise, ao questionar o modelo de avaliação externa reguladora, sob o viés do currículo prescrito, dando-nos indícios de que o PAEM rompeu com essa lógica já instalada na cultura curricular brasileira, buscando um caminho próprio para essa questão; e mais atrelando-a coerentemente à questão avaliativa.

Gimeno Sacristán (1998), ao caracterizar um modelo de avaliação externa reguladora, lembra que, no cerne dessas avaliações encontram-se embutidas razões de ordem política, as quais obrigam ao cumprimento do currículo estabelecido como forma de controle do professor. O fato dessa tarefa ser delegada a agências ligadas às administrações públicas, reforçam a cultura meritocrática, a competição, a seleção por parte daqueles que chama juízes competentes.

Para Barretto (2001) os currículos nacionais reformulados e atualizados passam a ser a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, passando a ser um instrumento privilegiado do modelo, além de conferir uma autonomia vigiada sobre as escolas.

Na mesma linha encontramos em Esteban (2005), dentre outros autores críticos, referência quanto à necessidade de analisar criticamente as consequências da epistemologia e metodologia positivistas nas avaliações externas, propostas maciçamente nas duas últimas décadas, com ênfase na uniformização curricular, autorizando-nos a refletir sobre como o professor, dentro dessa concepção, é mais uma vez subjugando e submetido a mero executor de propostas curriculares prontas, distanciando-o do ato de pensar e agir, crítica e autonomamente.

### **5.2.5. Sobre o caráter externo e interno**

Em relação ao caráter externo e interno conferido aos dois modelos avaliativos em questão, entendemos que os participantes parecem não conceber ou relacionar a terminologia externo e interno no sentido clássico da definição de avaliação externa e

interna. Isso pode ser observado pela fala de uma das professoras-coordenadoras que identifica o modelo do SARESP como uma avaliação externa, mas o PAEM como avaliação interna, embora realizado para toda a rede municipal, o que a caracterizaria como externa.

O SARESP é uma avaliação externa. O PAEM a gente classifica como interna. Então é uma avaliação daquilo que já é proposto, daquilo que já está estabelecido [...]. O SARESP está muito distante do aluno, do professor, não vem de encontro com a realidade daquele município, daquela escola. Então eu acho que a avaliação externa é um pouco mais complicada do que uma interna onde você possa elaborar [...] onde possa ocorrer [...] essa troca, as experiências de conhecimento entre os professores, os coordenadores (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Ainda sob a ótica dos professores, na sua unanimidade, encontramos implicitamente esta mesma ideia:

A vantagem do PAEM em relação a outras avaliações externas é que por ser elaborada pelos professores da rede, ela é pensada de forma mais real aos trabalhos realizados, conferindo ao professor autoria desta avaliação bem como seu maior comprometimento com os resultados e encaminhamentos (Professores da 4ª série).

Inferimos que a classificação do PAEM, por parte desses participantes, de ser mais próxima do conceito de avaliação interna do que externa, nasça do fato de não associarem o PAEM como uma avaliação com caráter de monitoramento ou regulação, como é comum na maioria das avaliações externas no âmbito federal ou Estadual, com vistas ao ensino básico, como ressalta Barretto (2001).

Além disso, as citações anteriores coincidem na direção do que Fernandes e Freitas (2008) aludem a respeito da necessidade de criação de outros espaços de avaliação, que embora não estejam diretamente focados na avaliação da aprendizagem do aluno de forma mais individualizada, precisam ser pensados no âmbito da escola e do sistema municipal de ensino. Tais fatores, segundo os autores, necessitam ser igualmente avaliados com o propósito de se pensar nas múltiplas variáveis que podem interferir no rendimento dos alunos, seja nas conquistas ou fracassos. Portanto, em termos gerais, as colocações dos participantes parecem concordar com os autores de que o PAEM seja um instrumento de avaliação de sistema nos moldes propostos por eles, mais do que uma avaliação externa ou interna nos moldes das que são propostas pela união e Estado. A referência sobre sistema aqui deve ser entendida como um

instrumento avaliativo do sistema municipal de avaliação, que a eles têm sido delegados cargos que antes eram do governo federal ou Estadual, mas que por influência do modelo neoliberal vigente vem imprimindo forte flexibilização e descentralização dessas responsabilidades na manutenção das escolas públicas, portanto, com desresponsabilização do Estado e sua política, o que nos atesta Barretto (2001) e Freitas (2007) dentre outros teóricos críticos.

De outro modo Fernandes e Freitas (2008) expõem suas ideias sobre a avaliação de sistema, advogando que esse tem seus próprios procedimentos parecendo com essa colocação aproximar-se do que foi a criação e realização do PAEM:

Finalmente, ainda existe o espaço do próprio sistema ou rede escolar, enquanto o conjunto das escolas pertencentes a este. Dentre as várias formas de avaliação que esta instância comporta, destacamos a avaliação de rendimento do conjunto dos estudantes pertencentes a uma rede de ensino, ou a chamada avaliação de sistema (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 38).

Complementam dizendo:

Essa avaliação, apesar de ser externa à escola, não necessariamente tem que ser externa à rede, ou seja, preparada fora da rede avaliada. Ela pode ser construída pelas secretarias de educação de forma a envolver as escolas e os professores no próprio processo de elaboração da avaliação, de maneira que esta seja realizada com legitimidade técnica e política (FERNANDES E FREITAS, 2008, p. 39).

## **6. Um olhar para os desdobramentos do PAEM sobre o professor: a pessoa professor e o seu trabalho**

O recorte intitulado “Um olhar para os desdobramentos do PAEM sobre o professor: a pessoa professor e o seu trabalho” será, na presente seção objeto de nossas reflexões e análises.

