

DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI

SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
Qualidade e Avaliação

1999



DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI

**SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
Qualidade e Avaliação**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia e
Ciências, da Universidade Estadual Paulista, para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Sônia Maria Duarte Grego

1410000967



MARÍLIA
1999

Nº cham. 371.26 FFC
G 633.5

Nº Tombo 967-ten
Aquisição D
Preço R\$5,00
Data 17/08/00
Proced. autor

G671s Gomi, Doralice Aparecida Paranzini

Sistema Estadual de Educação do Paraná : qualidade
e avaliação / Doralice Aparecida Paranzini Gomi. –

Marília, 1999.

275 f.

Orientadora : Sônia Maria Duarte Grego.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, 1999.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional – Teses. 2. Educação -
Qualidade – Teses. 3. Ensino de primeiro grau – Teses.
I. Grego, Sônia Maria Duarte. II. Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho. III. Título.

CDU 371.26

DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI

DADOS CURRICULARES
DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI

**O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
Qualidade e Avaliação**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA

Presidente e Orientadora

2º Examinador

3º Examinador

4º Examinador

5º Examinador

Marília, de

de 1999.



DADOS CURRICULARES
DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI

NASCIMENTO 3.3.1955 – CAMBÉ/PR

FILIAÇÃO Antonio Paranzini
Inês Pelacani Paranzini

1975/1979 Curso de Graduação em Psicologia
Universidade Estadual de Londrina

1982/1987 Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, em nível de
Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC/SP

1981/1987 Professora Auxiliar de Ensino do Departamento de Psicologia
Geral e Experimental da Universidade Estadual de Londrina – UEL

1988/1989 Professora Assistente do Departamento de Psicologia Social e
Institucional da Universidade Estadual de Londrina – UEL

1990 ... Professora Adjunto do Departamento de Psicologia Social e
Institucional da Universidade Estadual de Londrina – UEL

1995/1999 Curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado,
na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista de Marília – UNESP

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à concessão do direito de matrícula de minha nomeada, honraríamos agradecer a todas as pessoas - em particular -

o CAPES, pela concessão do Departamento de Psicologia Social - Instituição para concessão para a realização;

o Prof. Dr. Sérgio Maria Duarte, pelas contribuições em momentos profissionais e pessoais;

o Prof. Dr. Celso Antônio Alves da Silva Júnior e o Dr.ª Maria Aparecida Trenggari Zamboni, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação;

o Prof. Rogério, pelo apoio de Burdett, pelo incentivo e contribuições ao longo do tempo e trabalho;

ao Prof. João Carlos Oliveira, pelo auxílio na compreensão do significado quantitativo expresso nos dados quantitativos;

aos Profs. Edson, Danilo Gonçalves e Rosângela J. Pimenta, pelo apoio e estímulo no decorrer da pesquisa;

ao Prof. Vitor Hugo e Natália da Silva e Maria Aparecida P. Lima, pelas valiosas contribuições e apoio;

ao Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva, pelo apoio e incentivo;

o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva, pelo apoio e incentivo;

o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva, pelo apoio e incentivo;

o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva, pelo apoio e incentivo;

A meus pais (*Antonio e Inês*), modelos de luta e perseverança

A *Vitor*, companheiro de todas as horas

A *Vitor Hugo e Natália*, por quem toda luta adquire maior sentido

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Nossos sinceros agradecimentos a todas elas e em particular:

à CAPES, UEL e amigos do Departamento de Psicologia Social e Institucional pelas condições para sua realização;

à Prof^a Dr.^a Sônia Maria Duarte Grego, pelas contribuições ao crescimento profissional e pessoal;

ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior e à Dr.^a Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação;

à Prof^a Regina Luzia Corio de Buriasco, pelo incentivo e contribuições ao longo de todo o trabalho;

ao Prof. José Carlos Dalmas, pelo auxílio na compreensão do significado qualitativo expresso nos dados quantitativos;

aos Profs. Sebastião Ovídio Gonçalves e Rosângela J. Rodrigues, pelo apoio e estímulo no decorrer do trabalho;

ao Prof. Vergílio Urbano de Souza e Maria Aparecida S. Letrari, pela cuidadosa revisão dos originais;

à Secretaria Estadual de Educação, IV Núcleo Regional de Ensino e Escolas Estaduais, na pessoa de: Roberta Maria Nelo Braga (Coordenadora Geral do PQE), Arlete Regina Cytrynski, Silvana Abdala Rassi, José Pedro da Silva Sobrinho, Mônica Maria T. Figueiró, Maria Zenaide M. de Santana, Maria Lúcia Irineu, Claudete P. Guizilini e Alayr P. Faria, pela atenção e auxílio na obtenção dos documentos necessários à realização deste trabalho e no ensejo que o mesmo possa significar uma contribuição ao trabalho de todos nós e ao Ensino Público de nosso Estado.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 Formulação do Problema de Pesquisa	16
2 – O UNIVERSO DA PESQUISA	24
2.1 Retrospectiva do Processo de Reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná	24
2.1.1 Contexto & contexto	27
2.2 Políticas Educacionais do Banco Mundial	33
2.3 O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE)	50
2.4 Resgatando a Literatura e Investigando Qualidade e Avaliação	55
2.4.1 Qualidade da educação: em busca dos entendimentos atuais	56
2.4.1.1 Qualidade da educação: a perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional	63
2.4.1.2 Qualidade da educação: a perspectiva neoliberal	81
2.4.2 Avaliação no contexto educacional: entendimentos e questões pertinentes	85
2.4.2.1 A avaliação do aluno, da escola e do sistema	93
2.4.2.2 A avaliação da avaliação	101
2.4.2.3 Avaliação da educação: a perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional	107
2.4.2.4 Avaliação da educação: a perspectiva neoliberal	124

2.5	A Realização da Pesquisa	128
2.5.1	Procedimentos de coleta de informações	135
2.5.2	Organização do material coletado	138
2.5.3	Procedimentos de análise documental	141
2.5.3.1	Análise do conteúdo dos documentos	141
2.5.3.2	Análise das idéias e concepções dos documentos	142
2.5.3.3	Análise dos resultados das avaliações de rendimento	143
2.5.3.4	Análise dos itens complementares da avaliação da SEED	144
2.5.3.5	Análise do conjunto total das informações e dados obtidos	145
2.6	Conhecendo e Desvelando a Realidade do Sistema Educacional de Educação	146
2.6.1	O conteúdo dos documentos	147
2.6.2	As concepções e idéias contidas nos documentos	160
2.6.3	Resultados da avaliação de rendimento dos alunos	163
2.6.4	Resultados obtidos mediante aplicação dos instrumentos complementares de avaliação	186
2.6.4.1	Questionário de gestão escolar/questionário da escola	187
2.6.4.2	Questionário do professor	194
3	- SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ANÁLISE E PERSPECTIVAS	204
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
	ANEXOS	229



RESUMO

O presente trabalho objetivou resgatar o processo de reestruturação do Ensino Fundamental desenvolvido no Sistema Estadual de Educação do Paraná, no período de 85 a 97, visando investigar: a) que entendimento de qualidade prevaleceu, no sistema, neste período; e, b) quais estratégias foram utilizadas para sua avaliação. No intuito de levantar elementos que permitissem a análise da questão, na perspectiva Crítico-Social, procurou-se destacar, inicialmente, os elementos contextuais que integraram o universo de desenvolvimento do sistema, no período destacado. Posteriormente, optou-se por realizar a análise dos documentos oficiais vigentes no mesmo, naquele período, considerando seu conteúdo, idéias, concepções, e os resultados da avaliação realizada pela Secretaria de Estado da Educação no triênio 95/ 97. Como resultado, constatou-se, a existência de dois processos, ao longo deste período: o primeiro, estendeu-se de 85 a 94, consistindo, basicamente, na introdução do Ciclo Básico de Alfabetização e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, cuja proposta era fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. O segundo, iniciou-se a partir de 94, com a implantação do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, sustentado nas Políticas Educacionais do Banco Mundial e nas teorias econômicas. A análise realizada evidencia a existência de uma ruptura no processo de desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação do Paraná a partir de 94, em relação à proposta pedagógica que estava anteriormente em andamento.

Palavras-chave: 1. Avaliação Educacional. 2. Educação – Qualidade. 3. Ensino de primeiro grau.

ABSTRACT

RESUMÉ

This study aimed at recovering the Elementary School restructuring process developed by the Paraná State Educational System from 1985 to 1997, to investigate: 1. what understanding of quality prevailed in the System during that period; and, 2. which evaluation strategies were used. Initially, the contextual elements in the System development were highlighted for analysis within the Social-Critical perspective. Later, the official documents' contents, ideas and concepts as well as the results of the State Secretary of Education 95 to 97 evaluation were analysed. As a result, the existence of two processes were identified: one, beginning with the introduction of the Basic Elementary Education and Core Curriculum for the State Schools based on the Historical/Critical Pedagogy (85 to 94), and the other starting with the implementation of the Paraná State Schools Quality Project based on the World Bank Educational policies and Economy theories. The analysis showed that there was a rupture with the previous ongoing pedagogical proposal in the development of the Paraná State System of Education from 1994 on.

Contribuição do Sistema Educacional do Paraná para a reproposição pedagógica em curso

Key words: 1. Educational evaluation 2. Education – Quality 3. Elementary School teaching

Mots-clés : 1. Évaluation Éducative 2. Éducation – Qualité 3. Enseignement primaire (Cycle)

RÉSUMÉ

Le travail ci-après a eu comme objectif de racheter le procédé de réorganisation de l'Enseignement Fondamental développé dans le Système d'État pour l'Education du Paraná, pendant le période 85 a 97, enquêtant pour savoir a) quel entendiment de qualité a prévalu et, b) quelles ont été les stratégies utilisées pour son évaluation. Pour détacher les éléments qui permettent l'analyse de la question, dans une perspective critico-sociale, on a essayé de détacher, en premier lieu, les éléments du contexte qui ont intégré l'univers de développement du système, pendant le période mentionnée. Plus tard, on a cherché à réaliser l'analyse des documents officiels de le période, en considérant leur contenu, idées, concepts et les résultats de l'enquête réalisée par le Secrétariat d'Etat pour l'Education pendant la période 95/97. Le résultat a montré l'existence de deux processus tout au long de cette période: le premier, qui a duré de 85 a 94, consistant, surtout, à l'introduction du Cycle de Base pour l'Alphabétisation et du Curriculum de Base pour l'Ecole Publique du Paraná, dont la proposition était fondée sur la Pédagogie Historico-Critique. Le deuxième, qui a débuté en 94, marquant l'implantation du Projet de la Qualité de l'Enseignement Publique du Paraná, soutenu par les Politiques Educatives du Banque Mondiale et par les théories économiques. L'analyse réalisée met en évidence l'existence d'une rupture, à partir de 94, dans le procédé de développement du Système d'Etat de l'Education du Paraná par rapport à la proposition pédagogique en cours.

Most-clés: 1. Évaluation Educative 2. Education – Qualité 3 Enseignement premier degré (Cycle)

O presente trabalho surgiu da necessidade de aprofundar o conhecimento e a análise do Sistema Estadual de Educação do Paraná.

Tal necessidade originou-se de nossa atividade docente junto à Universidade Estadual de Londrina - UEL, mais especificamente, ao Departamento de Psicologia Social e Institucional e à Área de Psicologia Escolar. Esta última, sendo responsável pelo desenvolvimento do estágio supervisionado em Psicologia Escolar, visa a formação e habilitação do aluno do Curso de Psicologia para atuar junto às instituições educacionais. Para atingir este objetivo, o estágio oferecido prioriza o atendimento das instituições públicas, dado o entendimento de que as instituições privadas dispõem de mais condições para se valerem dos serviços dos profissionais da área que atuam na iniciativa privada e que seriam, em última instância, os alunos formados e especializados por esta e outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Preocupada em formar profissionais capazes de atender a demanda das instituições educacionais, a Área de Psicologia Escolar buscou, a partir da década de 80, acompanhar, participar e colaborar com as reflexões acerca das questões educacionais e o processo de transformação que se originou no Sistema Educacional do Paraná, atuando na micro região de Londrina - Pr, principalmente através da realização de Projetos (de Pesquisa e Extensão)¹, da participação em cursos de atualização docente e de assessoramento

¹ Dentre os projetos desenvolvidos, destacamos aqueles em que nos envolvemos nas duas últimas décadas: "Atendimento prestado pela Área de Psicologia Escolar da UEL à Rede Municipal de Ensino de Londrina" (realizado no período de 1986 a 1991) e, "UEL/Colégio de Aplicação: uma oficina" (realizado no período de 1990 a 1995).

aos docentes e equipe técnica das escolas via projetos e estágios (curriculares e extra-curriculares).

Inseridos neste processo pudemos observar, desde a sua origem, o movimento contínuo de busca de melhoria da qualidade educacional ao nível do Estado no período de 1985 a 1994, como também, o surgimento de uma situação dúbia de sua continuidade/ruptura, a partir de 1994, com a introdução do Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná - PQE - financiado pelo Banco Mundial.

Entendemos que o caráter de dúvida instalado se deve ao fato de que o PQE, da forma como foi proposto, pode tanto significar o saneamento dos problemas do sistema (principalmente no que diz respeito à obtenção de condições e recursos educacionais necessários²), quanto a manutenção do quadro existente no mesmo. Por sua vez, tal fato se deve a que este projeto, em sua proposição, busca conciliar os ideais de formação do indivíduo (preponderante nos princípios do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA) com os objetivos de aumento da eficiência do sistema, calcado nas proposições do modelo de Qualidade Total, predominantes nas políticas do Banco Mundial.

Desta forma, se por um lado, a introdução do PQE no sistema pode enfim significar o estabelecimento e oportunidade de alcance das condições necessárias para o desenvolvimento da proposta contida no CBA³, por outro, a possibilidade e os resultados desta combinação não podem ser garantidos pela sua simples proposição, o que torna vital o acompanhamento e avaliação do processo de reestruturação do Ensino Público Paranaense sob diferentes enfoques e pontos de vista.

² O que se pode observar na síntese do Projeto Qualidade no ensino Público do Paraná páginas 50 a 54.

³ O PQE vincula sua aprovação e conseqüente liberação de financiamento à continuidade das orientações e diretrizes do Currículo Básico da Escola Pública do Paraná. (Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, 1994)

Esta questão traz em seu bojo, no mínimo, outras três: a da competência, da credibilidade administrativa e política dos responsáveis por sua proposição e implementação⁴ e da compreensão do significado e implicações em nível micro e macro social das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial, enquanto órgão financiador de projetos educacionais.

Estas razões justificam também nosso interesse em aprofundar a compreensão e reflexão em relação a este processo, dado nosso entendimento de que este passo é vital, tanto sob o ponto de vista da formação e inserção do aluno e futuro Psicólogo Escolar nas diferentes instituições educacionais, como do ponto de vista do atendimento das necessidades e expectativas das instituições por parte dos mesmos.

Para tanto, a forma de convivência e a relação estabelecida entre os princípios contidos na proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e as políticas do Banco Mundial necessitam, a nosso ver, ser claramente estabelecidas e explicitadas a todos os níveis do sistema. Esta é também uma questão que pretendemos tornar evidente através deste trabalho.

Não podemos nos furtar, no entanto, de observar que, dada a amplitude da proposta contida no PQE⁵, o presente trabalho se propõe a abarcar apenas a parte deste universo considerada significativa para efeitos do presente estudo. Considerando que o próprio PQE, em sua proposição, assume a atribuição de efetuar a sua própria avaliação através de um de seus componentes (componente 5: Estudos e Avaliação), optamos por restringir o presente estudo à identificação do entendimento de qualidade predominante no interior do sistema e às estratégias utilizadas para sua promoção e avaliação.

⁴ Fatores alvo de reflexão não apenas no Estado do Paraná, como também no contexto nacional e internacional.

⁵ O Projeto Qualidade no ensino Público do Paraná – PQE – é composto por cinco componentes, que são integrados por um total de 16 programas e 41 subprojetos, conforme quadro apresentado no anexo 1.

Outra contribuição deste trabalho consiste pois, na reflexão do significado da introdução do Projeto Qualidade, no processo de busca de melhoria da qualidade da educação pública do Paraná.

