

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

ELEMENTARY SCHOOL EVALUATION PROCESS IN MUNICIPALITIES – POSSIBILITIES OF A NEGOTIATED EVALUATION?

Maria Neli Volpini¹

Natalina Aparecida Laguna Sicca²

Resumo: Este trabalho analisa o Processo de Avaliação da Educação Municipal (PAEM) por meio da ótica de seus participantes, no período compreendido entre os anos 2004 e 2007. Nesse contexto, procura-se responder à seguinte questão: teria o PAEM o caráter de avaliação externa reguladora ou de qualidade negociada da avaliação? Apresenta um diálogo com autores críticos, que defendem a avaliação numa perspectiva emancipatória. Utiliza pesquisa qualitativa, de campo, cujos dados foram obtidos por meio de diferentes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, questionários e análise de fontes documentais. A pesquisa descreve a gênese do processo, as fases de elaboração, aplicação e análise dos resultados e compara com outro modelo avaliativo externo. 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 sua construção e efetivação.

Palavras-chave: Avaliação; Participação; Emancipação; Avaliação Externa.

Abstract: This paper analyzes the Educational Evaluation Process in Municipalities – PAEM – under the light of its participants from 2004 to 2007. In this context we try to answer the following question: does PAEM have an external regulating or a negotiated evaluating character? We present a dialogue with critical authors who defend the evaluation in an emancipatory way. The data were collected through a qualitative field research from different tools: semi-structured interviews, questionnaires, documental resource analyses. The research describes the planning process, elaboration phases, application and result analysis, and make the comparison to another external evaluation model.

¹ Mestre em Educação pelo PPGE/CUML; Docente na Unifafibe

² Doutora em Educação. Docente do PPGE/ CUML

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

The work indicates that the experience went through a broad political pedagogical process in which the participation, dialogue, reflection and negotiation are fundamental and decisive to its elaboration and application.

Keywords: Evaluation; Participation; Emancipation; External Evaluation.

1. Introdução

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

Sabemos quão imbricados e complexos são os fatores que compõem o campo teórico e prático da avaliação, mas vemos recair, atualmente, no cenário nacional, 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.

Considerando a importância conferida à avaliação externa no atual contexto social, econômico, político e cultural, e questões decorrentes do processo de municipalização, este trabalho pretende analisar o Processo de Avaliação Escolar do Ensino Fundamental (PAEM) no âmbito de um município do interior de São Paulo, com aproximadamente 20 mil habitantes, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2007. Pretende analisar se o PAEM tem o caráter de qualidade negociável ou apenas a função reguladora da avaliação.

Aborda, inicialmente, a questão das políticas voltadas para a avaliação externa e a metodologia de pesquisa; em seguida, descreve o PAEM e conclui com a visão dos participantes do referido Programa.

2. As políticas de avaliação externa

A avaliação externa, no Brasil, passou a fazer parte do cenário nacional a partir dos anos de 1990, como componente das reformas educacionais vigentes. Para Evangelista e Shiroma (2007), essas ações têm seus fundamentos no

conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), implementada também no Brasil e países da América Latina. A referida agenda, voltada para a globalização econômica, tem como pressuposto manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. As referidas autoras compreendem que vivemos num momento histórico marcado por uma espécie de *governança* supranacional: forças econômicas operam transnacionalmente por meio de três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizada pelo hiperliberalismo), políticas (visando à *governança* sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo). (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Encontramos, nos trabalhos de Fernandes (2008), reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal, isto é, 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 desses trabalhos 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”, onde nos convida 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.

Barretto (2001), ao analisar a produção intelectual no Brasil sobre avaliação, afirma que a avaliação externa com caráter regulador pauta-se no

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

paradigma positivista, voltado para delinear o perfil cognitivo, sendo aplicada em larga escala neste país, utilizando-se dos censos demográficos e da metodologia do profluxo.

Luckesi (2001), relacionando as práticas avaliativas à aprendizagem, indica que a tradição da pedagogia do exame influencia largamente as práticas avaliativas externas vigentes. Segundo o autor, essa prática traz consequências sob vários pontos de vista: pedagogicamente centraliza o olhar sobre os exames, não auxiliando os processos 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.

Ampliando a análise da questão que perseguimos, Gimeno Sacristán (1998) relaciona a avaliação externa ao processo curricular. Afirma que sua realização, por agências ligadas à administração pública, dá poucas margens à interpretação dos professores, levando-os, na maioria das vezes, ao cumprimento do currículo estabelecido externamente às escolas. Nesse modelo os professores ficam menos autônomos, além das consequências educativas negativas, como fixação em conteúdos básicos e empobrecimento curricular, ao relegar o olhar avaliativo para aspectos menos mensuráveis, como desenvolvimento de atitudes e habilidades.