Desde o início da leitura dos registros e falas dos participantes, bem como na elaboração das categorias de análises que compõem a pesquisa em questão, chamou-nos atenção as citações dos participantes circunscritas ao campo emocional. Contudo, relutamos inicialmente em elencar uma categoria específica sobre essa temática receando cairmos no sentimentalismo infundado, parecendo esse tema meio deslocado frente aos recortes políticos, econômicos e pedagógicos postulados nos capítulos e análises precedentes.

No entanto, ao adentrarmos mais profundamente nas leituras dos registros encontramos várias citações relativas às representações emocionais envolvidas no PAEM. Entendemos que esse fato é significativo e recorrente nas várias falas e escritos dos participantes consolidando nosso desejo em analisar o tema. Soma-se a essa constatação o respaldo teórico-científico encontrado em alguns autores críticos os quais nos autorizaram a seguir em frente em nossas análises sem o risco de incorrerem em análises de senso comum, destituídas de crítica ou na corrente dos sentimentos pelos sentimentos.

Assim, evocamos e destacamos dos aportes teóricos defendidos por um dos autores, Contreras (2002), um argumento que nos mobilizou e nos fortaleceu para a elaboração dessa categoria, uma vez que evidencia a necessidade de redimensionar nas pautas político-pedagógicas um aspecto da vida humana tão esquecido, escasso ou até mesmo proibido na racionalidade técnica, que é o campo emocional. Sublinha o autor que essa dimensão encontra-se arraigada ao desenvolvimento de uma autonomia profissional adulta na medida em que a dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral, que é expressa em valores e princípios, como a empatia à dor e às necessidades do outro.

Outro componente-chave destacado na mesma referência diz respeito ao desejo que deve conectar os professores emocional e sensivelmente, no sentido literal de sentimentos, com seus alunos e colegas de trabalho. Propõe agora, focando a autonomia

docente, e que ela não seja ela também do tipo racional, mas uma autonomia conectada com as dimensões vitais na humanização do trabalho dos professores.

Ainda sob a tutela de Contreras (2002), lembramos que cabe no processo crítico do desenvolvimento da autonomia profissional, entender-nos, isto é, compreender como nossos sentimentos (medos, ansiedades, frustrações e culpas) podem influenciar nossas compreensões e atuações, para poder ganhar em autoconhecimento e, assim, conquistar uma efetiva autonomia; não essa que leva à autossuficiência, mas uma autonomia inscrita na construção pessoal imersa no contexto das relações.

Frente às evocações conceituais anteriores notamos então nascer a possibilidade de estabelecer uma possível interlocução entre as representações emocionais envolvidas no processo e a autonomia docente desafio ora proposto.

Alarcão (2001), na mesma direção de Contreras (2002), irá defender que a mudança da qual a escola necessita é uma mudança paradigmática, sendo necessário para tanto refletir sobre ela própria e sobre a dinâmica de vida que se inscreve nela mesma, numa atitude de diálogo e enfrentamento das frustrações, sucessos e fracassos, dentro da multiplicidade de pensamentos de todos os atores.

Consideramos que essa propositura encontra também ancoragem no modelo de escola democrática, dialética e dialógica, defendido por Barretto (2001).

Tavares (2001) se refere à busca de uma escola reflexiva e transformadora propõe que as relações interpessoais sejam centrais nas pautas educacionais considerando os professores sujeitos por inteiro, imputando a eles a capacidade de resistir às possíveis situações adversas e difíceis sem perder o equilíbrio, capacidade não só cognitiva e metacognitiva, mas, sobretudo, capacidade afetiva, atitudinal, decisória, consistindo mesmo em uma consciência emocional.

As categorias e subcategorias abordadas nos capítulos anteriores deram-nos mostras do quanto o envolvimento e a realização das várias ações conjuntas e concomitantes do PAEM, consistiram em ações complexas que nos levaram a inferir o quanto essas ações podem ter mobilizado não só a capacidade cognitiva e reflexiva dos participantes, técnica e profissional de todos, mas quantas reações emocionais devem ter emergido e aflorado nas inúmeras relações interpessoais ocorridas (professor-professor, professor-coordenador, professor-gestor, professor-aluno), pois o PAEM, além de instigar a vivência de uma nova cultura avaliativa nos seus meandros como consequência, fez surgir novos paradigmas, curriculares, didático-pedagógicos, interpessoais, dentre outros.

Observaremos através das citações dos participantes, que de fato esses sentimentos e emoções foram suscitados desde o início e durante o processo, evidenciando tanto sentimentos negativos como positivos, confluindo, portanto com nossas inferências preliminares.

Os relatos das três professoras-coordenadoras, citados a seguir, fazem referências a vários tipos de sentimentos suscitados em suas dinâmicas emocionais, durante o processo inicial do PAEM; por exemplo: insegurança, pavor, medo, ansiedade, preocupação, expectativa e dúvida da própria capacidade em realizar a tarefa o mesmo ocorrendo em relação aos professores.

“Em primeiro momento eu acho que nós ficamos inseguras e, vamos dizer, até apavoradas, porque era uma experiência nova pra gente e a gente tinha dúvidas até em relação à nossa capacidade em fazer isso” (Ana Elisa, Professora-Coordenadora, 2008).