Outro aspecto que se pretende evidenciar, através deste trabalho, é a necessidade de realização de uma série de outros trabalhos e pesquisas sobre o tema, ao nível das IES do Estado, de forma que estas venham cada vez mais a se envolver e comprometer com a busca de solução para os problemas educacionais em todos os seus níveis.

No intuito de focalizar o cenário em que se deu o desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação, no período abarcado por este estudo, o presente trabalho resgata, inicialmente, os fatores contextuais presentes ao longo do processo de reformulação do Ensino Público do Paraná, a partir do início da década de 80, através da retrospectiva do processo de reestruturação do sistema, introdução das políticas educacionais do Banco Mundial e do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, como elementos novos, a partir de 1994, respeitando sua seqüência histórica de ocorrência/introdução, no interior do sistema analisado.

Complementando este quadro, o segundo capítulo pretende destacar os entendimentos de qualidade que coexistem e influenciam o contexto educacional, e que se relacionam, respectivamente, às propostas contidas no Currículo Básico elaborado para a Escola Pública do Paraná e no Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná.

Este capítulo contempla ainda o resgate na literatura dos entendimentos de Avaliação Educacional e algumas das questões que consideramos significativas, que perpassam tais entendimentos, na perspectiva das duas propostas destacadas anteriormente.

Encerrando este capítulo, os tópicos que se seguem descrevem a metodologia utilizada no presente trabalho para a

investigação do entendimento de qualidade predominante no Sistema Estadual de Educação do Paraná, as estratégias de avaliação utilizadas pelo mesmo para aferição de sua qualidade, bem como, apresentam os dados obtidos através da análise dos documentos de normatização, organização e avaliação do sistema.

Na sequência, o terceiro capítulo pretende, através da análise dos diferentes documentos e das suas interrelações, fazer uma leitura da realidade do sistema e demonstrar, no que tange às Políticas Educacionais, o caráter dúbio de continuidade/ruptura que lhes imprimem as atuais políticas neoliberais.

Finalizando o trabalho, a autora procura, mediante a reflexão dos fatores e condicionantes presentes no sistema, apresentar suas contribuições ao Processo de Reestruturação do Ensino Público Estadual do Paraná e refletir algumas perspectivas de seu desenvolvimento.

1.1 Formulação do Problema de Pesquisa

O advento da década de 90 foi marcado pela globalização da economia e internacionalização do mercado de capitais.

Sob esta ótica, acentuou-se a responsabilidade do Sistema Educacional em promover o desenvolvimento do País mediante a formação de cidadãos aptos a tornarem-se trabalhadores capacitados e competentes, capazes de enfrentar os desafios dos novos modos de produção e tornar o País mais competitivo internacionalmente.

Deslocou-se, desta maneira, a ênfase da questão educacional, posta na democratização da escola e entendida como a sua extensão, a toda população, para o aspecto da qualidade do trabalho pedagógico realizado no Sistema Educacional.

Em decorrência, introduziu-se, como elemento novo, a **Avaliação do Sistema Educacional** nos seus diferentes níveis e âmbitos.⁶ Em outras palavras, significa dizer que foi inserida, no contexto educacional, a **Avaliação Externa** e, mais que isto, o Governo Federal e os Estaduais (em algumas unidades da federação) passaram a se colocar como avaliadores externos e a chamar para si o papel de conduzir a avaliação e, utilizando uma expressão de Vianna (1997), de efetuar o "controle da salubridade" do Sistema Educacional.

Em princípio, não nos estamos posicionando contra ou a favor deste procedimento, mas apenas constatando sua existência enquanto um fato dado e consumado.

Interessante observar, neste procedimento, o atrelamento de dois elementos: **qualidade e avaliação**, à medida em

⁶ No contexto nacional, são exemplos deste fato, o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB ao nível do Ensino Fundamental e o Exame de Cursos ao nível do Ensino Superior.



que, os documentos que introduzem a avaliação de sistema, parecem pressupor que, esta é o elemento que vai produzir a qualidade.

Há que se destacar, a este respeito, que a vinculação destes dois elementos não é nova no contexto educacional. Ao contrário, desde o surgimento da preocupação com a qualidade da educação, a idéia de se buscar instrumentos, formas de avaliação e controle da qualidade desejada se fez presente.

As três últimas décadas do desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro exemplificam bem este fato ao mesmo tempo em que revelam algumas evidências de como a relação entre avaliação e qualidade tem se estabelecido em diferentes momentos da existência do sistema educacional.

Pode-se observar, a este respeito, que nos anos 60-70, em que predominavam as tendências tecnicistas na educação, a qualidade era entendida como o domínio do conteúdo e aquisição de comportamentos observáveis, o que resultava numa avaliação basicamente voltada à mensuração do rendimento escolar do aluno, que servia à classificação dos alunos e à seletividade do sistema.

No quadro dos anos 80, com o predomínio das tendências humanistas e construtivistas na educação, o foco da avaliação deslocou-se do produto para o processo educacional e da avaliação quantitativa à qualitativa, contrapondo à idéia de avaliação enquanto medida do rendimento escolar do aluno e sua classificação a de instrumento de acompanhamento de sua aprendizagem. O significado disto, em termos de avaliação, foi o surgimento da proposição de substituição da avaliação somativa pela formativa.

De maneira complementar, nesta mesma década, foi produzida uma série de estudos que diagnosticou a crise dos sistemas educacionais nacionais, caracterizando-a como uma crise de qualidade que se expressava nas dificuldades destes sistemas em satisfazer as

exigências tanto para o mundo do trabalho como para o exercício da cidadania. Constatou-se ainda a irrelevância e o caráter obsoleto dos conteúdos escolares, a disfunção de práticas institucionais e docentes, a tendência dos agentes escolares a não se responsabilizarem pelo rendimento dos alunos e, portanto, a existência de uma escola impotente, tanto no que se refere à promoção da igualdade, quanto à produção de circuitos de qualidade.⁷

A difusão deste diagnóstico traduziu uma realidade escolar e, contribuiu para a construção da percepção da crise dos sistemas educacionais. Desta forma, criou um consenso sobre a necessidade de sua reforma, na medida em que gerou na população uma grande dúvida sobre as possibilidades das instituições escolares darem respostas satisfatórias às exigências pedagógicas deste final de século (Tiramonti, 1997).

Estes fatos culminaram, nos anos 90, com a convivência de duas vertentes, que se desenvolvem simultaneamente, contrapondo a avaliação ao nível do Sistema como um todo à avaliação ao nível do trabalho desenvolvido, especificamente, em cada unidade escolar. A primeira é marcada pela exigência das agências financiadoras nacionais e internacionais de projetos de avaliação que “demonstrem resultados em termos de custo-benefício, que muitas vezes refletem uma concepção economicista de educação, sem considerar o componente humanista”. A segunda, pode-se dizer que seja uma extensão do pensamento e ação dos anos 80, condicionada pela própria exigência e evolução do entendimento de avaliação no contexto escolar, sendo entendida como uma: “constante do processo educacional, que envolve não apenas a avaliação do rendimento do aluno, mas também outros elementos (currículos, programas, professores, rede física, etc.),

⁷ Ao utilizarmos a expressão: circuitos de qualidade, referimo-nos a séries integradas/seqüenciadas de ações de qualidade perpassando os diferentes níveis do sistema.



igualmente válidos para expressar a qualidade do sistema educacional". (Vianna, 1997, p.8)

Por esta razão, ao mesmo tempo em que prevalece atualmente um certo consenso sobre o fato de que os limites impostos pelos diferentes contextos em que se inserem os diferentes Sistemas Educacionais, se manifestam através de um conjunto de fatores críticos que interferem na produção da educação, com qualidade aquém da necessária, emerge a visão da racionalização do sistema, sustentada pela lógica do modelo de Qualidade Total.

Como decorrência deste fato, a maioria dos países da América Latina convive, como destacam Silva et al. (1993), com sistemas educacionais precários, caracterizados pela ausência de infraestrutura adequada, de qualificação apropriada do magistério, de salários condignos para docentes e técnicos do ensino, de plano de carreira para o magistério, de planejamento curricular, de duração apropriada da jornada escolar, de gestão do ensino que permita maior autonomia e melhor entrosamento com a comunidade escolar e funcionamento organizado e efetivo das escolas, ao mesmo tempo em que idealizam alcançar elevados níveis de eficiência e de busca da excelência do sistema.

Desconsiderando os fatores que condicionam tal situação, tanto no contexto das escolas, como no âmbito das demais instâncias do Sistema Educacional, comunidade local e sociedade em geral, os ideais postos de melhoria da qualidade educacional atribuem grande parcela de responsabilidade por sua consecução, ao desempenho e competência docente.

A questão que se coloca é que, ao mesmo tempo em que, nos diferentes momentos do desenvolvimento do Sistema Educacional, a relação avaliação x qualidade se pautou em diferentes elementos e consequentemente se valeu de diferentes instrumentos,

visando alcançar diferentes objetivos, esta relação teve seus parâmetros alterados, ao longo do tempo. Dessa forma, à medida em que se desenvolveu, revelou seus próprios limites e tornou-se objeto de sua própria ação, o que contribuiu para a ampliação de seu alcance para além do âmbito do trabalho escolar.

Há de se ter muita clareza desta questão, para que se possa, efetivamente, compreender os diferentes momentos da avaliação do Sistema (avaliação interna e externa) e estabelecer uma relação entre os diferentes níveis de desempenho do mesmo.

A expectativa que se coloca em torno da atual convivência de diferentes modelos de avaliação ao nível do sistema e das unidades escolares é a de que, a despeito das diferenças que as orientam, estas assumam, conforme destaca Vianna, um importante papel na "crítica e transformação da escola, de seus currículos e programas", o que já ocorreu mais visivelmente nos países do Primeiro Mundo⁸ e vem ocorrendo num ritmo mais lento nos países emergentes, a exemplo do que começa a ocorrer no Brasil. (1997, p.7)

Por outro lado, há também que se ter clareza que isto não significa a retomada da controvérsia qualitativo x quantitativo em educação⁹, mas ao contrário, traz o desafio de superação desta controvérsia no sentido de conciliação de instrumentos de avaliação de natureza quantitativa e qualitativa, de forma a resguardar suas especificidades e limites na composição de um quadro mais amplo e completo, que permita a análise do sistema, na sua totalidade, considerando seus elementos tanto enquanto aspectos singulares, quanto na sua relação com os demais.

⁸ Vide a respeito os relatórios da Fundação Nuffield, na Inglaterra, citados por Vianna, 1997.

⁹ Esta questão é abordada por vários autores, dentre eles destacamos Vianna, 1997.

Entendendo que a identificação e superação deste impasse no campo da prática da avaliação é um dos elementos que permitirá ao Sistema Educacional caminhar no sentido de melhoria da sua qualidade, destaca-se a necessidade de identificação dos parâmetros sobre os quais se recoloca atualmente a ênfase na relação qualidade e educação no âmbito dos diferentes níveis do Sistema de Avaliação e da medida em que o tratamento dos seus resultados, em conjunto, é viável e adequado para a orientação das decisões educacionais.

Neste sentido, acredita-se ser crucial a sustentação do presente trabalho em documentos que permitam a identificação das diretrizes e ações oficiais propostas e vigentes no interior do sistema, no período de 1985 a 1997, principalmente pelo fato deste período abarcar as gestões dos quatro últimos governos estaduais¹⁰, o que, em última instância, significa recuperar o continuum das ações oficialmente adotadas no campo educacional, com a intenção de reconstrução do Sistema de Ensino, a partir do processo de abertura política iniciado no país em 1982.

No entanto, mesmo cientes do fato de que os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados, conforme alertam Guba & Lincoln (1981), dado o fato de que estes são, em grande parte das vezes, distantes e distintos da realidade que se propõem orientar e, entendendo que tal fato é particularmente verdadeiro, quando se pretende estudar o cotidiano das escolas, que geralmente não mantém registro de suas atividades, possuem alta rotatividade de pessoal e também outras especificidades que dificultam o resgate de sua prática, tanto a curto como a médio prazo, optou-se por realizar esta investigação, dado que a inexistência de um trabalho

¹⁰ 1985-1986 Gov. José Richa (PMDB); 1987-1990 Gov. Álvaro Dias (PMDB); 1991-1994 Gov. Roberto Requião (PMDB); 1995-1998 Gov. Jaime Lerner (PDT/PFL).



efetuando o resgate deste processo já se faz sentir, quando nos propomos a aprofundar a análise do desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação do Paraná.

Por esta razão, preferiu-se correr o risco de ter a validade do presente trabalho questionada, por sua ênfase aos documentos oficiais, a continuar convivendo com a lacuna decorrente da ausência de um estudo neste sentido.

Entendeu-se, por fim, que o resgate do processo de desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação permite acesso ao produto da ação contínua do homem, inserido no movimento da formação e desenvolvimento social do Estado.

Assim, objetivou-se captar a realidade dinâmica e complexa do processo de reorganização do Sistema Estadual de Educação, a partir de 1985, em sua realização histórica, o que se acredita ser um instrumento enriquecedor¹¹ ao trabalho futuro de construção do Sistema Educacional do Estado, na medida em que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (Lüdke & André, 1986, p.5).

Centralizou-se este estudo na análise e reflexão ao nível da normatização e orientação das Políticas Educacionais de Avaliação e Qualidade Educacional do Estado do Paraná, mediante a investigação das questões:

1. Que entendimento de qualidade prevalece no Sistema?
2. Por que, como e por quem é avaliada a qualidade?
3. Que aspectos enfoca esta avaliação?
4. Com que frequência se avalia?
5. Que critérios e padrões são estabelecidos para a realização da avaliação?

¹¹ Conforme entendimento de Pesquisa posto por Lüdke e André, 1986.

6. Que indicadores permitem avaliar o alcance dos critérios estabelecidos?
7. Que tratamento se dá aos dados obtidos?
8. Que riscos e vantagens oferece a avaliação proposta?
9. Como são utilizados os resultados da avaliação?

2.1 Retrospectiva do Processo de Restruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná

Tendo em vista que a existência dos fatos não se dá de forma independente mas, ao contrário, está condicionada às condições e recursos presentes e disponíveis em cada contexto, entendemos que a análise e reflexão acerca da qualidade e avaliação no Sistema Educacional não pode prescindir do resgate de seu processo e contexto de desenvolvimento.

Sob esta perspectiva, adquire grande significância o resgate e análise das circunstâncias em que as proposições contidas nos documentos analisados surgiram e foram introduzidas no Sistema Educacional Paranaense, no período considerado pelo presente estudo. Retomar brevemente os fatos ocorridos no decorrer deste processo é o objetivo deste tópico.

O início dos anos 70 foi marcado, segundo Araújo (1998), pelo término do longo ciclo de desenvolvimento nacional e o declínio da soberania dos Estados. Neste contexto, mesclam-se com a exaustão do modelo de acumulação capitalista, a recessão, as altas taxas de inflação e a derrocada do socialismo real dos países do leste europeu em 1989.

Neste cenário de crises, as dinâmicas das sociedades capitalistas passaram a sofrer influência dos programas de Margaret Thatcher, Reagan-Bush e Kohl, dentre outros, sendo redefinidas sobre as bases do neoliberalismo¹².

Sob esta ótica, o alvo maior era o Estado de Bem-Estar Social, na medida em que o igualitarismo por ele proposto, destruía a

¹² Os programas acima destacados foram desenvolvidos, respectivamente, na Inglaterra (a partir de 1979), nos EUA (1980-1988) e na Alemanha (1982).

liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, base da prosperidade, pautada pelas leis do mercado.

Visando inserir-se no processo de globalização daí resultante, a América Latina iniciou, nos anos 80, um processo de modernização que, numa primeira etapa, se centralizou na esfera política e consistiu na recuperação dos regimes de governo democráticos. Num segundo momento, a mudança orientou-se à modificação do modelo de desenvolvimento dominante e início do processo de reestruturação da economia, visando incorporar a região ao fluxo de intercâmbio mundial de bens e serviços.

Materializando-se pela adoção de medidas como privatizações de empresas estatais, redução de gastos públicos nas áreas sociais, fusões de bancos e empresas privadas, terceirização, flexibilização/desregulamentação dos direitos trabalhistas e abertura da economia ao comércio internacional, o aporte neoliberal recomendado pelo governo americano e ratificado pelo *Conselho de Washington* (assessorados pelo fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD)), passou a ser adotado com suas medidas de ajustes, inserindo-se nas economias latino-americanas e na nova divisão internacional do trabalho (Araújo, 1998).