Freitas (2007) considera que “Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação [...], tão pouco explicar o desempenho de uma escola uma vez que essa tarefa demanda [...] alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala [...] como, por exemplo, os que são realizados pela Federação ou pelos Estados. (FREITAS, 2007, p. 979) O autor 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”. Defende que as avaliações existentes (Prova Brasil, SAEB, e IDEB) [...] “devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão”, uma vez que a responsabilização sugere uma via de pressão sobre os municípios, desembocando em armadilhas para a obtenção de recursos. (FREITAS, 2007, p. 981)

Na mesma linha de raciocínio, Libâneo (2007) afirma que a aplicação de

testes educacionais unificados nacionalmente, com propósito de aferir o desempenho dos alunos, tendo em vista a qualidade da educação brasileira, pode revelar a visão de mundo de quem a propõe e, com isso, enfatizar uma concepção objetivista de avaliação.

Ampliando tal raciocínio, Lopes (2006, p. 127) chama a atenção para as consequências, nas instituições escolares, da reforma centrada no modelo econômico, destacando que estas, ao serem posicionadas em ranking, 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 [...]. Igualmente foram reduzidas as funções das autoridades locais na relação com as escolas, e a autonomia dos professores nas decisões curriculares”.

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.

Há que se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico, 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).

Para o enfrentamento dessa realidade, no intuito de não responsabilizar somente um dos polos, o autor propõe a qualidade negociada da avaliação, via avaliação institucional:

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de sua política, pela responsabilização da escola, o que

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

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 a qualidade negociada, apoiado em Bondioli (2004), define os descritores de tal qualidade: “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (FREITAS, 2007, 975).

A seguir, passamos a descrever os procedimentos da pesquisa.

3. O percurso da pesquisa

Neste trabalho optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores da 4ª série do Ensino Fundamental (que corresponde ao universo de professores desta série), cinco professoras-coordenadoras (abrangendo todas as unidades escolares) e uma gestora da DME. Para coleta de dados foram utilizados questionários, aplicados a todos os professores, e entrevistas semiestruturadas com as professoras-coordenadoras e a gestora educacional da DME. Foi desenvolvida uma análise documental de documentos oficiais, como relatórios das diferentes edições do PAEM, relatórios de professoras-coordenadoras, provas e registros de professoras do programa de formação continuada. Os dados foram triangulados (TRIVIÑOS, 1987). A análise dos dados envolveu: o caráter emancipatório, os conteúdos, o caráter externo e interno e os desdobramentos.

4. Processo de Avaliação do Ensino Fundamental no Âmbito Municipal

O PAEM foi concebido no início dos anos 2000, época marcada pela forte influência do modelo econômico neoliberal nas propostas educacionais vindas da União, passando pelas secretarias estaduais e desembocando nos municípios. No município em questão, os participantes desta pesquisa, professores da 4ª série do Ensino Fundamental, professores-coordenadores e dirigentes da Divisão Municipal de Educação (DME), vivenciaram um cenário

de transformações administrativas decorrentes do processo de municipalização e a introdução de avaliações externas, pauta importante das políticas neoliberais introduzidas no país.

Nos anos iniciais da municipalização, a política educacional do município voltada para o Ensino Fundamental, reconhecendo a importância do professor como agente do currículo, priorizou a implementação de um programa de formação continuada para professores, voltado para questões didáticas da Língua Portuguesa e Matemática, organizado com assessoria externa. Entre suas atividades, houve a revisão dos Planos de Ensino dos referidos componentes curriculares, com a elaboração coletiva de Matrizes Curriculares.

Após cinco anos da municipalização, o município aderiu ao Processo Estadual de Avaliação Externa (SARESP), na época em sua 7ª edição. Tal adesão provocou questionamentos e preocupações, por parte dos profissionais da educação do município. Os questionamentos foram referentes a questões curriculares, como o distanciamento dos avaliadores acerca da realidade das escolas, o desconhecimento da clientela e o não reconhecimento das Matrizes Curriculares elaboradas pelo grupo de professores que participou do programa de formação continuada.

Após discussões entre professores, professores-coordenadores, equipe da Divisão Municipal de Ensino e assessoria externa, os dirigentes municipais optaram pela elaboração de um processo de avaliação próprio do município, construído pelos professores e gestores da DME. Neste trabalho focalizaremos a avaliação para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

5. Os atores do processo

Os professores em sua maioria são mulheres, sendo 50% com mais de 18 anos de magistério, que trabalham entre 26 e 43 horas semanais. 36% dos professores possuem o curso de magistério e o restante de licenciatura, sendo que 28% com especialização. Quanto às professoras-coordenadoras, 51% têm idade entre 41 e 55 anos, e 49% entre 26 e 40 anos. Todas exercem o magistério há mais de 16 anos. 35% têm magistério e as demais são licenciadas, 24% destas com especialização. A dirigente municipal de educação da DME exerce o magistério há mais de 16 anos, sendo gestora há mais de seis anos.