Outra relata que [...] “a primeira reação foi um pouco de susto, de medo por ser uma situação nova” [...] (Regina, Professora-Coordenadora, 2008). A Professora-Coordenadora Rosana (2008), assim se expressa sobre o início do PAEM: [...] “a minha reação foi de muita ansiedade, preocupação, a gente ficou naquela expectativa do que fazer? O que vai ser?” [...] e por último lemos: “Muito difícil. Em relação aos professores acho que foi um pouco daquilo que eu falei, que no primeiro ano que foi feita a avaliação eles tinham receio, eles se sentiam incapazes de fazer esse tipo de avaliação” (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Durante a execução da proposta emergem novos sentimentos, agora um pouco mais positivos, porque sinalizam que eles são frutos da experiência pedagógica que os possibilitou perceber que esse tipo de avaliação, que inicialmente lhes causava medo ou culpa, agora dá lugar a uma maior consciência do ato de avaliar, não mais restrito a números e estatísticas, mas uma avaliação complementar aos conhecimentos já construídos sobre os seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem diária, contínua, formativa. Relativo a isso se observa que os professores da 4ª série (100%), concordam que esse tipo de avaliação os deixa menos culpados e amedrontados, pois ninguém conhece melhor os seus alunos do que eles próprios e as suas professoras-coordenadoras, interessando a eles em primeiro lugar os resultados de sucessos ou fracassos.

Cabe ainda registrar uma fala da professora-coordenadora Patrícia (2008) que, ao comentar sobre o que observa a respeito dos seus professores, o faz, ressaltando a felicidade deles em participar do PAEM, demonstrando o quanto as prerrogativas

defendidas por Contreras (2002) e Tavares (2001), fazem sentido nesta análise, isto é, quando uma prática pedagógica com foco no protagonismo e participação democrática vem acompanhada de sentimentos que podem ser expressos e cuidados parecem influenciar em uma ação pedagógica mais consciente com desdobramentos nos resultados mais positivos. Isso contribui para uma melhora ou um aumento da autoestima do professor, isto é, na sua valorização pessoal e profissional desencadeando maior empenho e comprometimento com o seu trabalho [...] “no PAEM o professor se empenha um pouco mais, ele tem um carinho porque foi ele que preparou as questões, às vezes ele vê uma questão que ele elaborou ali e fica todo feliz: Ah, puseram a minha questão, que bom!” (Professora-Coordenadora Patrícia) e essa mesma professora-coordenadora continua dizendo que muitas vezes ouviu de professores comentários como:

*“Você viu, naquela prova tem a questão que eu elaborei, que bom que vocês gostaram.”*. Todo feliz da vida. No próximo ano geralmente eles se empenham mais, se você pede dez questões ele traz quinze, doze, que já é pra ter um leque maior pras questões dele aparecerem. Então ele se empenha mesmo, ele se sente valorizado (PATRÍCIA, Professora-Coordenadora, 2008).

Cabe lembrar que o projeto IPEM já descrito anteriormente nasce no contexto do enfrentamento de dificuldades e como dissemos ao invés de paralisá-los, coletivamente buscam saídas concretas e efetivas para solucionar os problemas.

Acima aludimos ao propósito de pensar na possibilidade de interlocução entre as representações afetivas suscitadas durante o processo PAEM e um possível desencadeamento de uma prática docente efetivamente autônoma, inclusive pleiteada no documento convocatório da DME, conclamando os professores para essa participação como já mencionado.

Nosso propósito será analisar em que medida o fato de uma maior valorização e participação dos professores no processo PAEM possibilitou maior autonomia docente. Os relatos abaixo contribuirão para o estabelecimento dessa relação.

Em suas colocações, Alice (2008), coordenadora pedagógica da DME, deixa clara a importância da participação e autonomia docentes no processo e afirma [...] “eu acho que o que eu percebi de mais importante é que se a gente se unir, se a gente tiver colaboração a gente consegue isso e muito mais” [...]. Segue complementando quanto a autonomia dos professores observada no processo e intencionalmente estimulada pelo

órgão gestor na direção da emancipação e não da regulação da ação docente: [...] “tentar fazer com que o professor comece a caminhar mais sozinho, nada de regular o professor”. Salaria, contudo, que o professor não pode ser abandonado na realização de tarefas como a proposta pela DME, necessitando subsidiá-lo com infraestrutura capaz de contribuir para sua formação permanente: [...] “se não tivermos condições de ajudar, procurar especialistas”. Complementa trazendo para o centro das considerações a relevância das ações de corresponsabilidade e compromisso, a quatro mãos, como ingredientes no fomento de uma prática educativa que ousa quebrar modelos, mesmo que essa tentativa pareça difícil, mas não impossível: [...] “eu acho que isso é importante, saber que tem pessoas juntas, então ele pode tentar, ele pode ousar”[...] acrescentando ainda que quando [...] “tem pessoas, tanto coordenadores quanto gestores da escola que estão sempre bem perto do professor para ajudar no que for preciso” (ALICE, Coordenadora Pedagógica da DME, 2008).

O relato ora exposto evoca considerações de Contreras (2002), ao citar Elliot (1991b) sobre importância do diálogo reflexivo como pressuposto básico para a obtenção de uma autonomia ancorada em ações basilares como o diálogo, o entendimento e a cooperação, podendo ser interpretado no contexto educacional como:

[...] a manutenção de diálogos com outras pessoas, seja com os alunos, com colegas ou com outros agentes sociais. Seja um diálogo real ou imaginado, com representação mental de um intercâmbio, trata-se de tentativa de entender as perspectivas e circunstância de outras pessoas, e de entrar em diálogo com elas. Portanto, a noção de autonomia nos remete, como construção reflexiva em um contexto de relação, a uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição (Elliott, 1991b). Tentar construir a própria autonomia profissional, deste ponto de vista, não pode estar desvinculada da tentativa de construir determinados contextos, valores e práticas de cooperação (CONTRERAS, 2002, p. 198).