Como destaca Tiramonti (1997), excluídos da possibilidade de intervir na configuração da ordem mundial, os países de periferia iniciaram um processo de reconstrução econômica destinado a adaptar-se e a buscar sua inserção neste processo.

Desta forma, a modernização colocou-se como uma exigência aos países que pretendiam evitar ficar à margem deste movimento da história, sendo que sua urgência imprimiu um caráter predominantemente economicista às suas propostas.

Como consequência, evidenciou-se a perda da autonomia dos Estados Nacionais, na medida em que estes cederam sua capacidade decisória ao capital transnacional, aos organismos de financiamento

internacional, a uma rede internacional de instituições, que cada vez mais constroem linhas políticas a que se devem adaptar os países, que, por sua vez, possuem diferentes capacidades de usufruir de sua autonomia em função de sua própria história, da força de sua classe dirigente, da capacidade técnica de seus burocratas e das opções de articulação externa de seus governantes. (Tiramonti, 1997)

Submetendo-se aos movimentos gerados pelos países hegemônicos, o Estado Brasileiro assumiu, a partir de 1990¹³, o planejamento e a organização das bases de uma nova política industrial e comercial que privilegia a adoção e ampliação das novas formas de organização da produção, do trabalho e das políticas educacional e social.¹⁴

Face a este quadro foi lançado em 1990 o *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PQBP*, numa iniciativa conjunta do Governo Federal e Confederação Nacional da Indústria - CNI – e em 1992 o *Programa Educação pela Qualidade*, visando a formação de uma nova mentalidade a partir da Qualidade Total, segundo Boletim do IEL (1991).

Conforme destaca Araújo (1998),

a exigência de uma qualidade absoluta pressupõe a mobilização de todos os envolvidos – capitalistas, dirigentes e trabalhadores – assim como a canalização máxima de suas energias físicas, psíquicas e libidinais na busca da excelência e do sucesso da gestão empresarial pela qualidade total. (p.38)

Dito de outra maneira, significa ter o máximo de controle sobre os empregados e aproveitar ao máximo seus conhecimentos, técnicas e experiências (Fascículo ... , 1994).

Segundo esta ótica, a Pedagogia da Qualidade Total assume, no contexto escolar, o papel de realizar inovações educacionais

¹³ Do período do governo de Fernando Collor de Mello em diante.

¹⁴ Conforme alertam PAIVA e WARDE (1993), o risco existente é de que provendo tão pouco, o Brasil e outros países em situação semelhante tornem-se demasiado frágeis diante da agressividade com que agem os portadores da ideologia neoliberal e permitam a deterioração de suas instituições sociais.

que devem incidir sobre as suas práticas pedagógicas e administrativas. Descentralização, parceria, extinção de órgãos, privatização, novas formas de gestão, controle local e comunitário das escolas são propostas presentes na agenda neoliberal que recebem grande apoio nas instituições públicas de educação.

Este apoio não é, portanto, consenso geral, já que há também a posição oposta, aqui representada pela afirmação de Gentili (1995), de que tais práticas são, sem dúvida, disseminadoras da ofensiva neoliberal e procuram por fim à educação pública gratuita, a partir de estratégias privatizantes como a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da escola. Elas podem ainda, segundo o autor, despolitizar o sistema educacional, reduzindo-o à simples condição de mercado educacional.

2.1.1 Contexto & contexto

Inserido no contexto acima descrito, o processo de reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, data do início dos anos 80, período em que, em função do processo de abertura política vivenciado no País, assistiu-se à eleição, em vários estados da federação, de governadores de oposição.¹⁵ Nestes estados, em especial, foram introduzidas mudanças no âmbito do Sistema Educacional, que se voltaram à contemplação das questões de acesso e qualidade da educação pública.

Integrando o grupo destes estados, o Paraná iniciou o processo de reformulação de seu Sistema Educacional, conforme nos permite observar o levantamento e análise dos documentos do Bloco 1¹⁶,

¹⁵ Ao mencionarmos a eleição de governos estaduais de oposição, estamos nos referindo à oposição institucionalizada, num dado estado, em contraposição ao Governo Federal.

¹⁶ Ver páginas 148 a 150 do presente trabalho.

no ano de 1985, por ocasião da Deliberação nº 027/85 que instituiu nas escolas estaduais um Processo de Avaliação que, mesmo passando posteriormente por algumas reformulações, estabeleceu as bases de sustentação a todo o processo subsequente de reformulação, ocorrido ao nível do Sistema.

Transcorridos dois anos, ou seja, no ano de 1987, foi aprovada em substituição à Deliberação nº 027/85 a Deliberação nº 033/87 que tendo caráter mais abrangente que a sua precedente, incorporou e aperfeiçoou seu conteúdo (conforme pode ser visto nos Quadros II e VI)¹⁷. Neste mesmo ano, teve início no âmbito dos educadores, representantes dos Núcleos de Ensino (NRE), dos cursos de Magistério, das Associações Docentes e das Instituições de Ensino Superior (IES), uma seqüência de encontros, coordenados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), em que foram discutidos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Estes estudos e discussões levaram um número significativo de escolas¹⁸, no âmbito do Estado, a optar por trabalhar dentro desta orientação.

Juntamente com os estados de São Paulo e Minas Gerais, o Paraná foi um dos primeiros Estados em que ocorreu a implantação do **Ciclo Básico de Alfabetização**¹⁹. Tal implantação, que ocorreu inicialmente em um número limitado de escolas, estendendo-se apenas às duas primeiras séries do Ensino de 1º Grau no ano de 1988, deu-se mediante a emissão do Decreto Governamental nº 2545/88 e da Resolução Secretarial nº 744 de 22/03/88, sendo posteriormente regulamentada pela Deliberação nº 028/89, do Conselho Estadual de Educação.

É importante destacar, que a sistemática de Avaliação instituída a partir de 85 e posteriormente aperfeiçoada em 1987, era um

¹⁷ Apresentados nas páginas 148 - 150 e 161 - 162.

¹⁸ 30% da população das escolas se enquadrava nesta situação. (Parecer anexo ao Decreto 2325/93).

¹⁹ PARANÁ- Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, 1990.



elemento que, por seu teor²⁰, poderia não só favorecer, quanto fortalecer a proposta de implantação do CBA no Estado.

Do ponto de vista do trabalho pedagógico, a implantação do Ciclo Básico teve um significado de grande relevância na reorganização do ensino de 1º Grau do Paraná, ao propor uma nova concepção de alfabetização. Sua importância se deve principalmente ao entendimento de alfabetização como “processo de apropriação da língua escrita, que deve ser compreendido além do simples domínio gráfico” (Paraná, 1990, p. 13), o qual, assumindo um papel fundamental na escolarização, criou a necessidade de reorganização dos conteúdos curriculares das demais séries desse grau de ensino.

Visando tal reorganização, o Departamento de Ensino de Primeiro Grau – DEPG/SEED realizou, em conjunto com as equipes dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, para a análise e reestruturação desses conteúdos.

Numa versão preliminar, estes foram editados em 1989 e submetidos à discussão e análise dos professores da Rede Estadual de Ensino, na Semana Pedagógica de 1990.

Finalmente, com base nas sugestões recebidas dos professores, a Equipe de Ensino do DEPG efetuou a sistematização do trabalho, encaminhando-o para análise do Conselho Estadual de Educação em novembro de 1990, em caráter de urgência. Sua aprovação, em dezembro deste mesmo ano, estabeleceu sua vivência até a elaboração dos conteúdos curriculares em nível nacional. Embora aprovada por unanimidade, a proposta foi acompanhada por declaração de voto de quatro integrantes daquele Egrégio Conselho²¹, na qual externavam seu descontentamento para com o processo de encaminhamento da matéria para análise, nos seguintes termos:

²⁰ O conteúdo da Deliberação, cuja síntese consta no Quadro II, nos permite fazer tal afirmação.

²¹ Anexo da Deliberação nº 025/90.



- a) estava se tornando “bastante comum”²² o encaminhamento de matérias pela Secretaria de Educação ao Conselho em caráter de urgência urgentíssima, provocando a aceleração dos estudos necessários e tomada de decisões, a respeito de assuntos que mereceriam maior debate por parte dos conselheiros;
- b) tal procedimento feria a sistemática, determinada pelo Regimento do Conselho, de debater e aprovar as matérias, em primeira instância, na Câmara adequada e posteriormente no Plenário, além da submissão a análise cuidadosa da Câmara de Legislação e Normas;
- c) outras questões que não viriam a transformar as linhas gerais do Sistema Estadual de Ensino, como por exemplo, a regulação do funcionamento das bibliotecas escolares e a análise do nível do curso de pós-graduação cursado pelos professores que pleiteiam o direito ao magistério, tinham sido assuntos para debates profundos, complementados por estudos realizados por meses por comissões especiais de Conselheiros; e, por fim,
- d) a discordância com a argumentação da necessidade de aprovação pelo Conselho antes que esta ocorresse pela administração do Sistema, na medida em que esta subordinava e impunha ao Conselho a aprovação como única saída.

Pelo exposto acima, podemos constatar que o processo de reformulação do Sistema Educacional passou por sérios percalços. Prevaleceu, no entanto, o entendimento de que a proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná visava assegurar as mudanças pedagógicas introduzidas no Sistema com o Ciclo Básico, o que, “mesmo com todas as dificuldades era considerado um avanço no processo educacional e uma tentativa de solução para os desvios que ocorriam na escolarização” ^{23,24}

²² Expressão extraída do documento original.

²³ PARANÁ, Deliberação nº 025/90, p. 03.

Transcorridos cinco anos da implantação do CBA (de dois anos) e três da aprovação do Currículo Básico, novo Decreto Governamental foi emitido (nº 2325/93), instituindo o CBA de quatro anos nas escolas de Rede Estadual de Educação.

No final deste mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 033/93, que estabelecia as normas para a sua implantação nas escolas, a partir de 1994. Por fim, a Resolução nº 617/98, da Secretaria de Estado da Educação, estendeu o CBA de 04 anos a todas as escolas da Rede que oferecem as quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau.²⁵

Paralelamente ao desenvolvimento do processo acima descrito, foi elaborado um projeto ao nível do Estado do Paraná, diante da intenção do Banco Mundial de construir uma linha de crédito educativo no Brasil, que submetido à análise do Governo Federal teve sua credibilidade aprovada no início de 1992.

Tal projeto, denominado **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE)**, é de parceria da Secretaria de Estado do Planejamento e Controle e Coordenação Geral, da Secretaria de Estado da Educação e do Banco Mundial²⁶.

A respeito deste projeto, cabe destacar que ele se volta especificamente ao Ensino Público de 1º Grau e envolve cinco componentes, que se propõem a abarcar a totalidade dos aspectos relacionados ao funcionamento do Sistema Educacional²⁷, dos quais constitui também objeto de estudo do presente trabalho o componente 4

²⁴ Os fundamentos e princípios desta proposta permitem constatar este fato. A transcrição dos mesmos pode ser encontrada no anexo 2.

²⁵ Considerou-se relevante introduzir esta informação, mesmo sendo esta transcendente ao intervalo de tempo abrangido pela presente investigação, por que ela sinaliza e reforça a tendência de fortalecimento e continuidade desta medida no interior do Sistema analisado.

²⁶ Uma breve descrição deste projeto é apresentada no item 2.3 do presente trabalho.

²⁷ Um quadro síntese do projeto e seus respectivos programas e subprojetos pode ser visto no anexo 1.

(Desenvolvimento Institucional) e, dentro deste, especificamente, o **Programa de Avaliação do Rendimento Escolar**, ao nível do Sistema.

É importante destacar, também sobre o PQE, que sua realização, prevista para o período de 1994 a 1999, foi condicionada ao compromisso do Governo do Estado em dar continuidade à implantação do CBA, com aprovação e ênfase na adequação, sob seu ponto de vista, da sua extensão às quatro primeiras séries do Ensino Público Fundamental.



2.2 Políticas Educacionais do Banco Mundial

Considerou-se importante, para efeito do presente trabalho, inserir um tópico relacionado às Políticas Educacionais do Banco Mundial para os países emergentes, caso em que se inclui nosso País, tendo em vista, serem estas norteadoras do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), implantado em 94.

Neste sentido, o presente tópico pretende compreender satisfatoriamente e localizar a inserção do Banco Mundial como um elemento novo, a partir de 94, no contexto do Estado do Paraná, em decorrência da implantação do Projeto Qualidade no Ensino Público, bem como, conhecer as alterações ocorridas, ao nível do Sistema Estadual de Educação deste Estado, com base nas políticas por ele estabelecidas.

A análise dos diferentes trabalhos²⁸ que se propõe a refletir sobre o Sistema Educacional nos permite observar que o Banco Mundial (BM) vem assumindo nas últimas décadas, um papel crescente de influência nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Conforme destaca Soares (1996), a importância do Banco Mundial hoje,

“deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”. (p.15)

Tentando entender como se processa esta influência, voltamo-nos inicialmente à sua estrutura atual, que, conforme a

²⁸ Destacamos entre estes, a coletânea apresentada no livro *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, de TOMMASI et al., 1996.

mesma autora, é composta por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento), que, desde a sua criação, no período pós-guerra, vem desempenhando um importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa.

Seus estatutos têm assegurado sua presidência aos EUA (desde a sua fundação) e a hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes²⁹ na definição de suas políticas e prioridades.

A avaliação de sua performance, após 50 anos de operação é extremamente negativa, na medida em que financiou, no passado, um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente (Soares, 1996).

No que se refere ao Brasil, o Banco Mundial teve uma grande influência no processo de seu desenvolvimento, ao promover a denominada *modernização do campo* e financiar, até o final dos anos 70, projetos industriais e de infra-estrutura que contribuíram para o fortalecimento do modelo de concentração de renda, que ocasionou muitos danos ao meio ambiente.

Ainda no que se refere ao Brasil, a partir dos anos 80, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começaram (em decorrência da crise de endividamento do País) a "impor programas de estabilização e ajustes da economia, a intervir diretamente na formulação da política econômica interna e a influenciar sua legislação", o que conduziu o país a um quadro de miséria no início dos anos 90. (Soares, p.17)

Por meio das exigências estabelecidas pelo Banco Mundial, como condição para a aprovação dos projetos que

²⁹ O grupo das nações líderes é composto por: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido.

pleiteavam seu financiamento, um conjunto de reformas estruturais pautadas em uma concepção de crescimento liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário, passou a ser implantada nos países endividados.

Decorridos pouco mais de quinze (15) anos, observa-se que o acúmulo de condições impostas, tornou-se um obstáculo à superação da própria crise dos países, visto que os programas de ajuste propostos pelo próprio Banco têm produzido economias vulneráveis (caso do México, Argentina e como já admitem os órgãos oficiais, o Brasil³⁰).

Como consequência, tais programas têm gerado críticas e pressões para a implementação de reformas, por parte de diferentes segmentos: ONGs (Organizações Não-Governamentais), movimentos sociais, segmentos do próprio governo e parlamento dos países desenvolvidos (sobretudo o Congresso Norte - Americano), conforme destaca Souza (1993).

Em resposta a estas críticas, reformas têm sido implementadas nos programas do Banco Mundial, incluindo a definição de novas políticas e procedimentos relacionados ao meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação e participação das populações afetadas nos projetos.

Tais mudanças, juntamente com a abertura de uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza são indicadores da tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade e atenuar as críticas aos seus programas.

³⁰ FOLHA DE SÃO PAULO, 10 de dezembro de 1998.

Apesar de seu sentido positivo, tais reformas mantêm uma retórica distante da prática, o que revela a resistência do Banco a transformações substanciais em suas estruturas e políticas.

Após a crise mexicana de 94, o Banco calçou as políticas propostas para a América Latina, no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica iniciadas em 80, aliando-as à execução de programas sociais voltados à população mais pobre.

Neste sentido, o setor social o Banco vem dando ênfase especial à educação, destacando-a não apenas como instrumento de redução da pobreza³¹, mas como elemento essencial para a formação de "capital humano"³² adequado às necessidades da nação (Souza, 1994).