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

6. A descrição do processo de implementação do PAEM

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 e devolutiva da DME às unidades de ensino.

Na carta dirigida aos professores, a dirigente municipal da educação da DME assim se expressa:

[...] 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 à imagem e semelhança de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens [...] Nosso propósito avaliativo pode ser tímido [...] 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).

Tal fala expressa o tom do processo de avaliação, com a participação de educadores das diferentes instâncias da educação municipal. O processo foi complexo como uma rede sendo tecida em fases, podendo ser assim descritas. A 1ª fase, elaboração da prova, constou das seguintes etapas: revisão das Matrizes Curriculares, coleta de “boas atividades” para a elaboração das provas, classificação de atividades, e elaboração e aplicação da prova. Os professores foram consultados, nas reuniões dos HTPCs e HAs, quanto ao andamento do *currículo em ação* (GIMENO SACRISTAN, 1998) tendo como referência os Planos de Ensino da Língua Portuguesa e Matemática. A síntese de tais reuniões deu origem às Matrizes Curriculares para elaboração das provas. Em seguida, as professoras-coordenadoras coletaram junto aos professores questões para constituir a prova. As questões foram analisadas pelos professores, com sugestões para reformulações, e a síntese procedida pelas coordenadoras deu origem à prova única. A equipe da Divisão de Educação organizou a logística

de aplicação. A 2ª fase, elaboração dos critérios de correção da prova, sob responsabilidade da DME, constou da elaboração do gabarito e dos descritores para a correção da produção de texto, este último aspecto com a colaboração das professoras-coordenadoras e alguns professores. A 3ª fase, tabulação e divulgação dos resultados, constou da organização dos resultados por série, de cada unidade de ensino, por meio de gráficos, de modo a ser mapeada a realidade municipal. Os resultados foram objeto de análise entre os gestores e assessoria externa, e durante os HTPCs de cada unidade escolar. A divulgação atingiu os pais, imprensa escrita e instâncias superiores da gestão municipal. A 4ª fase, análise dos resultados nas unidades de ensino, constou de um processo reflexivo pelos professores, agrupados por série, sobre os dados, com a participação das professoras-coordenadoras, tendo em vista o replanejamento do processo de ensino-aprendizagem e reformulações no PAEM.

7. A visão dos atores sobre o PAEM

Nos documentos, encontramos sinais de uma postura democrática e a perspectiva processual, no discurso da gestora municipal.

A responsabilidade da Avaliação é de todos nós educadores [...] 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).

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).

Os professores destacam o caráter participativo do PAEM. São unânimes em concordar que tal processo possibilitou descentralização do poder de

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

conceber, aplicar e analisar os dados obtidos nas provas, já que todas essas tarefas lhes foram confiadas.

Esta é a ótica apresentada por uma das coordenadoras, que acrescenta também o foco no aluno. Patrícia (2008), professora-coordenadora, afirma:

[...] eu creio que a Secretaria está dando liberdade pra que nós trabalheemos 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. (PATRÍCIA, Professora Coordenadora, 2008)

Os participantes também fornecem elementos que permitem perceber o caráter processual e formativo. Por exemplo, uma das coordenadoras indica que o PAEM foi apoiado nos Planos de Ensino elaborados pelos professores, e forneceu elementos para mudanças nos mesmos.

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 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.

Apple e Beane (1997), reconhecendo as escolas públicas como alvo de constantes ataques, consideram que estas 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.

Saul (1994), ao discorrer sobre avaliação emancipatória, lembra que esse tipo de avaliação procura transformar o real por meio 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 o redirecionamento do modelo de recuperação paralela, além de apontar a necessidade de buscar constantemente esclarecimentos sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

A fala da professora-coordenadora Clarice parece ter indícios do que nos foi apontado pela autora:

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, 2008).

Tal afirmação coincide com a defesa da ampliação do eixo da avaliação, tecida por Barretto (2001), ao afirmar que esta deveria contemplar aspectos que sustentam as inúmeras ações pedagógicas, que são intimamente relacionadas

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

ao ato de avaliar, como, por exemplo, a formação em serviço ou continuada, as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos e a postura dos dirigentes educacionais.

É importante destacar que há um processo voltado para a avaliação, no município, que transcende os caminhos desenvolvidos no PAEM. Há ramificações para diferentes tipos de avaliação, conforme expressa Clarice (2008):

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).