Uma das professoras-coordenadoras acrescenta sua opinião na mesma direção, indicando alguns desdobramentos da avaliação quanto à divisão das responsabilidades na execução dessa tarefa e os benefícios dessa ação para a aprendizagem dos alunos:

Eu acho que ficou bem dividido; a responsabilidade não foi só da coordenação das escolas ou da SME, houve envolvimento de todos e todos participaram e eles puderam perceber que era uma avaliação do que estava sendo proposto no dia-a-dia nas suas aulas e que depois disso só seriam resultados positivos, pois eles poderiam fazer uma recuperação paralela em cima daquele conteúdo que ainda não tinha sido apropriado (CLARICE, Professora-Coordenadora, 2008).

Essa fala da professora-coordenadora Clarice (2008) revela uma proximidade com a visão das professoras. Por exemplo, assim se expressou a professora Emília (2008): “Hoje tenho uma maior clareza em relação a uma avaliação externa, como ela pode ser elaborada com minha participação, levando em conta a realidade da minha clientela e trabalhando em conjunto com outros educadores”.

Os diferentes pontos de vistas expostos nas falas parecem convergir para o que Contreras (2002) apontou sobre a necessidade do fomento da autonomia nas propostas educacionais, como fruto de um processo de discussões, divergências, enfretamentos de problemas e, sobretudo, no combate da proletarização do papel docente crescente em nossos dias.

80% dos professores da 4ª série registram concordância com a seguinte afirmação do questionário: Embora minha experiência em elaborar uma avaliação externa tenha sido pouca no início do projeto, hoje aprendi a elaborar e avancei na análise dos dados e já não dependo diretamente da DME e das coordenadoras para desempenhar esta tarefa. 100% também concordam, frente à outra afirmação, que, durante o PAEM, demonstraram autonomia na realização das tarefas a eles confiadas: Com a participação dos professores no processo de elaboração, análise e busca de novos encaminhamentos frente aos resultados, os professores demonstram autonomia profissional.

Concluindo nossas considerações dentro deste campo de análises ainda citamos Contreras (2002) para o fechamento de nossas ideias:

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidades, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode se reconstruída no contraste e discussão. Na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações. A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Apoiados na colocação precedente visualizamos o PAEM na perspectiva apontada pelo autor na medida em que esse modelo de avaliação municipal viabilizou a responsabilidade compartilhada e considerou a incerteza, os temores e medos dele surgidos, como um processo contínuo e não acabado, permeado por ensaios e erros,

refletidos e negociados, como parte do processo, viabilizando também formas de enfrentamento das dúvidas, medos e problemas.

Os dados obtidos indicam que há indícios de que o desenrolar do PAEM colaborou para o desenvolvimento da autonomia profissional dos participantes, sem negar os aspectos emocionais adversos e conflitantes, mas os legitimou, compreendeu e apoiou a busca de soluções que sinalizam para uma postura de respeito ao professor, na sua integralidade cognitiva, emocional, social e política caracterizando possível a interlocução entre os afetos e uma pretensa conquista da autonomia dos professores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao término do trabalho, deparamo-nos com uma sensação de missão cumprida, pelo menos dentro dos propósitos por nós estabelecidos, mas ao mesmo tempo um misto de saudade, certo vazio, na medida em que muito do nosso tempo e energia física, mental, emocional durante muitos meses foram despendidos no aprofundamento da temática da avaliação escolar, parecendo ficar no fundo um desejo de continuidade.

Foram horas debruçadas na pesquisa bibliográfica a qual descortinou nosso olhar e mostrou o quanto o tema avaliação é complexo desde a sua gênese histórica, passando pela concepção ideológica e pedagógica, bem como a sua prática no cotidiano escolar, levando-nos a concluir o quanto foi necessária a perscrutação literária para não incorreremos no erro das simplificações e conclusões ingênuas e deformantes. Portanto, a definição do corpo teórico foi fundamental para o prosseguimento das etapas de elaboração dos recortes temáticos e da sua análise até este momento conclusivo.

Chegamos à conclusão que o referencial teórico iluminou uma prática construída por um grupo de professores, situando a experiência no universo das definições e conceitos no campo científico e acadêmico autorizando, portanto essa prática - que desejávamos desde o nosso ingresso no programa do mestrado. Uma pergunta nos perseguia: teria sido o PAEM uma experiência digna de análise desde o ponto de vista acadêmico, em outras palavras, teria esse trabalho alguma importância desde o ponto de vista científico?

Após tantas leituras e discussões em nossas aulas e orientações concluímos que essa experiência construída, de certa forma tímida e no anonimato, pode figurar como experiência para a busca de um modelo de avaliação mais próximo do professor e de seus alunos. Nesse contexto, outra inferência surge e relaciona-se ao fato de que só foi possível acontecer esse projeto porque houve vontade política para deflagrá-lo e sustentá-lo dentro de outro projeto que foi o da formação continuada, aliando teoria e prática como que em um processo de retroalimentação, um processo dialético e dialógico.

Muito do nosso contentamento nasceu, como apontamos das inúmeras leituras dos autores elencados no corpo do trabalho, mas concluímos que alguns deles foram determinantes para a condução dos trabalhos da pesquisa uma vez que neles vimos autorizadas nossa empreitada muito nos estimulando, fazendo-se justo destacá-los:

Giroux, Gimeno Sacristán, Barreto, e em especial Freitas e Fernandes, com os quais, diretamente, vimos algumas características do nosso trabalho em suas proposituras e orientações.