Ao assumir esta posição, o BM evidencia sua proposição de se colocar como um parceiro no fortalecimento das economias e expansão de mercados, visando melhorar a qualidade de vida dos povos e, especialmente, dos mais pobres. Simultaneamente, como destaca Bueno (1999), retomando a colocação de Caufield (1997), "transparece sua imagem controvertida de coordenador da economia global, mediador internacional, voz para a justiça social, agência de serviços sociais, força à industrialização, amigo dos governos poderosos, instrumento dos capitalistas, agência financeira intrometida e "senhor das ilusões". (p. 16)

No documento mais recente de política educacional produzido pelo BM e denominado **Priorities and Strategies for Education: A World Sector Review**, datado de 1995, o banco definiu

³¹ "Os estudos disponíveis dos países desenvolvidos indicam que, por si só, a educação não resolve a pobreza. O investimento em educação somente contribui para reduzir a pobreza em um contexto em crescimento com políticas redistributivas de renda, ao passo que, mesmo com crescimento, no contexto de políticas e efeitos redistributivos negativos, a educação não reduz a pobreza nem mesmo nos países industrializados" (HADDAD et al. 1991, p. 15).

³² Grifos da autora.

suas orientações aos governos interessados em seus financiamentos.

Segundo este documento, a partir de 1990 o BM decidiu priorizar o desenvolvimento infantil e a educação inicial. Isto se deve, segundo sua própria visão:

1. à possibilidade de ampliação do número de crianças sem educação nos próximos 20 anos;
2. ao baixo índice de crianças que completam a escola primária (em torno de 50%);
3. à permanência da alfabetização de adultos como um grande problema a ser resolvido;
4. ao aumento da demanda pelo ensino secundário e superior, além de sua capacidade de atendimento;
5. ao aumento da distância educacional entre os países da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) e as economias de transição (Europa Ocidental e Ásia Central).

Com base nestes cinco pontos, o BM entende que melhorar o acesso, a equidade e a qualidade implica em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educacional de um país. Sob seu ponto de vista, a despesa pública com a educação é freqüentemente ineficaz e injusta e torna-se cada dia mais difícil de financiar, na medida em que se expande o número de matrículas do setor público. Da mesma forma, a maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam grande parte de seus esforços no setor a assuntos como: negociação de salário dos docentes, construções escolares e reformas curriculares. Esta gestão centralizada deixa pouco espaço para tomadas de decisões sobre os insumos institucionais e as condições de aprendizagem em sala de aula (BM, p. 13).

A partir deste entendimento o BM considera a existência de quatro desafios fundamentais no que diz respeito à educação dos países em desenvolvimento: **o acesso** (particularmente na África); **a equidade** (aos pobres e minorias - acentua-se no Oriente Médio e sul da Ásia); **a qualidade** (problema generalizado); e, **a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas** (com ênfase às economias de transição da Europa Central e Leste Europeu).

Segundo este documento, a organização da educação é um caminho para se obter um ensino mais eficaz. Neste sentido, os governos podem ajudar a melhorar a qualidade da educação, sobretudo através do estabelecimento de normas e apoio aos insumos que têm demonstrado melhorar os resultados, mediante a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização dos recursos e avaliação do rendimento.

Partindo deste consenso, a reforma proposta, pelo BM em 95, aos países em desenvolvimento destaca nove elementos:

1. *Prioridade na educação básica.* "A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. Em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como **educação básica**". (BM, 1996, p.63)³³

³³ Conforme analisa TORRES (1996), este termo tem diferentes significados nos diferentes países e agências financiadoras, já tendo sido utilizado em uma **visão restrita**, como: a) a educação não-formal de jovens e adultos nos rudimentos de cálculo e escrita, pelo BM (1988), no documento: *A Educação na África Sub-Saariana*; b) a educação de 1º Grau; c) a educação básica acrescida da educação secundária, totalizando aproximadamente oito anos (BM/1995) e centrada na educação formal e infantil. Numa **visão ampliada**, conforme determinação da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), o termo inclui igualmente crianças, jovens e adultos, estendendo-se a toda vida, não se limitando à educação escolar nem às escolas de primeiro grau, nem tampouco a um número determinado de anos ou níveis de estudo, mas definindo-se pela capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.

2. *A melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa.* "A qualidade da educação é difícil de definir e medir. Em uma definição satisfatória deve incluir-se os resultados obtidos pelos alunos" (p.50). "Para aumentar a qualidade não é só necessário aumentar o rendimento médio como também reduzir as variações entre os estudantes e entre escolas, melhorando especialmente as condições de aprendizagem e o rendimento das escolas com piores desempenhos" (p. 51). "O terceiro e provavelmente mais importante desafio (além do acesso e da equidade) é melhorar a qualidade da educação: esta é pobre em todas as esferas nos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades requeridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos (...) Melhorar a qualidade é tão importante quanto melhorar o acesso, porém ainda mais difícil de se conseguir". (BM, 1996, p. 12)

3. *A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma.* Ganha ênfase, neste aspecto, a necessidade de reformulação da administração da educação, com ênfase na descentralização. As propostas do BM neste sentido consistem em: a) reestruturação orgânica dos ministérios, setores intermediários e escolas; b) fortalecimento dos sistemas de informação (matrícula, assistência, custos, insumos do sistema); e, c) capacitação de pessoal em assuntos administrativos.

4. *Descentralização e aumento da autonomia e responsabilidade das instituições educacionais por seus resultados.* O BM aconselha os governos a manterem centralizadas algumas funções, como: 1) fixar padrões; 2) facilitar os insumos que influenciam no rendimento escolar; 3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e, 4) monitorar o desempenho escolar. Simultaneamente, recomenda medidas financeiras e administrativas que visam conseguir a autonomia das instituições escolares. No âmbito das *medidas financeiras* destacam-se: 1) utilizar impostos do governo central e dos governos locais; 2) compartilhar os custos com as comunidades locais; 3) efetuar doações às comunidades e escolas sem estabelecer requisitos para seu uso; 4) cobrar taxas da educação superior; 5) estimular a diversificação das receitas; 6) certificados e empréstimos educativos; e, 7) financiamento baseado em resultados e qualidade. No âmbito das *medidas administrativas* destacam-se as recomendações de maior autonomia tanto para as direções das escolas quanto para os professores. Com relação às direções o BM recomenda que estas tenham maior autonomia para decidir sobre como alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, estabelecimento de calendário, horário de funcionamento da instituição etc., a fim de conseguir melhor adaptação da escola às condições locais; no caso dos professores, propõe-se que eles tenham maior autonomia para decidir sobre as práticas pedagógicas, respeitando limites estabelecidos em currículo nacional, ou seja, sujeito a padrões, avaliações e supervisão.

5. *Abertura para maior participação dos países e respectivas comunidades.* As recomendações propostas neste sentido se dão em três âmbitos: 1) contribuição econômica para sustentação da infraestrutura da escola; 2) critérios de seleção da escola; e, 3) maior envolvimento na gestão escolar.
6. *Incentivo do setor privado e organizações não-governamentais (ONGs) na educação.* Tal incentivo visa ampliar a participação ativa destes segmentos, tanto ao nível das decisões como implementação de ações educacionais, tenham estas ou não fins lucrativos.
7. *Mobilização e alocação de recursos adicionais ao 1º Grau.* A receita deve ser ampliada a partir de negociação entre os governos. Segundo o BM a distribuição da despesa educativa entre os diferentes níveis de ensino e em cada um dos níveis é desigual e injusta, na medida em que privilegia o interesse do sindicato dos professores (maior parte da receita é aplicada em salários).
8. *Enfoque setorial.* O BM propõe modelo de diagnóstico, análise e ação eminentemente escolar, afastando-se também neste ponto, da necessidade de enfoque intersetorial no tratamento da educação, conforme destacado pela Conferência de Educação Para Todos, diante da complexidade e diversidade das necessidades básicas de aprendizagem.
9. *A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.* A análise econômica aplicada à educação, atua comparando os benefícios e custos tanto ao nível de cada indivíduo como da sociedade no seu conjunto total, o que se mede em termos do aumento do salário de quem se educa.

Em especial neste último ponto, a proposta do Banco destaca a ênfase nos resultados e a sugestão de utilização das definições aceitas internacionalmente, como por exemplo, a vigilância permanente proposta pela OCDE nas três categorias de rendimentos, a saber: os resultados obtidos pelos alunos, os resultados do sistema e os resultados do mercado de trabalho.³⁴

³⁴ Os resultados dos alunos medidos em termos de seu rendimento nas diferentes matérias, os resultados do sistema compreendendo a certificação nos diferentes níveis de ensino e os resultados do mercado de trabalho compreendendo o desemprego, a educação e os ingressos como definem (TUIJNMAN y POSTLETHWAITE apud BM, 1996, p. 112)

Tendo em vista as ações e recomendações sugeridas pela proposta do Banco Mundial/95, destacadas anteriormente, é interessante resgatar suas bases de sustentação e respectivas críticas. Neste sentido, torna-se relevante destacar a colocação de Coraggio (1996), de que o Banco Mundial tem como marco teórico-metodológico a teoria econômica neoclássica, tendo a análise econômica como metodologia principal para a definição das políticas educativas.

Conforme destaca Torres,

“as propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade”. (1996, p. 138)

Dentre as críticas levantadas quanto a este tipo de análise, destacamos com base no trabalho desta mesma autora:

- a análise econômica é um método especial de análise da economia neoclássica, objeto de crítica por suas limitações para explicar os processos especificamente econômicos;
- sua utilização contribui para introduzir e ligar os valores de mercado na esfera da cultura;
- suas recomendações têm sido assumidas, por vezes, sem críticas por muitos governos, o que os transformam juntamente com os técnicos e intelectuais em co-responsáveis pelas consequências políticas das mesmas.

A observação do conjunto dos princípios, orientações e críticas a este enfoque, evidencia que ele sugere a semelhança da escola à empresa, os fatores do processo educativo a insumos e a eficiência e taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão.

É importante observar que, embora sendo postas com o caráter de sugestões, as orientações do Banco têm atuado, na

grande maioria das vezes, como condições e elementos norteadores das políticas governamentais, principalmente por que nem sempre os governos têm força e poder de negociação.

Desta forma, como bem coloca Bueno (1999, p. 83),

"impõe-se e acata-se o protagonismo das agências estrangeiras na América Latina e, em nome do desenvolvimento regional, o poder de decisão sobre as políticas educativas concentra-se nas mãos confiáveis de "desenvolvidos competentes" e de governantes que seguem receitas de "boa qualidade". É evidente, que, para além do espelhismo consentido e do valor do empréstimo concedido, a situação de devedores constrange os países a aceitar essa interferência".

Analizando o documento do Banco Mundial (1995) à luz dos documentos anteriores emitidos pelo Banco, Lauglo (1997), considera que embora o texto final do documento contenha consenso sobre várias questões, como: a importância da educação como direito e como meio de melhoria das condições de vida; a necessidade de melhoria da qualidade educacional; a necessidade de equidade no acesso à educação; e, a necessidade de otimização da utilização dos recursos educacionais disponíveis, permanecem, ao mesmo tempo, alguns aspectos problemáticos, principalmente no que se refere às suas proposições.

Evidencia-se ainda neste documento a incompetência dos países em desenvolvimento, aos olhos do Banco Mundial, em lidar com sua própria crise. Isto os torna cada vez mais suscetíveis de influência e submissos aos países ricos dispostos a emprestar dinheiro. Segundo Bueno (1999), a realização de acordos financeiros passou a estabelecer cada vez mais condições, na forma de "cláusulas protetoras dos interesses do Norte Econômico. Nesses termos, mesmo na área educacional, as políticas passaram a pautar-se em políticas de livre mercado e privatização sistemática". (p. 84)

Apesar do aumento dos recursos investidos no setor, o Banco Mundial não possui uma política consistente para a

educação, o que lhe dá maior espaço a seu crescente intervencionismo calcado na expansão de seus instrumentos de pressão para impor suas políticas, que abrangem um conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro-políticas até a sala de aula, conforme destacam, dentre outros, Silva (1996) e Torres (1996).

Neste sentido, o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Como bem destaca Coraggio (1996, p. 76):

"As declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vem sendo apresentadas as reformas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmar esta tese"

Para Lauglo (1997), este fato ocorre, a despeito do reconhecimento da diversidade de condições existentes entre os diferentes países credores.

Do ponto de vista do BM, os países acatam diferentemente as suas sugestões, na medida da sua capacidade técnica e política de propor e negociar alternativas próprias aos seus problemas.

Diante da controvérsia presente nesta proposição, torna-se urgente, conforme alerta Coraggio (1996), conhecer os limites e as possibilidades da relação que se estabelece entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da América Latina, na medida em que ela continuará influenciando as políticas educativas capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento social. Para tanto, torna-se, pois, necessário conhecer as políticas educacionais do Banco Mundial, para melhor compreender como estas se concretizam no âmbito de cada contexto.

Cabe destacar, também, que a análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do BIRD em nosso País, mostra que a experiência desenvolvida nas últimas décadas na forma de co-financiamento, "foi

um processo complicado do ponto de vista administrativo e ineficaz no que se refere aos resultados educacionais”, segundo Bueno (1990, p.183).

Uma possível explicação para este fato é a de que, os documentos de política setorial do Banco Mundial, desconsideram os estudos realizados especificamente no campo educacional (principalmente os realizados pelas comunidades científicas dos países em desenvolvimento), deixando transparecer uma compreensão e um conhecimento insuficientes da realidade de cada contexto e dos resultados das pesquisas desenvolvidas neste campo e inclusive, da terminologia específica utilizada no campo educacional e nos diferentes contextos, conforme destaca Torres (1996).

De maneira complementar, suas propostas são calcadas predominantemente no conhecimento produzido por pesquisadores dos países desenvolvidos, que é tomado como universal, desconsiderando a grande diversidade de condições e características contextuais das diferentes regiões e países em desenvolvimento.

Assim, as análises das propostas feitas pelo Banco Mundial referentes à educação, parecem amparadas basicamente num conjunto de estudos promovidos e financiados pelo próprio Banco e, que possuem fragilidades e vazios importantes na fundamentação de tais políticas, tanto ao nível dos estudos, quanto da experiência, conforme enfatizam alguns trabalhos, dentre os quais destacamos Coraggio (1993 e 1995), Torres (1994).

Este aspecto é também destacado por Lauglo (1997), e atribuído tanto ao potencial do Banco de dispor de competentes e confiáveis especialistas e consultores para a elaboração de projetos e realização de pesquisas, quanto pelo seu poder de influência e reputação de impor condições aos governos interessados em suas linhas de crédito.

O reflexo maior deste fato é que, tanto na elaboração dos documentos de políticas, como nos projetos financiados pelo Banco, os principais atores estão no próprio Banco. Por esta razão, seu poder de influência nas políticas educacionais governamentais é extremamente grande, sendo desconhecidos, até então, conforme destaca Lauglo (1997), seus efeitos sobre o comportamento dos demais órgãos financiadores.³⁵

Os pontos destacados acima, como orientações do Banco Mundial, podem ser observados no Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná, através de sugestões que de forma geral tratam sobre: a descentralização do sistema; a priorização dos investimentos públicos na educação básica; a avaliação dos estabelecimentos educacionais por resultados em termos da aprendizagem dos alunos e da sua eficiência em termos de custo de cada diplomado; investimento em livros didáticos e materiais de apoio; formação de professores e a contemplação dos déficits que afetam o aprendizado (programas de saúde e nutrição).

Considerando que tais sugestões fazem parte do conjunto das que têm sido, de maneira geral, tomadas como diretrizes nos diferentes projetos financiados pelo Banco, cabe destacar o alerta de Coraggio (1995, p.109), para o fato de que “as propostas do Banco podem conter idéias muito boas, mas é necessário fazer um exame crítico das mesmas, pois apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípio nos fundamentos dessas propostas: não por que se baseiem em pressupostos irreais³⁶, mas pela qualidade dos pressupostos que sustentam os modelos e métodos utilizados”.

³⁵ Neste sentido, o autor alerta para que: “a percepção de que outra agência têm modelado a política governamental, devido aos termos de sua própria operação, é sempre expressiva fonte de rivalidade entre instituições financiadoras” .(p. 26)

³⁶ O autor refere-se desta forma aos pressupostos não relacionados com a realidade.