Também encontramos registros de outras ramificações do PAEM, como a prática avaliativa denominada de *avaliação inicial*, que objetiva diagnosticar e mapear os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, no início de cada semestre letivo, e subsidiar os dados para o planejamento, replanejamento, elaboração de propostas didáticas, intervenções, organização de agrupamentos de trabalhos, acomodações nas modalidades organizativas do tempo e espaço didáticos e encaminhamentos ao projeto de recuperação paralela, denominado “Integração Permanente de Educação Municipal” (IPEM), dentre outros fatores.

Destacamos que o PAEM, segundo os argumentos dos participantes, nasce do desejo de não delegar às avaliações externas do sistema estadual o 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.

Nos relatos citados, mais uma vez encontramos referências que nos levam a concluir 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)

Os diferentes participantes, tendo vivenciado dois processos de avaliação, o SARESP e o PAEM, estabelecem comparações entre os mesmos. Na opinião de todos, o PAEM confere uma maior proximidade à realidade particular do município, ao contrário do SARESP, que tem a perspectiva de mapear todas as escolas do estado de São Paulo, sendo elaborado por pessoas distantes da realidade do município. Tal pensamento pode ser confirmado pelas falas seguintes.

A coordenadora pedagógica da DME assim se expressa:

[...] 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 fica uma coisa longe [...] do SARESP eles até mandam, mas mandam bem depois, eles mandam daí um ano [...]. No PAEM, “é de imediato, a gente já obtém os resultados e tenta atacar os problemas”. (ALICE, DME, 2008)

São convergentes as observações dos professores. Os professores, em sua maioria, defendem a proximidade da instância de avaliação com a realidade escolar, e entendem que, embora dê trabalho, é importante preparar coletivamente a avaliação.

Ainda nessa perspectiva, encontramos outros relatos que corroboram o recorte acima mencionado, como, por exemplo:

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

[...] 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 praquele aluno com quem ele convive todo dia (PATRÍCIA, 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.

Em relação ao caráter externo e ao caráter interno conferidos aos dois modelos avaliativos em questão, entendemos que os participantes demonstram não conceber ou relacionar as terminologias 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 o caracterizaria como avaliação 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 unânime dos professores, encontramos implicitamente essa 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, nasce do fato de não associarem o PAEM a uma avaliação com caráter de 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 como nos fracassos. Portanto, em termos gerais, nas colocações, os 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 deve ser entendida, aqui, como um instrumento avaliativo do sistema municipal de avaliação, decorrente do processo de municipalização.

Entendemos que os professores, embora saibam que o PAEM, assim como o SARESP, sejam avaliações externas, e que o município igualmente integra o modelo econômico neoliberal, citado por Luckesi (2001), ainda assim buscam e veem outras características que distinguem as duas propostas, parecendo a do PAEM mais aceita 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* (FREITAS, 2007), que contempla as instâncias governamentais e educacionais como colaboradoras na execução das ações educativas.

Entendemos que a participação dos professores no PAEM caminha na direção do que Giroux (2007) nos propõe sobre a necessidade de recuperarmos 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. 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.

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

8. Considerações finais

Ao analisar a política municipal de avaliação voltada para o processo de avaliação dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pudemos constatar que o PAEM se deu por meio de um processo de avaliação externa, com negociação entre as diferentes instâncias da educação municipal, ou seja, com a participação de professores, professoras-coordenadoras e gestores da instância superior de educação do município.

Compreendemos que a negociação foi possível, pois, além da vontade política expressa pela dirigente municipal da educação, confirmada pelos demais participantes, havia um processo de organização dos professores e professores-coordenadores, decorrente de um programa de formação continuada iniciado antes do PAEM e que teve continuidade durante todo o processo. O PAEM teve como desdobramentos vários processos de avaliação interna em cada unidade escolar, com caráter diagnóstico, seguidos de processos de recuperação paralela, entre outros.

O PAEM, além de ter sido concebido e implementado por meio de negociação entre seus atores, ter caráter processual e transformador, apresentou processos autorreflexivos, atingindo o processo de avaliação de aprendizagem. Mediante visão expressa pelos participantes sobre o mesmo, pudemos constatar que teve caráter de monitoramento sem apresentar características de responsabilização. É importante destacar que, aos professores, foi não foi subtraída a capacidade de avaliar, importante etapa da autoria do processo curricular.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

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

BARRETTO, E. S. de S. 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/cielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010002&lng=pt&nrm=iso

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. 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>.

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>

GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, H. **Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J.C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. R. C. et al. (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, A. M.. **Avaliação Emancipatória**. 2. Ed.São Paulo: Cortez, 1994.151p.

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