Podemos concluir também que o PAEM é uma avaliação do tipo externa, porém não segue as premissas de uma avaliação externa como às que têm sido propostas e realizadas no âmbito nacional ou Estadual, no caso de São Paulo, estado onde se encontra o município em questão. Viabilizou-se a participação de todos os professores da rede em todas as etapas dos trabalhos. Pode-se inferir que o PAEM, embora imerso na cultura neoliberal, não se submeteu aos propósitos de regulação ou controle, bem como não considerou o professor como um mero executor de demandas pedagógicas vindas de burocratas da educação nem foi instrumentalizada na forma de premiação ou sanção frente aos resultados. Ao contrário, o foco do PAEM recaiu no processo de ensino e aprendizagem. Logo, os depoimentos nos dão indícios de que é possível na contemporaneidade neoliberal construir uma prática pedagógica partilhada, dialogada, criteriosa, refletida, trazendo para o centro das atenções a participação ímpar de cada professor através da valorização de suas histórias de vida, ideias, experiências, críticas e sugestões.

Portanto, podemos concluir que o PAEM caminhou positivamente na direção de uma avaliação com características de qualidade negociada da avaliação, emancipatória, formativa e não reguladora, corroborado pelas várias falas dos protagonistas do processo exemplificadas principalmente na sessão 4 onde demonstramos que o processo foi construído desde a sua gênese com a participação de todos os atores, os quais tinham como antecedentes uma experiência de formação continuada e de trabalho coletivo já em andamento.

Ao nos depararmos com os desdobramentos do PAEM, concluímos que a metáfora por nós utilizada alusiva a ideia de uma rede confirma-se como clara demonstração de que a avaliação está imersa em um contexto de múltiplos fatores que são complementares e diríamos indissociáveis sendo que a ausência ou presença deles podem ser determinantes para os resultados alcançados. O trabalho sugere que não é possível realizarmos uma avaliação pela avaliação, mas essa deve ser o resultado de múltiplos fatores como os que se inscrevem no campo político, ideológico, de formação profissional, de recursos financeiros e de infraestrutura física e material. Como que em simbiose, um alimentando o outro, como foi o caso, por exemplo, da elaboração do material didático (ferramenta importante na melhoria da qualidade do ensino) atrelado

às matrizes curriculares as quais subsidiaram a elaboração das provas do PAEM. Tomar para si a tarefa de elaborar os cadernos de atividades consistiu em iniciativa singular e corajosa frente à proliferação do comércio de materiais didáticos já incorporados na cultura escolar dos nossos dias, em que a indústria dos sistemas de ensino passaram a comercializar um tipo de conhecimento pasteurizado subtraindo das mãos do professor a capacidade de intelectual crítico- transformador, sem contar as questões curriculares envolvidas.

Em relação ao projeto IPEM, abstraímos as seguintes conclusões: nasce da necessidade em cuidar de perto das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e parece claro para aos participantes que essas dificuldades precisam ser mais bem compreendidas e cuidadas, uma vez que das suas análises percebem que elas emergem de causas também externas as do campo pedagógico, exigindo do poder público outras demandas de serviços como a dos especialistas na área emocional, da fala, social, dentre outras. Dessa feita, o projeto IPEM abre para uma nova forma de pensar e fazer a recuperação paralela incorporando a prática do trabalho em parceria – professor titular e professor IPEM - desprendendo também nesse projeto mais contratações no quadro de professores. Portanto, trazendo para o centro das atenções a utilização do dinheiro público a favor de uma maior qualidade dos serviços educacionais, além de uma intervenção, diríamos, preventiva, na medida em que atua pontualmente nas dificuldades assim que detectadas pelas avaliações diagnósticas e do PAEM, além das realizadas por cada professor particularmente (avaliação formativa ou processual).

Ao verificarmos as opiniões dos participantes sobre o projeto IPEM concluímos que há uma unanimidade de depoimentos que demonstra o quanto essa iniciativa é positiva.

Quanto à avaliação diagnóstica, incorporada no contexto e decurso das reflexões sobre o PAEM, é-nos uma postura avaliativa, uma clara demonstração de avanço na concepção do ato de avaliar e conduzir os trabalhos pedagógicos, pois ela passou a subsidiar o planejamento e replanejamento de forma mais objetiva. A cada início de semestre, compõe uma amostragem fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, sendo posteriormente complementado pelos outros instrumentos avaliativos do dia- a- dia (registros reflexivos, sondagens, provas bimestrais etc) e checado com os resultados do PAEM no final do processo. Dessa experiência concluímos que o grupo caminhou no aprimoramento do trabalho avaliativo da rede bem como de todas as UEM atingindo positivamente o aluno e seu professor.

Depreendemos também que o grupo apresentou uma visão bastante criteriosa ao comparar o SARESP e o PAEM em muitos aspectos por nós não imaginados: especificidades locais e a homogeneização Estadual, os resultados e encaminhamentos, o caráter emancipatório de um em relação ao outro, sobre a classificação e análise dos conteúdos contemplados nas avaliações, sobre o caráter externo ou interno dos dois modelos.

Por fim salientamos outras ideias conclusivas no âmbito dos desdobramentos do PAEM sobre a pessoa do professor bem como de seu trabalho docente.

Ao analisarmos os depoimentos em relação às questões mais pessoais, notamos que eles passam por mudanças. No início da experiência relatam sentir medo, insegurança, dúvida na própria capacidade em realizar o trabalho o que pouco a pouco vai dando lugar à percepção de que, apesar das dúvidas e conflitos inerentes a um novo processo ou prática pedagógica, é possível construir uma prática coletiva, dialogada, na qual a valorização do professor, na sua pessoa e como profissional, é possível e como resultado parece sinalizar nas falas para novos sentimentos e posturas como de satisfação, autoestima positiva, mais segurança convergindo sim, para a aproximação de uma prática pedagógica mais autônoma, no sentido que esse conceito foi elucidado.

Complementarmente esse contexto construído parece favorável para o crescimento pessoal e profissional pode ter contribuído também para uma maior aproximação de um modelo de educação consolidada nos fundamentos democráticos. Assim, no respeito à pessoa, ao cidadão e ao profissional professor levando-nos a concluir que essa experiência agregou conhecimento técnico e pessoal como demonstrado especialmente na última seção.