De certa forma, como também alerta este autor:

.... "isto não significa que algumas recomendações do Banco não sejam aceitáveis e até eficazes em certas circunstâncias. Mas é fundamental ter consciência de que estas devem ser consideradas em pé de igualdade com outras propostas que possamos fazer e que não têm essa aparência impressionante dos modelos econométricos, a partir de outros marcos teórico-metodológicos, igualmente válidos se bem aplicados". (p.109)

Tal alerta se justifica, dentre outros documentos, no diagnóstico contido no Relatório Wapenhans³⁷, relatando que, em avaliação feita pelo próprio Banco Mundial sobre as evidências que sustentam suas propostas e seu grau de validade geral, os resultados estavam longe de constituir uma confirmação satisfatória.

Por outro lado, também nos lembra Coraggio (1995), que o Banco já cometeu erros graves no passado, difundindo fórmulas de ação que pareciam plausíveis (tais como a onda de investimentos de irrigação de uso múltiplo na América Latina), que nem sempre podem ser vistos como não intencionais.

Coraggio lembra ainda, com base no relatório Wapenhans, que é fundamental para um banco mobilizar sua carteira de empréstimos e esse objetivo pode prevalecer sobre o de desenvolvimento dos países beneficiários.³⁸

Complementando o quadro acima descrito, outros aspectos controversos são evidenciados pelo mesmo autor, dentre os quais destacamos: a ênfase na educação primária em detrimento da educação secundária e do ensino profissionalizante e superior, que

³⁷ Willie Wapenhans, ex-vice-presidente do Banco Mundial.

³⁸ Cabe destacar a este respeito que o Brasil, para efeito de financiamento do BM não integra o grupo dos países de baixa e média renda (dado o seu PIB). Tal grupo engloba, segundo os critérios definidos pelo Departamento de Economia Internacional do Banco, seis regiões: África ao sul do Saara, Ásia Oriental e o Pacífico, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e Norte da África e Ásia Meridional, sendo seus empréstimos submetidos às regras dos demais empréstimos efetuados pelo Banco.

desconsidera a educação no seu conjunto total e o papel dos níveis secundário e superior também na formação do docente que atua na educação básica; a ênfase na melhoria da qualidade como função de treinamento em serviço não sustentada em diagnósticos dos sistemas educacionais locais; a descentralização da autoridade e utilização de índices de taxa de retorno como controladores e indicadores de qualidade, sem no entanto, considerar as controvérsias existentes quanto a estas duas técnicas, na medida em que podem abrir espaços às práticas de corporativismo local e ênfase aos indicadores quantitativos superficiais em detrimento aos qualitativos processuais.

Cabe ainda destaque especial à divergência que se observa na cultura e ponto de vista dos especialistas do Banco e educadores. Neste aspecto é crucial analisarmos quando pretendemos aprofundar nosso conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre estes dois segmentos.

Para Lauglo (1997), a educação é vista pelos integrantes destas duas instâncias, por meio de lentes diferentes: o Banco Mundial é uma agência financiadora cuja cultura é influenciada pelos princípios econômicos neoclássicos, que definem o ser humano como um ator racional, que se informa, avalia custos e benefícios e se engaja em relações de trocas com outros seres, por meio dos mercados, buscando maximizar suas preferências.

Sob esta perspectiva, a educação é um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que dela se vale. Assim, o que se espera como resultado educacional é a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que maximizem o potencial de trabalho dos indivíduos e conseqüentemente, da sociedade.

Por outro lado, os educadores voltam-se mais ao aspecto humano. Preocupam-se não só com o conhecimento e as habilidades, mas também com a formação e a satisfação das

necessidades expressas pelos alunos e suas famílias. Assim, a melhoria da produtividade, não é o alvo maior da teoria educacional.

Em decorrência, a educação é entendida como um processo: os alunos como organismos ativos que interagem com outros e crescem em um ambiente que lhes deve favorecer tanto o crescimento quanto o desenvolvimento. O objetivo da educação é, pois, contribuir para este crescimento e a ampliação do potencial individual.

Assim, conforme destaca Lauglo (1997, p. 33):

"os pedagogos desconfiarão da fria lógica que sustenta as difíceis escolhas que os outros profissionais colocam para a educação (cobrança de taxas, classes mais numerosas, privatizações,...). Eles suspeitam (acertadamente), que há um forte componente ideológico atrás dessas opções. Por outro lado, os educadores não têm a competência específica para propor alternativas confiáveis às duras decisões macroeconômicas que agora são fortemente tomadas, em muitos países, sob severas condições ditadas pelo Fundo Monetário Internacional e que conduzem as novas políticas educacionais".

O mesmo o autor complementa:

"a confiança no mercado e nas políticas que assumem que os seres humanos são atores racionais nesse mercado, esforçando-se para maximizar seus interesses, é parte da agenda neoliberal, apesar da acusação de conservadorismo que é, algumas vezes, levantada contra ela. Entretanto, o liberalismo é uma corrente ideológica maior do que seus ramos utilitário e economicista. Ele inclui outras importantes correntes do pensamento educacional, especialmente aquelas que compreendem ideais de educação para a autonomia pessoal e para a cidadania ativa e democrática e que são otimistas sobre a importância da educação e da ciência como força para um avanço social gradualista". (p.33)

Depreende-se pois, que não necessariamente deve haver choque entre estas posições. No entanto, conforme aponta Lauglo (1997), a tensão existente atualmente entre *educadores* e *especialistas do Banco* pode, de certa forma, ser vista como uma transposição, para o palco mundial, do tipo de luta entre os profissionais associados ao setor privado (economistas, engenheiros,

especialistas em gerenciamento), e os profissionais envolvidos com os serviços públicos e o Bem-Estar Social e conseqüentemente *"reflete os esforços dos primeiros em conquistar o terreno do segundo grupo"* .(p.34)

Neste campo de conflitos resta pouco espaço para um diálogo autêntico. Esta é a razão por que é importante, segundo Souza (1995), que a sociedade civil conheça e analise as políticas do Banco Mundial e seus projetos e exija não apenas a democratização do Banco, a maior transparência de suas políticas e projetos e mudança nas suas políticas macroeconômicas em curso, como também busque mais abertura do governo brasileiro para o debate de tais empréstimos. Dialogar com o Governo é uma forma de tornar mais transparentes as suas decisões e ampliar a capacidade da sociedade organizada de monitoramento e influência sobre as políticas públicas, exigindo maior comprometimento político e capacidade de gerenciamento do governo ao longo da realização dos projetos.

O que se está propondo, por fim, é que haja, no interior dos diferentes segmentos sociais e, em especial no setor educacional, um maior nível de mobilidade e envolvimento no sentido de participação democrática na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, considerando, neste cenário, as orientações do Banco Mundial na dimensão de hipóteses a serem testadas e não como conhecimento já comprovado, na medida em que, muito ainda, se desconhece sobre o processo educativo.

2.3 O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná

O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, introduzido no Sistema Estadual de Educação do Paraná a partir de 1994 é uma iniciativa de parceria da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, da Secretaria de Estado da Educação e do Banco Mundial que tem como fiadora a República Federativa do Brasil⁴⁰.

Em sua fase de elaboração o projeto foi coordenado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral, sendo posteriormente gerenciado, em sua fase de desenvolvimento, pela Secretaria de Estado da Educação.

Em sua elaboração, previu-se que o projeto beneficiaria 1.6 milhões de crianças de 1ª a 8ª séries, com ênfase especial de 1ª a 4ª séries, que incluíam 63% das crianças do ensino fundamental.

Em apoio aos esforços do Paraná de administrar as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em parceria com os municípios, a maior parte dos investimentos do Projeto (com custo total estimado ao equivalente a US\$198,4 milhões) foi planejada para ser destinada ao sistema estadual de educação e aos municípios que concluíram acordos de parceria com o estado⁴¹. Constituiriam exceções a essa regra os livros

⁴⁰ Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, p. 22.

⁴¹ Em 1991, o Paraná inovou nas áreas de descentralização do ensino e equalização tributária, iniciando um programa de "parceria educativa" com os municípios. Tal iniciativa tentava minimizar alguns dos aspectos negativos da sobreposição constitucional de responsabilidade estadual e municipal pela provisão da educação primária, incluindo a falta de coordenação no planejamento e desigualdades nas verbas de educação. Os municípios que entram no acordo de parceria concordam em : a) investir o mínimo de 25% (exigido pela Constituição) de sua receita tributária em educação; b) assumir a responsabilidade pela administração, continuidade e manutenção das escolas (anteriormente) estaduais servindo as quatro primeiras séries da escola primária dentro de sua jurisdição; c) manter o CBA nas escolas em que foi introduzido; e d) assumir a responsabilidade de substituir os professores transferidos do estado que se aposentam ou deixam a rede. De sua parte, o estado assume a responsabilidade de : a) transferir professores da rede estadual ao município com pagamento integral dos salários; b) reformar as escolas antes de entregá-las ao município; c) oferecer treinamento aos professores e assistência técnica aos municípios; e d) oferecer verbas suplementares aos municípios que não conseguem atingir um gasto mínimo por aluno dentro dos 25% obrigatórios de seus próprios orçamentos.

didáticos e a avaliação de alunos, que abarcariam todos os municípios, independentemente da existência de acordos de parceria.

O Projeto Qualidade tem como meta melhorar o rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental, definido com o aumento do aprendizado e a conclusão deste nível de ensino, ambos cruciais no Estado do Paraná (Paraná, 1995^b, p. 15).

Para atingir esta meta, o projeto propôs-se a apoiar “a entrega de um pacote de materiais pedagógicos essenciais às escolas primárias e a efetuar melhorias na administração do ensino”. (Paraná, 1995^b, p. 22)

Cabe também destacar que o Projeto Qualidade tem por objetivos:

- a) dar acesso a crianças e professores a quantidades adequadas de material pedagógico;
- b) melhorar a eficiência dos professores em sala de aula;
- c) dar às crianças de áreas urbanas de baixa renda espaço físico adequado ao aprendizado;
- d) suprir os administradores escolares, dos diferentes níveis (escola, município, estado) com instrumentos, habilidades e incentivos para melhorarem as práticas administrativas e assumirem novas responsabilidades;
- e) reduzir as diferenças entre os sistemas escolares estadual e municipal em termos de custo-aluno e disponibilidade de dados.

Para atingir tais objetivos, o projeto contempla a implantação de cinco componentes (Materiais Pedagógicos; Capacitação dos Recursos Humanos da Educação; Rede Física; Desenvolvimento Institucional e Estudos, Pesquisa e Avaliação), integrados por um total de 16 (dezesesseis) programas e 41 (quarenta e um) subprojetos⁴².

⁴² O anexo 1 contém o quadro síntese dos Componentes e respectivos programas e subprojetos que compõem o PQE.

Por sua vez, os componentes do PQE⁴³ financiam e objetivam, respectivamente:

01 -	• O fornecimento regular de livros didáticos a crianças de escolas estaduais e municipais; • Um pacote básico de material e equipamento didático a todas escolas públicas participantes; • Um programa de melhoria das bibliotecas escolares.	• Fornecer regularmente livros didáticos à crianças das escolas públicas estaduais e municipais; • Fornecer um pacote básico de materiais e equipamentos pedagógicos para todas as escolas estaduais e municipais; • Implementar melhoria nas bibliotecas escolares.
02 -	• Um programa de estágio para diretores de escola, supervisores e professores através de workshops no local e treinamento à distância.	• Capacitar diretores, supervisores e professores das escolas públicas (mínimo 80 horas/ano).
03 -	• A construção de escolas e mobiliário em áreas de baixa renda onde as escolas estão em condições precárias ou onde houver pico de demanda.	• Construir novas escolas e fornecer mobiliário em áreas de baixa renda (previsão de benefício direto a 64.000 crianças).
04 -	• A criação de uma unidade de coordenação do projeto dentro da SEED; • O desenvolvimento em nível estadual da capacidade para a avaliação qualitativa do aprendizado; • A reestruturação e descentralização dos sistemas de gerenciamento das informações existentes; • Atividades para fortalecer a administração em vários níveis (regionais e municipais); • A promoção de maior qualidade em escolas e municípios através do estabelecimento de um fundo de prêmio.	• Desenvolver a capacidade do aprendizado; • Contribuir para a melhoria do gerenciamento nos vários níveis decisórios, incluindo treinamento de administradores regionais e equipes municipais; • Criar um fundo de prêmio para a melhoria da qualidade das escolas.
05 -	• Apoio a políticas, avaliação de projeto e estudos do impacto.	• Melhorar o conhecimento da realidade educacional no Estado, para subsidiar as várias intervenções na área.

O breve detalhamento do PQE, contido acima, permite nele identificar a predominância da ótica da qualidade total, conforme ênfase presente nas Políticas do Banco Mundial⁴⁴.

⁴³ Para efeito de apresentação destas informações os componentes serão numerados de acordo com a ordem em que foram apresentados anteriormente.

⁴⁴ A explicitação de tal ótica no PQE é também encontrada na página 4 deste mesmo projeto.

Tomando por base este aspecto, podemos constatar a diversidade da natureza do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, em relação aos demais documentos analisados no presente trabalho. Seu caráter, estritamente técnico e descritivo, no que diz respeito ao detalhamento de seus programas e subprojetos, também respalda tal afirmativa.

Por esta razão, neste estudo, não foram identificados elementos que permitissem submeter o documento que contém a proposta do PQE ao mesmo tratamento a que foram submetidos os demais documentos utilizados no presente trabalho, ou seja, à descrição e identificação das concepções e idéias correspondentes aos aspectos e elementos selecionados para efeito desta análise.

Há que se destacar, no entanto, a existência de várias passagens, no texto do projeto, em que é feita menção ao trabalho anteriormente desenvolvido no Sistema Estadual de Educação do Paraná, antes de sua implantação e que deixam clara sua posição diante do mesmo.

Tais passagens foram destacadas a seguir, pois nos permitem conhecer o nível de relação estabelecida entre o PQE e as propostas do CBA, enquanto propostas contemporâneas:

... "O reconhecimento precoce que o Estado do Paraná teve dos problemas relativos à qualidade do ensino também levou a inúmeras iniciativas de reforma. Em 1988, junto com os Estados de São Paulo e Minas Gerais, o Paraná tornou-se um dos primeiros estados a introduzir o conceito de ciclo básico de alfabetização (CBA) no sistema de ensino estadual. O CBA promove: a) a promoção automática da 1ª para a 2ª série; e, b) alterações e melhoria do currículo básico dessas séries. A idéia por trás do CBA é garantir que as crianças adquiram um grau de alfabetização e conhecimento numérico básico nas duas primeiras séries sem ser penalizadas pelo fracasso. Recentemente, o governo estadual tem encorajado os sistemas municipais a adotarem o CBA e ampliou o conceito de promoção automática para os primeiros quatro anos da escola primária nas escolas estaduais". (Paraná, 1995^b, p. 15)

... "Na busca desses objetivos, a estratégia do Banco Mundial tem enfatizado: a) o apoio a abordagens inovadoras para melhorar a qualidade do ensino que possam servir de exemplo para o resto do Brasil....". (Paraná, 1995^b, p. 19)

... “Através da adoção do CBA, do programa de parceria com os municípios e de outras iniciativas quanto a Políticas, o Paraná já demonstrou ter um compromisso com a qualidade no ensino público primário..., a experiência do Paraná pode ser um excelente campo de teste para estratégias que poderiam servir de modelo em outros lugares do Brasil”. (Paraná, 1995^b, p.21)

... “O Paraná reafirmou seu compromisso com esses objetivos (os do projeto⁴⁵) numa Declaração de Políticas para Melhorar o Ensino Básico do Paraná. Nessa Declaração, o Estado também se comprometeu a garantir a continuidade de várias iniciativas políticas que formam o contexto para o programa, incluindo: (i) o CBA; ...”. (Paraná, 1995^b, p. 22)

... “Os cursos⁴⁶ cobrirão questões metodológicas, como: manejo de sala de aula, uso de materiais e avaliação, bem como as principais áreas do currículo do Paraná, incluindo Alfabetização e Aritmética básicas (o currículo do CBA), Matemática, Português, Ciências e Geografia...” (Paraná, 1995^b, p.26)

... “Os estudos de Políticas contemplados pelo projeto incluirão (mas não serão limitados a): (a) uma avaliação da implantação do CBA no Estado, Quanto às atitudes dos professores e uso de técnicas em sala de aula; ...”. (Paraná, 1995^b, p. 30)

Com base nas citações do PQE destacadas acima, podemos constatar a aceitação e aprovação, no âmbito do mesmo, tanto da política de implantação e ampliação do CBA de 02 para 04 anos quanto da utilização da proposta pedagógica estabelecida ao nível do Currículo Básico do Paraná.