Terminamos essas considerações reiterando nossa esperança cada vez maior na profissão docente e na sua capacidade transformadora, ainda que tímida e anônima, ainda que imersa num contexto marcado por ideologias que nos afetam e colocam a prova todos os dias. Ainda assim continuaremos buscando novos horizontes a cada novo desafio.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

APPLE, M. W. e BEANE, J. (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n.75, p.48-66, ago. 2001. Acesso em 27/08/2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020010002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010002&lng=pt&nrm=iso)

BOGDAN, R.C. ; BIKLEN Sari Knop. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília:MEC, SEB;INEP, 2008. 127p.Acesso em 22 de novembro de 2009. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=209:matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&catid=143:prova-brasil&Itemid=326](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209:matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&catid=143:prova-brasil&Itemid=326)

BRASIL. Ministério da Educação. Provinha Brasil. <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> acesso em 25/11/ 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Fernandes, C. O. e Freitas, L. C. Indagações sobre Currículo: currículo e avaliação. In: Beaucham, J et al. (org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2008. 43p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

ELLIOT, Lígia Gomes et al. A capacitação de professores em avaliação em sala de aula: um esboço de ideias e estratégias. **ENSAIO; Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ FUNDAÇÃO CESGRANRIO**, Rio de Janeiro, vol11, n. 39, p. 141-152, Abr/Jun. 2003.

ESPOSITO, Yara Lúcia et al. Sistema de avaliação do rendimento escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 25-53, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.129-137, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

---

**Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

---

**Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo; v. 5).

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, vol.33, n.3, set./dez. 2007, p.531-541. Acesso em 18/01/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>.

FERNANDES, Domingos. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 29, n 102, p. 97, Jan/Abril. 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 127-133, maio/Jun/Jul/Ago. 2001.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 100. Especial, out. 2007, p.965-987. Acesso em 27/08/2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-33020070003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-33020070003&lng=pt&nrm=iso)
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- \_\_\_\_\_ **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIROUX, Henry. **Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação Mediadora**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva; PÉRON, Sara Cristina. O Projeto Pedagógico na Escola Democrática. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ FUNDAÇÃO CESGRANRIO**, Rio de Janeiro, RJ, vol.11, n. 38, p. 15-32, Jan/Mar. 2003.

- LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOPES, Alice R. C. et al. (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2006.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUDKE, Menga e André, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALHEIRO, João. Avaliação Educacional: Em busca da Individualização. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ FUNDAÇÃO CESGRANRIO**, Rio de Janeiro, RJ, vol11. n. 39, p. 222-231, Abr/Jun. 2003.
- NASCIMENTO, Raimundo Benedito e XAVIER, Lila Clotilde Barbosa. Avaliação Institucional na Alemanha e no Brasil – Análise Comparativa. **ENSAIO; Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ FUNDAÇÃO CESGRANRIO**, Rio de Janeiro, RJ, vol.10, n. 34, p.81-100, Janeiro/Março. 2002.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da Escola Cidadã v. 2).
- SÁ, Virgínio. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **ENSAIO; Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ FUNDAÇÃO CESGRANRIO**, Rio de Janeiro, RJ, vol. 17, n. 62, p. 87-108, Janeiro/Março. 2009.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. 2. Ed.São Paulo: Cortez, 1994.151p.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola Democrática**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

---

**História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2007.

São Paulo (SE). <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 23/11/2009.

SOUSA, Sandra M. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n.119, p. 1-10, 2003. Acesso em 19/09/2009. Disponível em: [http://www.scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200009&1...](http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&1...)

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma Escola Reflexiva. In: Alarcão, Isabel. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 175.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

## APÊNDICE A



### **CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

Ribeirão Preto, 22 de outubro de 2008.

Ilma. Sra.

Diretora da EMEF:

Rua:

Prezada professora,

Solicito-lhe autorização para que MARIA NELI VOLPINI, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca, possa realizar uma pesquisa nesta Instituição, a fim de coletar dados para sua dissertação de Mestrado, intitulada “Sistema de Avaliação em uma Rede Municipal de Educação no interior do estado de São Paulo: processo de elaboração e desdobramentos na formação de professores”

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como aos seus professores e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca

Coordenadora do PPGE - Mestrado

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO I – Dados pessoais (Professor)

Aplicado a: coordenadora pedagógica geral da Secretaria Municipal de Educação, professoras coordenadoras e professores.

Esta entrevista tem por finalidade a coleta de dados para uma dissertação de mestrado sobre a elaboração e desdobramentos de um sistema de avaliação de um dado município na formação de seus professores. A sua opinião é essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa e agradecemos imensamente a sua colaboração. As respostas serão obtidas em dois momentos: primeiro haverá a coleta de dados pessoais e da formação profissional e em seguida uma entrevista gravada e posteriormente transcrita. Disponibilizaremos a transcrição para a verificação da concordância do conteúdo gravado. As respostas serão confidenciais e os resultados do estudo disponibilizados posteriormente em forma de dissertação.