Este fato confirma a intenção, ao nível oficial, da combinação entre estas duas propostas (CBA e PQE), parecendo também evidenciar que as ações previstas para serem desenvolvidas no âmbito deste projeto, não prevêm interferir ou alterar o encaminhamento, tanto do CBA, quanto da proposta curricular por ele adotada.

Neste sentido, fica, em nosso entendimento, claramente explicitado, no penúltimo trecho destacado, o papel dos cursos de formação dos professores, enquanto elo de ligação entre as duas propostas, ou seja, as contidas no Ciclo Básico de Alfabetização –CBA e no Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE.

⁴⁵ Detalhamento nosso.

⁴⁶ Referindo-se ao curso de formação dos professores.



2.4 Resgatando a Literatura e Investigando Qualidade e Avaliação

Qualidade e Avaliação são dois elementos que freqüentemente se encontram presentes nas atuais discussões a respeito das questões educacionais em nosso País.

No entanto, não se pode observar nas instâncias deste contexto, a existência de um consenso a respeito do entendimento que se tem dos mesmos. Ao contrário, tal entendimento é permeado por diferentes idéias e concepções (nem sempre legítimas do ponto de vista dos objetivos educacionais) que, na grande maioria das vezes, se contrapõem, provocando impasses e morosidade na evolução do próprio Sistema Educacional.

Pretendemos, neste capítulo, nos aprofundarmos nesta controvérsia. Mais que isto, consideramos importante, dado o foco de análise do presente trabalho, destacar qual entendimento de qualidade e avaliação consideramos legítimo frente ao papel e a função social da Educação na sociedade brasileira.

Iniciaremos pelo resgate da literatura recentemente produzida, de onde pinçaremos as idéias e proposições que têm se destacado e firmado, consolidando as concepções contemporâneas de Qualidade e Avaliação Educacional, para posteriormente, relatarmos a pesquisa realizada no âmbito do presente trabalho, e, finalmente, apresentarmos os dados obtidos a partir de sua realização.

Para efeito de melhor abordagem da especificidade de cada uma destas questões, optamos por considerá-las separadamente neste tópico.

2.4.1 Qualidade da educação: em busca dos entendimentos atuais

Tendo como ponto de partida o fato de que diferentes entendimentos perpassam o conceito de qualidade, torna-se relevante alertar para o fato de que, falar de qualidade da educação, não diz muito, se não se precisa e operacionaliza o conceito, conforme destaca Edwards (1991).

Também caminha no sentido de enfatizar a necessidade de explicitação do entendimento que se tem de qualidade a asserção de Coraggio (1996), que aponta a existência de uma diversidade de abordagens, que se fazem presentes nos debates atuais sobre eficiência e qualidade no campo da educação e que se relacionam à qualidade formal, à qualidade política, à eficiência técnica e à eficiência como resultado de um processo de atendimento às necessidades humanas.

Um exemplo do esforço em estabelecer uma relação entre as diferentes formas de abordagem da questão da qualidade e o desenvolvimento dos sistemas educacionais é o encontrado em Enguita (1996), ao destacar que o conceito de qualidade:

“Inicialmente identificado com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares..., correspondia à tendência do Estado do Bem-Estar, de medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais recursos por usuário era igual a maior qualidade. Mais tarde o foco de atenção do conceito deslocou-se à eficácia do processo: conseguir o máximo de resultado com o mínimo custo, influenciado pela lógica da produção empresarial privada. Hoje em dia, se identifica antes com os resultados obtidos pelos alunos, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção e promoção, taxa de egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.. Esta é a lógica da competição no mercado. Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez as anteriores, mas tem que conviver com elas”. (p. 88)

Tomando como base as colocações dos três autores destacados anteriormente, podemos afirmar que a questão da qualidade

educacional parece deslocar-se atualmente para dois aspectos principais: **a) o entendimento** que se tem do que seja qualidade e, **b) as condições** necessárias à sua concretização.

No que se refere ao primeiro aspecto, é interessante destacar que não se observa a este respeito, conforme já mencionamos anteriormente, um consenso (principalmente entre a posição dos educadores e estudiosos do tema e as expressas nas Políticas Educacionais). Uma possível explicação para este fato é que estas aparentemente se sustentam em diferentes parâmetros de análise que se enquadram, respectivamente, nos eixos denominados por Stoer, Stoleroff e Correia apud Candeias (1995), como Educação-Democracia e Educação-Economia.

No primeiro eixo (com o qual nos identificamos e tomamos como parâmetro para a realização do presente trabalho), o estudo da qualidade educacional tem canalizado os esforços de parcela significativa de estudiosos, que avaliando a educação por diferentes prismas, têm contribuído significativamente para a evolução do entendimento da qualidade intrínseca do processo pedagógico como sendo decorrente e relacionado não a um fator específico, mas à combinação ótima de um conjunto de fatores existentes tanto no contexto intra como extra-escolar. Dito em outras palavras, a qualidade da educação, enfocada por este eixo, possui um caráter amplo, de tal forma que esta não pode ser aferida senão a partir do conjunto dos fatores que a compõem.

Por sua vez, no segundo eixo, a qualidade passa mais por um processo de racionalização do sistema, que visa o aumento de sua eficácia e a otimização de seu custo-benefício. Este eixo orienta-se pelos ideais de busca da excelência do sistema ou, em outras palavras, pelo alcance da sua qualidade-total.

Evidenciam-se pois, através destas duas vertentes de análise, os dois entendimentos de qualidade que têm dividido e disputado espaço no interior do Sistema Educacional.

Em sua origem e proposição, ambos são diametralmente opostos. No entanto, observa-se atualmente não só a tendência como também esforços no sentido de sua mesclagem, principalmente por parte dos órgãos governamentais e instâncias legislativas. Esta tendência pode ser observada tanto ao nível do discurso oficial (que cada vez mais incorpora elementos do discurso dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional), quanto ao nível da proposição das leis e definição de políticas e diretrizes educacionais oficiais (embora neste âmbito tal incorporação se dê em um ritmo bem mais lento).

Buscando levantar elementos que permitissem analisar esta diferença e a possibilidade concreta de integração destas duas vertentes, deparamo-nos com o reconhecimento da relatividade do conceito de qualidade e da necessidade de sua operacionalização, bem como da indefinição da sua utilização pelos mais diferentes interesses, já em 1989, por parte da OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).

A versatilidade do termo foi também reconhecida pelo trabalho de Harvey & Green (1993), ao destacar que qualidade pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas e ainda diferentes coisas para uma mesma pessoa em momentos distintos.

Analisando a natureza do conceito de qualidade no âmbito do ensino superior, os autores acima agruparam os diferentes conceitos existentes em cinco modos de se pensar a qualidade, a que denominaram: qualidade como excepcional, perfeição ou consistência, adequação a um propósito, custo-eficiência e transformação.

No primeiro modo – *qualidade como excepcional* – a qualidade significa algo especial, que tem excelência e excede padrões

muito elevados. Neste sentido, os autores identificam dois tipos de excelência: *excelência 1* – que consiste em altos padrões e zero defeito, o que é quase inatingível. Neste caso, a qualidade é avaliada pela reputação da instituição e seus recursos e se obtém como resultado da combinação dos melhores recursos e as melhores receitas. O segundo tipo de excelência entende a *qualidade como manutenção e melhoria de padrões*, e implica no estabelecimento de padrões mínimos a partir dos quais se avalia a qualidade. Tais padrões são renegociáveis e alteráveis à luz das circunstâncias também alteráveis. A qualidade torna-se, assim, acessível a todas instituições.

O segundo modo – *qualidade como Perfeição ou Consistência*, enfoca no processo as especificações que se pretende atingir. Este enfoque de análise engloba dois ditados interrelacionados: imperfeição zero e fazer a coisa certa na primeira vez. Tal modo de análise conduz à *Excelência 2*, que tendo padrões estabelecidos, a priori, pretende mais prevenir que inspecionar. Por sua vez, esta perspectiva requer a existência de uma *cultura de qualidade*, na qual cada um é responsável pela qualidade e desta forma, a excelência 2 democratiza e relativiza a excelência.

O terceiro modo – *qualidade como adequação a um propósito*, entende a qualidade como: 1) a medida em que o produto ou serviço atende a sua finalidade. Neste ângulo, a avaliação tem como alternativas a visão do consumidor e a do provedor. É importante considerar que os propósitos podem mudar e consequentemente exigir uma alteração da especificação. O consumidor é definido como um tipo ideal e mediante pesquisa de mercado o provedor antecipa suas necessidades, uma vez que o consumidor real se deixa influenciar pelas estratégias de marketing e nem sempre consegue identificar suas reais necessidades. Sob este prisma coloca-se a questão: Quem é o consumidor? O aluno, o governo, os empregadores ou a sociedade? Por

sua vez, este questionamento aumenta a complexidade da avaliação dos produtos educacionais; 2) a adequação à missão da instituição – esta alternativa sugere que a instituição estabeleça claramente seus objetivos e seja eficaz em alcançá-los. Nesta perspectiva, o óbice que surge é que os clientes/consumidores podem ter concepções de qualidade diferentes ao estabelecido, e não havendo sua satisfação, não há qualidade. Um outro problema é que nem sempre o cliente tem condições de julgar suas necessidades a longo prazo e não se pode visar atender aos seus desejos ou necessidades imediatas.

O quarto modo - *qualidade como custo-benefício* – pretende alcançar altos padrões de qualidade a custos reduzidos, o que significa: ter a qualidade pela qual se pode pagar. É uma visão populista em que se forja um elo entre a educação e seus custos. Neste sentido, a eficácia é vista em termos de mecanismos de controle, auditoria de qualidade, dados quantificáveis e indicadores de desempenho. Os indicadores tem se voltado aos aspectos quantificáveis dada à sua facilidade de mensuração (taxa aluno/docente, índice de renda, taxa de recursos públicos/privados e resultados de exames como medidas brutas de eficiência institucional. É interessante destacar, que a utilização de critérios quantitativos cria um pseudomercado e promove a competição.

O quinto modo - *qualidade como transformação* – refere-se à existência de uma mudança de forma. Tal entendimento na educação implica em que o aluno seja transformado ao longo do processo educativo, ou seja, que ele adquira novos conhecimentos e valores. Há dificuldade em traduzir noções de qualidade no produto na área da educação em função de que esta é produzida e consumida ao mesmo tempo, consistindo simultaneamente em um serviço ao cliente e um processo de transformação dos participantes. Nesta perspectiva há dois elementos presentes: o enaltecimento e o fortalecimento do cliente, os quais promovem, respectivamente, a aquisição de valores e a

ampliação do seu poder de participar e influenciar o processo de sua própria transformação. Assim, o aluno é elemento central no processo de avaliação e de aprendizagem. Por outro lado, a qualidade da educação varia de acordo com os envolvidos: para o aluno o seu foco encontra-se no processo; já para os empregadores, no produto. Esta é a razão por que ao se avaliar a qualidade é importante considerar as diferentes visões das pessoas envolvidas no processo e definir os critérios que cada pessoa usa no julgamento da qualidade.

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho acima apresentado foi desenvolvido no âmbito da análise do Ensino Superior. No entanto, optamos por efetuar seu resgate, no presente trabalho, por que consideramos que suas proposições são pertinentes de serem retomadas para a análise da qualidade dos demais níveis de ensino. No que se refere à educação básica, é importante destacar que ressalvas devem ser feitas com relação à análise dos objetivos e funções sociais deste nível de ensino, bem como, à participação dos pais e da sociedade em geral como contrapeso da menor responsabilidade, que deve ser atribuída à avaliação e planejamento do processo educativo pelo aluno, dada a sua menor possibilidade de explicitação de suas necessidades educacionais, quando estas não são entendidas na dimensão de desejos e necessidades imediatas.

Apresentando uma análise alternativa da questão Aguerrondo (1993), identifica as dimensões e eixos que definem a qualidade. A primeira dimensão, denominada *político-ideológica*, decorre tanto das expectativas e demandas advindas dos diferentes sistemas sociais, quanto das interrelações do sistema educacional com o sistema cultural, político e econômico. Tal dimensão se expressa por meio dos fins e objetivos educacionais; já a segunda, a dimensão *técnico-pedagógica*, engloba as opções técnicas ou técnico-pedagógicas que modelam de forma concreta o sistema educacional expressando o

compromisso do aparato escolar em responder às demandas sociais através de três eixos: *epistemológico, pedagógico e organizativo-administrativo*.¹

Sob este ponto de vista, a qualidade da educação é específica a cada contexto, implicando e dependendo da capacidade de integração das duas dimensões destacadas anteriormente. Isto significa que a qualidade da educação expressa o resultado do conjunto das opções realizadas, tanto de caráter ideológico, quanto pedagógico, que caminham por trás das tomadas de decisões, das avaliações e estabelecimento de prioridades, e, por fim, do estabelecimento das políticas educativas.

Parece-nos evidente a identificação das duas análises destacadas anteriormente (a de Harvey e Green e a de Aguerrondo), respectivamente, com o eixo Educação-Economia e Educação-Democracia postos por Stoer, Stoleroff e Correia.

Entendemos que ambas enfatizam a diferença existente entre as duas perspectivas de análise da educação, e, por esta razão, diante da tentativa atual de sua conciliação, acreditamos que tal possibilidades e respectivos efeitos só podem ser dimensionados a partir da análise de cada experiência concreta.

Dando seguimento a este capítulo pretendemos: **a)** destacar o entendimento de qualidade e avaliação das duas vertentes de análise do sistema educacional identificadas acima; e, **b)** descrever o estudo desenvolvido no presente trabalho com o objetivo de analisar e refletir o Processo de Reestruturação do Ensino Público do Paraná, tendo

¹ O *eixo epistemológico* envolve três opções técnicas: a definição de conhecimento que existe no sistema educacional; a definição das áreas de conhecimento; e, dos conteúdos do ensino. O *eixo pedagógico* envolve quatro opções, ou seja, as definições: das características psicológicas do aluno; da teoria da aprendizagem adotada; das características do corpo docente; e, da forma como se dá o processo ensino-aprendizagem. O *eixo organizativo-administrativo* envolve as opções sobre a organização da estrutura acadêmica; definição de instituição escolar (escola ou a escola e outros espaços integrados); e, os modelos de condução e supervisão do governo.



em vista dois momentos distintos: o início do processo, quando prevaleceu o entendimento de qualidade dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional e que, no nosso entendimento, se identificam com o Eixo Educação-Democracia, e, o momento posterior, no qual introduziu-se a tentativa de conciliação deste ponto de vista com o entendimento neoliberal de qualidade da educação, no qual entendemos predominar a identificação com o Eixo Educação-Economia.

2.4.1.1 Qualidade da educação: a perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional

Os estudos e pesquisas publicadas nas últimas décadas, dentre os quais destacamos Patto (1983, 1990), Abramovicz et al. (1987) e Dorneles (1987), evidenciam que é a partir do conhecimento e análise dos diferentes elementos presentes no contexto educacional, que podem ser melhor equacionados os problemas e os impasses existentes no seu interior.

Neste sentido, entendemos que um elevado nível de complexidade e um caráter de multidimensionalidade se evidenciam como características atuais do conceito de qualidade. Fazemos tal afirmação, sustentando-nos na lógica e racionalidade dos estudos e pesquisas contemporâneas que nos demonstram ou, de alguma forma, nos permitem visualizar a mútua influência que exercem entre si o conjunto dos fatores que atuam determinando ou interferindo (tanto direta quanto indiretamente) na configuração do Sistema Educacional.

Caminha neste mesmo sentido, a definição de Aguerrondo (1993), que alerta para o fato de que o conceito de **qualidade da educação** está cheio de possibilidades: **a)** é complexo e

totalizante; **b)** é social e historicamente determinado; **c)** se constitui em imagem-objeto de transformação educacional; e, **d)** se constitui no padrão de controle de eficiência do serviço.

Tomando como referência básica de análise a definição acima, entendemos que ela sintetiza as conclusões dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, na medida em que estes, ao se aprofundarem na análise da educação, revelam os diferentes níveis e graus em que se estabelecem as relações entre os diversos fatores presentes, evidenciando a relatividade que o conceito possui e sua especificidade nos distintos contextos. Isto significa que, ao mesmo tempo em que se avançou no domínio e na compreensão do conceito de qualidade, tomou-se consciência da sua permeabilidade e maleabilidade, principalmente nas situações em que não se estabelecem, a priori, critérios que permitem acompanhar o desenvolvimento das ações realizadas.

Colocando de outra forma, os estudos atuais revelam que o termo qualidade possui um certo dinamismo, que lhe permite uma relativa **mobilidade**, à medida em que se alteram os padrões contextuais. Esta característica pode tanto constituir-se (no conjunto dos demais elementos do contexto), em um elemento facilitador como em um obstáculo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos diferentes processos. No primeiro caso, ela permite o realinhamento dos padrões de qualidade estabelecidos no decorrer do processo (quando isto for necessário); no segundo, ao atuar com elevado nível de flexibilidade e vulnerabilidade, pode tornar-se flutuante, impedindo por sua instabilidade (ou até relativa inexistência), a consecução de qualquer programa ou projeto educacional.

Neste sentido é que se entende que o conceito de qualidade é totalizante e complexo. Na medida em que este permite ser aplicado a qualquer um dos elementos que integram o campo

educacional, ou seja, podemos falar em qualidade dos docentes, da aprendizagem, dos discentes, da infra-estrutura, dos processos etc., este adquire uma dimensão multidimensional na qual se encontra o elemento norteador da sua compreensão sob o ponto de vista do Eixo Educação-Democracia, anteriormente mencionado, bem como, do conseqüente direcionamento da prática educativa.

Do exposto acima, depreende-se que se amplia a abrangência deste conceito e, em decorrência, tanto a indefinição de padrões e critérios, quanto seu estabelecimento de maneira rígida e inflexível, constituem dois extremos que devem ser evitados, do ponto de vista do entendimento atual de qualidade da educação sob esta perspectiva.

A adequação do abandono de posições rígidas e extremadas, estabelecidas a priori, sem a consideração das especificidades existentes em cada comunidade, tem se evidenciado mediante a ênfase dada no âmbito do sistema educacional à necessidade de sua contextualização. Predominantemente, a partir da segunda metade da década de 70, enfatiza-se tal proposição e a tendência de abandono de uma postura radical em educação, em detrimento de uma posição mais flexível e ajustada aos diferentes contextos. Nestas premissas sustentam-se a maior parte das propostas contemporâneas que visam a reformulação da prática pedagógica e, conseqüentemente dos sistemas educacionais, abrindo espaços à relativização da prática pedagógica e ao estabelecimento de critérios de qualidade que atendam as especificidades dos diferentes contextos e, que sejam, ao mesmo tempo, sensíveis às transformações ocorridas no seu interior, na medida em que se legitimem suas demandas, mediante um criterioso e continuado processo de diagnóstico e avaliação.

Sob este prisma, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as condições e a diversidade das práticas educacionais,

ampliam-se também as possibilidades de coexistência de diversos entendimentos de qualidade, respaldados em diferentes ideais e propostas. Por esta razão, torna-se necessário verificar qual significado prevalece num dado contexto, para podermos estabelecer os parâmetros e definir critérios que nos permitam aferir o alcance ou não dos ideais de qualidade estabelecidos como aceitáveis naquele tempo e espaço.

Sob esta perspectiva, contemplam-se os fatores situacionais e evidencia-se como destaca Gadotti (1992), o respeito à cultura do aluno que tem como valor básico a democracia, não se podendo, sem esse princípio, falar em educação para todos, ou de melhoria da qualidade do ensino.

Desta proposição decorre, que existe uma possibilidade de relativa diversidade de compreensão dos padrões e critérios de qualidade, em nível de micro e macro estrutura de um sistema, devendo estes, no entanto, manter certa coerência e consistência entre si, para preservar a integridade do sistema no seu conjunto. Isto é necessário, principalmente porque a funcionalidade e qualidade de um sistema só pode ser avaliada perpassando-se o nível das suas diferentes instâncias e confrontando-se as ações e proposições que se processam, especificamente, no âmbito de cada uma delas.

Desta forma, o regionalismo e universalismo tornam-se tendências complementares, ou seja:

“devem constituir um sistema único descentralizado que leva em conta um conjunto de conhecimentos universais, hoje disponíveis, filtrados sobre a cultura local e por uma escola emergente, baseada no exercício da democracia interna, na formação para o exercício dos direitos civis e para a criação de novos direitos; a escola cidadã, formadora do cidadão governante e não puramente governado” (Gadotti, 1992, p.67).

Conciliando estas duas tendências, torna-se necessário o estabelecimento de padrões que possam ser avaliados e julgados ao nível das diferentes instâncias do sistema, já que, como observam Harvey

& Green (1993), a qualidade, num sentido absoluto, é um ideal com o qual não nos podemos comprometer, assim como a saúde, a beleza etc..

Também caminha neste sentido a definição de Belloni (1993), ao entender a qualidade como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto, tendo, portanto, a ver com o estabelecimento de padrões aceitáveis de desempenho.

De certa forma, o reconhecimento que se observa atualmente, no relativismo e na circunstancialidade como características do entendimento de qualidade, aumentam ao mesmo tempo a amplitude e a complexidade da questão, na medida em que perpassam as diferentes populações envolvidas no processo educativo (professores, alunos, técnicos, funcionários, comunidades locais e regionais) e as relações que estas estabelecem entre si e com o conhecimento enquanto objeto educacional, a estrutura, os recursos disponíveis, as estratégias e os instrumentos de ensino, todos em combinação ótima com os demais elementos.

No intuito de aprofundar a investigação sobre a forma como os diferentes elementos interferem na qualidade educacional e se relacionam entre si, muitos estudos têm sido desenvolvidos. Na perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do Sistema Educacional, destaca-se a investigação dos fatores organizacionais, pessoais, profissionais, sociais e contextuais.

Há uma literatura abundante que procura identificar as características organizacionais que são determinantes para a eficácia das escolas. Nóvoa (1995), num estudo do conjunto destes trabalhos, considera relevantes os trabalhos de Purkey & Smith (1985); Organization for Economic Co-operation and Development-OECD (1987); Reid, Hopkins & Holley (1988), por destacarem como características que contribuem à qualidade do trabalho pedagógico: a autonomia da escola; liderança organizacional; articulação curricular; otimização do tempo;

estabilidade profissional; formação do pessoal; participação dos pais; reconhecimento público do trabalho e apoio das autoridades.

Além destas características, o estudo de Good (1995), aponta como significativas, a partir do trabalho de Edmonds (1983): a gestão centrada na qualidade do ensino; a importância primordial das aprendizagens acadêmicas; a existência de um clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; o comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competência, e a utilização do resultado dos alunos como base na avaliação de programas e currículos.

Combinando os fatores organizacionais aos aspectos relacionados à interação que se estabelece entre os diferentes indivíduos e ao processo ensino-aprendizagem que se desenvolve nas instituições educacionais, Purkey & Smith (1983), destacam como características complementares: o planejamento conjunto e relações colegiais; o sentimento de pertença a uma comunidade; o estabelecimento de metas de maneira clara e objetiva; as expectativas elevadas; a ordem e a disciplina.

Também no sentido de enfatizar a interdependência dos diferentes fatores presentes ao nível das instituições e dos indivíduos, Cohen (1983), destaca outras quatro características como sendo importantes: a qualidade do ensino no interior da sala de aula; cuidadosa gestão e coordenação de programas e currículos ao nível do estabelecimento do ensino; o sentimento, cultura e valores partilhados pelos alunos e professores e a articulação das variáveis que dizem respeito aos processos dentro da sala de aula com as variáveis relacionadas às dinâmicas desenvolvidas ao nível do conjunto da organização escolar.

Um outro aspecto acrescentado por Bosker & Scheerens (1995), consiste na escolha dos critérios ao nível das instituições educacionais. Segundo eles, as escolas diferem na eficácia, quando diferentes critérios são utilizados, pois a melhor maneira de tornar os efeitos mais relevantes é contextualizá-los do ponto de vista social.

Ainda merecem destaque as conclusões de Gray apud Candeias (1995), que colocam em evidência como elementos sinalizadores da boa qualidade das escolas: a existência de valores explícitos, consensuais e partilhados pela comunidade escolar frente à educação como um todo, ao ambiente de trabalho, às relações pedagógicas e educativas e às expectativas positivas para com os alunos frente às condições de desenvolvimento existentes em cada contexto.

No seu conjunto, os estudos acima destacados abarcam todas as variáveis intrínsecas e extrínsecas, tanto do contexto escolar, especificamente, quanto do contexto familiar e social dos docentes e discentes e demais atores que integram o sistema escolar, e que atuam no sentido de otimizar seu desempenho no interior deste contexto.

Além destes, outro aspecto é apontado por Nóvoa como um dos mais importantes do esforço da criação de escolas eficazes: a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais e comunidade), incentivando os espaços e os dispositivos de participação ao nível local. Dizendo em outras palavras, é muito importante que todos integrem as funções de concepção, avaliação e inovação do trabalho das escolas, assumindo como uma das principais tarefas o "trabalho de pensar o trabalho". Mintzberg apud Nóvoa (1995)

Corroborando com este ponto de vista a asserção de Rustin apud Mezomo (1997), que destaca que a qualidade é sempre resultado de um esforço inteligente e fruto da vontade de produzir algo superior: é construída etapa por etapa e decorre de um **compromisso** real de todos os envolvidos no processo.

Do exposto acima, pode-se concluir que o empreendimento de qualquer iniciativa em prol da melhoria da qualidade da educação está fortemente condicionado à presença, nas diferentes instâncias do contexto educacional, de pessoas que compactuem com os objetivos e ideais educacionais, pois conforme conclui Candeias (1995), a forma que temos de pensar e praticar a educação está indissoluvelmente ligada às representações que temos da vida, da realidade e do processo de formação do ser humano.

Sob este ponto de vista, o grande diferencial da melhoria da qualidade educacional parece estar sendo posto no fator humano.

E é exatamente sobre este ponto, ou seja, na ênfase do fator humano como referencial de mudança, que incidem algumas das tentativas de vinculação das duas tendências. Se por um lado, a perspectiva dos autores críticos, enfatiza a importância da existência de profissionais competentes, qualificados e comprometidos com os objetivos educacionais, visando a formação de cidadãos críticos, responsáveis e integrados social e culturalmente nos diferentes grupos em que se inserem; por outro, a perspectiva da Qualidade-Total enfatiza a competência e aprimoramento profissional como responsáveis pelo aperfeiçoamento do sistema em busca do alcance de sua excelência, observada através da otimização do seu custo-benefício e visando em última instância o desenvolvimento dos indivíduos e o aumento da competitividade da sociedade no cenário internacional.

Diferem, portanto, os objetivos terminais que orientam as duas perspectivas. Este é o principal obstáculo à sua conciliação, já que, em sua proposição atual, elas enfatizam pólos distintos, embora interrelacionados, do processo educativo.

O entendimento da diferença existente entre estas duas perspectivas parece-nos essencial aos diferentes agentes educacionais, na medida em que, é no interior deste campo de forças que estes,

intencionalmente ou não, continuarão a desenhar os contornos do sistema educacional.

Por outro lado, parece possível, ao menos enquanto proposição teórica, a conciliação destas duas tendências, na busca da melhoria da qualidade do sistema. No entanto, isto aparentemente requer um certo nível de negociação e reformulação de ambas as proposições.

Sob este prisma, parece evidente o fato de que a busca da qualidade da educação exige, conforme alerta Mezomo (1997), uma mudança de pensamento e atitudes, que só um conhecimento consolidado pode provocar. Sob o ponto de vista do autor, "só pessoas fortemente conscientizadas do valor do processo de melhoria de qualidade e com um senso de prosperidade podem assegurar a efetividade do processo". (p.48)

Ainda sob o ponto de vista de Mezomo (1997), não bastam "boas intenções" e "boas políticas". É necessário que as intenções e as políticas sejam coerentes com o sentido da educação e que elas não o esvaziem ou inutilizem.²

Desta forma, conforme aponta Deming apud Mezomo (1997), não é suficiente que todos estejam fazendo o melhor. Mas, é necessário, como enfatiza Mezomo (1997), que as pessoas saibam o que fazer. Assim, é preciso mudar drasticamente e o primeiro passo nesta transformação é aprender como mudar. Precisamos acabar urgentemente com o amadorismo e o uso de tentativa e erros na educação, priorizando uma ação altamente profissional em que todos estejam adequadamente "instrumentalizados"³ para atuarem com competência e responsabilidade em todas as instâncias educacionais.

Assim, deve fazer parte da vida de todos os que atuam e utilizam a educação, a consciência de que "a coisa certa deve ser bem

² Grifos do autor.

³ Grifos do autor.

feita desde a primeira vez, e melhor ainda na segunda", conforme enfatiza Mezomo (1997, p.183).

Sob este ponto de vista, a qualidade é algo pessoal antes de ser institucional:

"é tendo Qualidade que as pessoas serão capazes de produzi-la. Para tê-la devem ser educadas para assumir a responsabilidade de melhorá-la permanentemente. Pessoas capacitadas são o verdadeiro diferencial de qualquer organização. Pessoas com elevados níveis de capacitação são capazes de alargar continuamente os resultados da instituição e assegurar-lhe a plena competitividade. Pessoas educadas e capacitadas crêem na Qualidade de seu trabalho e sabem qual é seu grande objetivo: o cumprimento da missão da instituição. Educar pessoas é criar nelas o orgulho pelo que fazem e dar-lhes entusiasmo pela excelência. É comprometê-las com o melhor. Educar pessoas é criar um novo ambiente de trabalho que as motive a se superarem continuamente. É também capacitá-las para avaliarem o sistema em que trabalham e reformulá-lo, tirando-lhe tudo aquilo que impede as pessoas de agirem com empenho, orgulho e eficácia. Pessoas educadas terão elevado senso crítico e saberão se estão fazendo as coisas da melhor maneira e contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da instituição". (Mezomo, 1997, p.204)

Considerando o conjunto das proposições destacadas anteriormente, podemos observar que os aspectos que estas englobam são altamente relacionados e complementares na determinação da qualidade educacional. Por esta razão, consideramos que muito mais que da presença, em separado, destes elementos, é da sua presença, em conjunto, que podem advir melhores resultados educacionais no sentido desejado de melhoria do processo educacional.

Entendemos que as proposições contidas acima evidenciam o caráter de complexidade e abrangência da qualidade posta por Aguerro, na medida em que estas reconhecem sua multidimensionalidade, ou seja, a necessidade de considerá-la sob a perspectiva dos docentes, dos alunos, da infra-estrutura existente, dos processos,... e reconhecem a necessidade de estabelecer critérios de qualidade para cada um destes aspectos.



Retornando ao item **b** da definição de Aguerrondo, temos que a qualidade é social e historicamente determinada.

No que diz respeito ao Sistema Educacional Brasileiro, a forma como os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos o influenciaram, tanto no passado mais remoto quanto no passado próximo, encontra-se muito bem descrita e analisada nos trabalhos de Romanelli (1982), Ghiraldelli (1992) e Saviani (1997). Analisados na sua sequência de produção, os trabalhos acima destacados resgatam as diferentes etapas da trajetória do desenvolvimento da educação brasileira, permitindo-nos além de conhecer e compreender a totalidade deste processo, observar o caráter cíclico que lhe foi imposto por tais fatores.

Neste sentido, a análise do Sistema Educacional nos revela que, ao longo do tempo, a questão da qualidade da educação, embora estivesse sempre presente ao nível do discurso oficial, assumiu, em várias vezes, o caráter de instrumento de defesa de interesses específicos dos diferentes grupos detentores do poder.