#### *I- DADOS PESSOAIS*

##### **1 Sexo:**

Masculino       Feminino

##### **2. Naturalidade**

Mesma cidade em que se localiza a secretaria

Outra localidade

##### **3. Idade:**

21 a 25       26 a 30       31 a 35

36 a 40       41 a 45       46 a 50

51 a 55       56 a 60       mais de 60

##### **4. Tempo de Magistério**

até 5 anos       6 a 10       10 a 15

16 a 20             21 a 25             mais de 25

**5. Tempo em que exerce a função de gestor**

1 a 3 anos             3 a 6 anos             6 a 9 anos

9 a 12 anos             12 a 15 anos             15 a 18 anos             Mais de 18 anos

**6. Tipo de contratação:**

**7. Carga Horária Semanal:**

Até 10 horas/aula             11 a 25 horas

26 a 43             44 horas             Mais de 44 horas

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO II – Questões fechadas e abertas – Professores

**Público Alvo: Professores (as) das 4<sup>a</sup> séries das três Unidades de Ensino Municipais**

#### PARTE I – Questões fechadas

Em relação aos motivos e intenções da Secretaria Municipal da Educação em convocar os professores para elaborar e realizar o PAEM, assinale o seu grau de concordância ou discordância para as afirmações abaixo:

1. Embora minha experiência em elaborar uma avaliação externa tenha sido pouca no início do projeto, hoje aprendi a elaborar e avancei na análise dos dados e já não dependo diretamente da SME e das coordenadoras para desempenhar esta tarefa.

Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

2. Embora a SME tenha participado diretamente dos primeiros PAEM, esta tarefa é muito difícil para mim e não vale a pena.

Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

3. Este tipo de avaliação externa possibilitou ter maior clareza do processo de aprendizagem da rede municipal de educação e também de cada unidade de ensino.

Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

4. A elaboração coletiva dos planos de ensino, preferencialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, privilegiadas no PAEM, colaborou para a elaboração e realização do PAEM.

Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

5. A elaboração coletiva do material didático de Língua Portuguesa colaborou para a elaboração e resultados do PAEM nesta área de conhecimento.

Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

6. A introdução da prática da avaliação diagnóstica por parte de todos os professores da rede, no início de cada semestre, é outro instrumento de avaliação tão importante quanto o PAEM.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

7. Quando o professor elabora, utiliza e reflete sobre os vários tipos de instrumentos avaliativos elaborados por ele e seus pares, isto lhe confere maior segurança em propor encaminhamentos de ensino e aprendizagem.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

8. A avaliação do SARESP é melhor que a do PAEM, pois não preciso elaborá-la e alguém tabula os dados para nós.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

9. A elaboração do PAEM hoje já está incorporada em minha prática pedagógica.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

10. Embora dê trabalho preparar coletivamente a avaliação, ainda é melhor do que outra avaliação elaborada por pessoas distantes da minha realidade de ensino e aprendizagem.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

11. É muito gratificante analisar e pensar saídas para os baixos índices de aprendizagem de determinadas questões, pois me sinto valorizada como educadora e protagonista da minha prática.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo  
Plenamente       Discordo

12. A participação do professor coordenador é imprescindível na realização desta prática uma vez que ele articula nossas propostas com o plano de ensino e com as das outras unidades de ensino no intuito de formar uma unidade na diversidade da rede municipal.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

13. Antes do PAEM eu não tinha clareza de que uma avaliação do tipo PAEM pudesse ser elaborada com a minha participação.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

14. Os encontros de HTPC foram fundamentais para a elaboração, análise e encaminhamentos coletivos dos dados, ressignificando este tempo e espaço de formação em serviço.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

15. Com a participação dos professores no processo de elaboração, análise e busca de novos encaminhamentos frente aos resultados, os professores demonstram autonomia profissional.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

16. Uma vez que o projeto envolve todos os gestores e equipe pedagógica de todas as unidades de ensino na elaboração, análise e encaminhamentos dos trabalhos pedagógicos, podemos afirmar que houve uma aproximação na implantação da cultura da colaboração e co-responsabilidade em nossa comunidade escolar.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

17. O PAEM possibilitou uma ação descentralizadora da SME, portanto mais próxima ao modelo de ação emancipatória do professor ou do seu protagonismo.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

18. Embora o SARESP seja mais prático, prefiro o PAEM, pois ele me confere participação na escolha do conteúdo trabalhado por mim, maior envolvimento na análise dos dados e também na busca de soluções para os índices negativos eventualmente apresentados.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

19. A vantagem do PAEM em relação a outras avaliações externas é que por ser elaborada pelos professores da rede, ela é pensada de forma mais real aos trabalhos realizados, conferindo ao professor a autoria desta avaliação bem como seu maior comprometimento com os resultados e encaminhamentos.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

20. Com o PAEM houve mudança na minha maneira de entender a avaliação externa e hoje ela já não me põe medo uma vez que constata e documenta para a secretaria e comunidade escolar, os dados e análises já previstas em sala de aula no meu dia a dia, sendo apenas mais um dado para repensar minhas ações e formação em serviço.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

21. O PAEM contribuiu na minha formação profissional, pois hoje tenho mais claro o propósito de uma avaliação externa além de ver valorizada minha contribuição na elaboração, análise e encaminhamentos para a melhoria da aprendizagem do meu aluno.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

22. Uma avaliação do tipo PAEM desloca a discussão centrada nos índices de aprendizagem para o eixo ensino e aprendizagem dando um papel de destaque à participação do professor neste processo.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

23. Este tipo de avaliação me deixa menos culpada e amedrontada, pois ninguém conhece melhor o meu aluno do que eu e minha coordenadora. Em primeiro lugar, a nós interessam os resultados dos sucessos e fracassos de nossos alunos e não às estatísticas de cunho e usos puramente políticos.

- Concordo Plenamente       Concordo       Discordo Plenamente  
 Discordo

## **PARTE II – Questões abertas**

1. Quais as principais contribuições do PAEM na sua formação profissional?
2. Quais as principais contribuições do PAEM no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos?
3. Quais as principais vantagens para o processo educacional de uma escola neste tipo de avaliação?
4. Quais as principais vantagens para o processo educacional de uma rede municipal de ensino neste tipo de avaliação?
5. Quais as principais desvantagens para o processo educacional neste tipo de avaliação?
6. O PAEM veio para ficar? Justifique.

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO III– Questões pessoais (Professoras-Coordenadoras e Gestora da DME)

Esta entrevista tem por finalidade a coleta de dados para uma dissertação de mestrado sobre a elaboração e desdobramentos de um sistema de avaliação de um dado município na formação de seus professores. A sua opinião é essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa e agradecemos imensamente a sua colaboração. As respostas serão obtidas em dois momentos: primeiro haverá a coleta de dados pessoais e da formação profissional e em seguida uma entrevista gravada e posteriormente transcrita. Disponibilizaremos a transcrição para a verificação da concordância do conteúdo gravado. As respostas serão confidenciais e os resultados do estudo disponibilizados posteriormente em forma de dissertação.

#### I- DADOS PESSOAIS

##### 1 Sexo:

Masculino       Feminino

##### 2. Naturalidade

Mesma cidade em que se localiza a secretaria

Outra localidade

##### 3. Idade:

21 a 25       26 a 30       31 a 35

36 a 40       41 a 45       46 a 50

51 a 55       56 a 60       mais de 60

##### 4. Tempo de Magistério

até 5 anos       6 a 10       10 a 15

16 a 20       21 a 25       mais de 25

**5. Tempo em que exerce a função de gestor**

- 1 a 3 anos       3 a 6 anos       6 a 9 anos  
 9 a 12 anos       12 a 15 anos       15 a 18 anos       Mais de 18 anos

**6. Tipo de contratação:** Efetivo concursado ( ); Convênio ( ); Cargo em comissão ( ); Sem resposta ( ).

**7. Carga Horária Semanal:**

- Até 10 horas/aula       11 a 25 horas  
 26 a 43       44 horas       Mais de 44 horas

**8. Remuneração:**

- 2 a 3 salários mínimos       3 a 5 salários mínimos       5 a 8 salários mínimos

**II- FORMAÇÃO****1. Assinale todas as que se aplicam:**

- Magistério       Bacharelado       Licenciatura  
 Mestrado       Doutorado       Especialização  
 Outros

**2. Indique o ano de conclusão da sua última titulação: 1983 (1); 1993 (1); 2004 (1); 2005 ( ); 2006 ( )**

**3. Recebeu alguma formação específica para o cargo de gestor?**

- Sim       Não

**4. Recebeu alguma formação específica para elaborar as avaliações do sistema de ensino?**

- Sim       Não

## APÊNDICE E

### ENTREVISTA 1

<p><b>Público Alvo: Diretora Conveniada da Divisão Municipal de Educação</b></p>
--

1. Quais os motivos e intenções que levaram a Divisão Municipal de Educação a elaborar o PAEM e com qual experiência o fizeram?
2. Como foi o processo de elaboração coletiva das provas, aplicação, análise e devolutiva dos dados?
3. Qual o impacto inicial desta ação junto aos diretores, coordenadores e professores e como foi a participação dos mesmos durante o processo?
4. No seu julgamento o PAEM trouxe melhoras no processo de ensino e aprendizagem? Quais?
5. A divisão sofreu alguma pressão ou boicote à proposta? Qual (is)?
6. Em função dos resultados positivos e negativos apresentados neste tipo de avaliação externa, quais ações foram desencadeadas no intuito de consolidar ou aprimorar a proposta?
7. Sabendo-se que no final do ano de 2005 houve a aplicação do PAEM e SARESP, que análise a divisão fez dos dados das duas avaliações uma vez que ambas são avaliações externas?
8. Quais as vantagens e desvantagens do PAEM em relação ao SARESP?
9. Na sua análise qual o impacto do PAEM na formação profissional dos professores?
10. Na sua opinião o PAEM possibilitou uma ação centralizadora ou descentralizadora, de regulação ou emancipação do papel do professor?

## APÊNDICE F

### ENTREVISTA 2:

**Público Alvo: Professoras-Coordenadoras das Unidades de Ensino Municipais do Ensino Fundamental do Município (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries)**

1. Ao saber dos motivos e intenções da Divisão Municipal da Educação em elaborar o PAEM, qual foi sua reação e participação?
2. Como foi elaborar uma avaliação do tipo PAEM pela primeira vez e atualmente?
3. Como você classifica este tipo de avaliação implementada por vocês?
4. Sendo uma de suas responsabilidades formar os professores em serviço, em que a experiência no PAEM contribuiu neste seu propósito? E em relação ao seu crescimento profissional qual foi a contribuição?
5. Como você avalia a participação dos professores nas diferentes fases de elaboração do PAEM (seleção de atividades, aplicação, análise e encaminhamentos)?
6. Que outras ações educacionais ou pedagógicas foram acontecendo, paralelamente ao PAEM?
7. Há relação entre o PAEM e a eventual melhora do processo de aprendizagem? Justifique.
8. O que sente em participar do PAEM?
9. Como você reage frente aos eventuais índices negativos no desempenho dos (as) alunos (as)?
10. Em que o PAEM contribuiu para a cultura escolar da cooperação e co-responsabilidade entre a equipe pedagógica?
11. Dê algumas razões para alguém que ocupa a sua função iniciar uma proposta como a do PAEM ou rejeitá-la.
12. É possível alguma comparação entre o PAEM e o SARESP? Qual ou quais?
13. Em sua opinião, qual prova aproxima-se mais da cultura emancipatória e da autonomia do professor: PAEM OU SARESP?
14. Em sua opinião o PAEM possibilitou uma ação centralizadora ou descentralizadora, de regulação ou emancipação do papel dos gestores e professores?
15. Passados praticamente 5 anos do primeiro PAEM, você acha que ele veio para ficar? Por quê?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)