Dito em outras palavras, à medida em que eram introduzidos novos elementos no interior da Sociedade, que poderiam alterar a ordem vigente, o Sistema, para sua própria preservação, se valia da definição/indefinição das políticas e diretrizes educacionais, enquanto um dos instrumento de controle e preservação do estado de coisas vigente. Ao mesmo tempo, certa manipulação do conceito de qualidade deslocava o significado deste termo para diferentes problemas do sistema educacional, impregnando-lhe a conotação de resposta potencial às questões e problemas impostos ao sistema nos diferentes momentos⁴.

⁴ O resgate das últimas décadas nos permite exemplificar este fato uma vez que observamos que na década de 70 predominavam os ideais de democratização do ensino básico como ideais de qualidade. Posteriormente, a partir da década de 80, com a expansão da cobertura escolar, tal ideal deslocou-se do aspecto quantitativo ao qualitativo, ou seja, passou a enfatizar a melhoria da qualidade ofertada à população.

Neste contexto, ganhou ênfase, segundo Gadotti (1992), o desafio de dar a todos a oportunidade de alcançar um nível aceitável de aprendizagem, mediante a melhoria da qualidade da educação oferecida e a eliminação de seus estereótipos e preconceitos. Ao se expandir, este desafio extrapolou os limites do Sistema Educacional, e passou a constituir preocupação e objeto de reivindicação de outras instâncias sociais.

Como consequência deste fato, a democratização da educação, no seu sentido pleno, passou a ser incorporada de forma cada vez mais explícita no texto legal, evidenciando a existência de um certo consenso a este respeito e a absorção, ao nível do sistema, da sua legitimidade no quadro das demandas educacionais.

Mesmo longe de ser concretizado, o desafio de estender a todos a cobertura educacional representa o eixo Educação-Democracia do desenvolvimento educacional, proposto por Stoer, Stoleroff & Correia apud Candeias (1995), ou mais especificamente, o que a literatura convencionalmente denomina de equidade das oportunidades educacionais e que consiste, em última instância, em que todos os membros da sociedade, sem distinção, possam participar de um processo educativo qualitativamente adequado para a época em que vivem.

À medida em que a escola se propõe a lutar por sua própria democratização evidencia-se, segundo Buffa (1987), o seu potencial como lugar de fomento à consciência crítica e à construção de sujeitos sociais capazes, que não se formam apenas com a apreensão de conteúdos e conhecimentos, mas sobretudo, com a vivência de valores e sentimentos que integram aquela construção assinalada.

As colocações acima nos permitem constatar a necessidade de delineamento de um novo paradigma da educação, que conforme destaca Grinspun (1996), se volte à formação de um cidadão capaz de conceber e construir sua emancipação político-econômica.

transformação Esta proposição sugere, por outro lado, a necessidade de transformação da estrutura atual do Sistema Escolar a qual, de acordo com Coraggio (1996), é aludida de forma genérica como **melhoria de qualidade**.

avizos do sistema Frente ao exposto, cabe destacar que, ao mesmo tempo em que a demanda educacional deixou de ser entendida como puramente quantitativa, ampliando-se no sentido de aumentar a capacidade do Sistema Educacional em cumprir seus objetivos na sociedade, esta transformou-se, conforme sintetiza Hutmacher (1995), na necessidade de conciliação dos dois tipos de demanda e na busca de garantias de que, sem regredir do ponto de vista quantitativo, a escola proceda a uma espécie de mutação qualitativa.

Neste sentido é que entendemos que a qualidade da educação consiste em uma construção social e histórica, que reflete os processos e dinâmicas existentes nas comunidades locais, regionais, e internacionais. Por outro lado, também como destaca Aguerrondo (1993), a qualidade da educação é ao mesmo tempo, um instrumento que atua, a longo prazo, na transformação e/ou perpetuação do modelo de sociedade existente em cada contexto, na medida em que constitui, simultaneamente, um elemento socialmente determinante e determinado.

sua própria Significa dizer que, ao mesmo tempo em que o Sistema Educacional é condicionado e dirigido pelo conjunto das leis e diretrizes que o regem e o orientam e pelo conjunto das condições e recursos presentes (é determinado), é através da educação que, ao longo do tempo, se desenvolve e amplia a capacidade crítica dos indivíduos e conseqüentemente se modificam os projetos sociais (é determinante).

em geral, como Nas posições acima destacadas, entendemos tornar-se evidente que a qualidade é determinada de acordo com os padrões históricos e culturais de uma realidade específica, decorrendo assim, das demandas da sociedade, ao mesmo tempo em que orienta sua

transformação. Evidencia-se nesta proposição a estreita relação das proposições **b** e **c** da definição de Aguerrondo, bem como se justifica sua abordagem em conjunto no presente tópico.

Passando ao item **d** da definição de Aguerrondo (1993), é através do estabelecimento de padrões e critérios de qualidade para cada um dos aspectos presentes que se pode orientar e conduzir o processo educacional no sentido pretendido. No entanto, para que se possam concretizar, os ideais de qualidade devem ser estabelecidos com base no processo tecnológico existente no país, caso contrário, a melhoria da qualidade da educação continuará sendo um ideal proclamado, muito mais que uma meta ou objetivo a ser alcançado (Mehedff, 1994).

Os estudos atuais relacionados à qualidade da educação enfatizam esta tendência na medida em que se voltam: ao estabelecimento de padrões e critérios de qualidade no contexto educacional; à constatação de que só acontece algo novo na educação quando a sociedade se mobiliza e prioriza a educação (o que evidencia um dos maiores desafios da educação básica, ou seja, a mobilização social em torno da valorização da escola e do saber); e, ao reconhecimento de que cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições, o que implica na inexistência de duas escolas iguais e no conseqüente fracasso de qualquer tentativa de uniformização do processo educacional, segundo Gadotti(1992).

Cresce, por fim, no contexto social a consciência de que o controle de qualidade é inadiável e denominador comum entre os vários atores dos sistemas de ensino, nestes incluídos os pais e a comunidade em geral, conforme destaca Silva (1995).

Tal consciência e a crescente preocupação com a qualidade educacional, tem, também, a seu tempo, trazido à tona o debate das políticas educacionais, que conforme aponta Souza (1994),

não constitui uma disciplina muito divulgada no Brasil, sendo que tanto seu abandono, como sua descontinuidade, tem marcado o desenrolar da educação brasileira.

No entanto, aumenta o consenso sobre o fato de que esta discussão não pode mais ser deixada à parte, já que a educação, como bem diz Tijiboy (1993), não pode se dar no vácuo cultural e nem fora de um contexto político, ao contrário, ela deve estar condicionada e comprometida com estes dois fatores. Isso implica que as tendências do contexto fazem-se presentes no interior do Sistema Educacional, nos seus diferentes momentos e situações. Assim, uma de suas características deve ser a capacidade de entender e de se adaptar ao dinamismo e movimento do contexto em que se insere.

Complementando este ponto de vista, a afirmação de LaCapra apud Nóvoa (1995), destaca a importância da investigação dos contextos para a análise e interpretação dos processos sociais e culturais, observando que, devido a sua multiplicidade, esses devem ser problematizados nas suas relações internas e nas suas leituras externas, sendo tal análise utilizada para o estabelecimento de padrões de qualidade que possam ser utilizados para orientar as tomadas de decisões e, conseqüentemente, os diferentes processos desenvolvidos.

As colocações destacadas nos dois últimos tópicos e que englobam a análise dos itens **b**, **c** e **d** da definição de Aguerrondo (1993), nos permitem observar a estreita interrelação entre as políticas educacionais e as demais políticas sociais⁵, e, em conseqüência, a necessidade de seu estabelecimento e abordagem para além do alcance dos seus efeitos aos seus limites específicos, estendendo-se sua avaliação ao nível do conjunto dos diferentes segmentos sociais.

⁵ Os trabalhos de GHIRALDELLI J. (1992) e SAVIANI (1997) descrevem e analisam detalhadamente esta interrelação no contexto nacional.

Tal fato, permite-nos ainda afirmar que não se conseguirá introduzir mudanças no interior do Sistema Educacional, se estas não estiverem condicionadas a mudanças simultâneas nas demais instâncias e políticas sociais, pois como bem aponta Libâneo (1995), ao analisar a educação brasileira, não se pode desconsiderar a distância existente entre o lado da retórica dos governantes e políticos e o lado real. No seu ponto de vista:

“Nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério e nunca a atividade pedagógica e docente foi tão desvalorizada. É notório que os sistemas públicos reduziram o investimento na educação, seja qual tenha sido a razão. A remuneração dos professores caiu sensivelmente, levando a uma degradação sem precedentes do exercício profissional; levas de professores estão deixando a profissão. Sob o pretexto do baixo salário e com uma formação profissional deficiente, o professor torna-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua auto-estima e comprometendo seu profissionalismo. No próprio meio acadêmico, certas análises da escola no capitalismo enfatizam seu papel repressivo, reprodutor e seletivo, levando a denegrir seus profissionais, provocando neles um profundo mal-estar por serem professores e um sentimento de impotência. Pela via do argumento político-pedagógico discutível é negado o sentido de utilidade do trabalho pedagógico. É uma estranha conduta: o profissional denuncia sua própria tarefa, faz uma auto-gozação de si próprio, mina a instituição e denigre seu próprio trabalho. Está aí mais uma contribuição para o enfraquecimento do prestígio da atividade profissional do educador”. (p.10)

Este quadro se completa com o fato de que vivemos atualmente grandes paradoxos na educação: convivemos ao mesmo tempo com uma intensa produção de livros, um enriquecimento nos temas de pesquisa, propostas curriculares razoavelmente bem feitas e, ao mesmo tempo, com o distanciamento dos pesquisadores da realidade das escolas, a jornada dupla de trabalho docente, desqualificação profissional, despreparo docente para utilização adequada do material de apoio disponível etc..

Como também aponta Libâneo (1995), na continuidade de sua análise, é inegável que o momento histórico atual se caracteriza por intensas transformações econômicas, sociais, culturais, filosóficas,

que repercutem na busca de mudanças dos paradigmas educacionais e particularmente a prática pedagógica desenvolvida no interior das escolas. Neste contexto, os temas que circulam no meio educacional são os mais variados: globalização, produção flexível, tecnologia, paradigmas, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade etc..

Assim, ao mesmo tempo em que é inevitável que as novas tecnologias (computadores, periféricos, ...) componham cada vez mais o ambiente escolar, produzindo neste contexto mudanças nas metodologias de ensino, os novos paradigmas cognitivos também repercutem sobre as concepções e práticas de ensino, destacando seu papel e peso no desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos e docentes bem como das estratégias de aprendizagem de ambos.

Há que se destacar o que está ocorrendo atualmente: uma transformação muito complexa nas funções e serviços demandados pela sociedade. E, neste contexto, também no papel da escola estão ocorrendo mudanças, tanto no sentido de sua ampliação, como de sua delimitação. Uma alteração bastante significativa é a de que a escola tem tido seu papel reduzido em confronto com as demais instâncias socializadoras do ser humano moderno. No entanto, ainda compete a ela a tarefa de garantir aos seres humanos a descoberta da dinâmica básica da vida, que lhes permite afirmar-se enquanto vidas possíveis nas sociedades complexas e urbanizadas, como enfatiza Libâneo (1995).

Dado o exposto acima, entendemos que o conceito de qualidade que deve nortear o Trabalho Pedagógico realizado no contexto educacional deve integrar os objetivos dos diferentes níveis do sistema, contemplando igualmente as suas especificidades e legitimando-os, sem no entanto desconsiderar a existência dos fatores sociais, culturais, históricos e políticos que os condicionam. Por fim, para permitir sua concretização, tais objetivos devem ter como base de sustentação o

estabelecimento de padrões de desempenho desejáveis ou aceitáveis, em cada contexto, a partir dos quais possam ser definidos critérios que sirvam como parâmetros de comparação para o desempenho real e para a orientação de tomada de decisões no sentido de aperfeiçoamento e melhoria do processo.

Sob este ponto de vista, a qualidade da educação se torna, necessariamente, um processo continuado de construção conjunta que, em todas e nas suas diferentes etapas: planejamento, execução e avaliação, requer o envolvimento das diferentes instâncias sociais, em diferentes medidas, dependendo da contraposição e conciliação do entendimento e expectativas de qualidade educacional existentes nas diferentes instâncias sociais, ou seja: a contemplação de uma visão multidimensional, que é totalmente nova em termos de acompanhamento das políticas públicas no Brasil e que, convém destacar, é uma visão que nem ao menos existe ao nível das ações cotidianas da maioria das pessoas.

Assim, a construção de uma educação de qualidade, na perspectiva dos autores críticos, passa também, como observa Candeias (1995, p.181), pela **redefinição do papel do Estado na Educação** de forma que este: reconheça claramente os pais, as crianças e a sociedade, na sua totalidade, como os principais interessados e participantes da educação; reconheça a autonomia da escola; implemente mecanismos de controle sobre a escola por parte dos seus interessados; zele pelo bom funcionamento escolar, intervindo para corrigir abusos inerentes ao exercício local; canalize e controle verbas destinadas a implementar os esforços educativos necessários; viabilize boas condições de trabalho e remuneração digna aos educadores, e, por fim, participe juntamente com os demais interessados no planejamento e na avaliação dos resultados do Sistema Educativo.

Finalizando, a qualidade da educação depende, sob este ponto de vista, da integração de esforços e do comprometimento das diferentes instâncias sociais, como uma construção, ao mesmo tempo individual e coletiva, na medida em que perpassa e se sustenta nos valores e padrões comportamentais dos indivíduos isoladamente e dos grupos que estes integram. Em outras palavras, ela decorre e está diretamente relacionada à melhor qualidade dos indivíduos, tanto ao nível pessoal como profissional.

2.4.1.2 Qualidade da educação: a perspectiva neoliberal

Conforme já destacamos anteriormente, as diferenças existentes entre o entendimento de qualidade posto na perspectiva dos autores críticos e na perspectiva neoliberal ficam bem caracterizadas na identificação dos eixos Educação-Democracia e Educação-Economia feita por Stoer, Stoleroff & Correia (1993).

A distinção feita por estes autores, evidencia, de maneira complementar, que estes dois eixos de análise constituem caminhos alternativos compostos por tendências paralelas de reflexão e análise do contexto educacional.

Do mesmo modo que observamos ser o primeiro eixo bem representado pela perspectiva dos autores críticos, o segundo, encontra sua melhor expressão no bojo da perspectiva neoliberal, expressa tanto nas Políticas Educacionais do Banco Mundial, quanto no entendimento do Ministério da Educação. Por esta razão, a elaboração deste tópico respaldou-se nestas duas fontes e em trabalhos que, de acordo com o nosso entendimento, nos permitem melhor compreendê-la.

Segundo a análise realizada na perspectiva neoliberal, a nova ordem mundial tem como ponto central a qualificação da mão-de-obra e o desenvolvimento de novas tecnologias – já que as inovações tecnológicas constituem estratégias de domínio econômico e de concorrência entre os monopólios.⁶ Tais fatos justificam a ênfase atual à educação e a sua inserção nas pautas das conferências internacionais.

Sob este prisma, estreitam-se as relações entre educação e produção, passando a primeira, por imposição das leis do mercado, a ser orientada pelos pressupostos teóricos-metodológicos relacionados à racionalidade produtiva do modo de produção capitalista (Silva Júnior, 1995).

Conseqüentemente, o conceito de qualidade que este movimento propõe às instituições educacionais, e que vem sendo difundido pelo Estado e por representantes dos setores empresariais, procura condicionar a educação ao sistema produtivo. Nesta perspectiva, o conceito de qualidade é colocado de forma ampla, pretendendo ser universal e passível de utilização nas diversas esferas da atividade humana, conforme podemos observar na colocação destacada a seguir:

“Um sistema de melhoria da qualidade é útil a qualquer um que lance um produto ou esteja comprometido com um serviço, ou com pesquisas, e deseje melhorar a qualidade de seu trabalho e, ao mesmo tempo, aumentar sua produção, tudo com menos mão-de-obra e a custos reduzidos. Os serviços precisam melhorar junto com a produção. (...) A ineficiência de uma organização de serviços, ou industrial, eleva os preços ao consumidor e reduz seu padrão de vida. Os princípios e os métodos de melhora são iguais para a prestação de serviços e para a fabricação de bens. (...) Aqui estão alguns exemplos de serviços: restaurantes, hotéis, bancos, prestação de serviços médicos, inclusive hospitais e ambulatorios, creches para crianças e asilos para velhos, todos os serviços públicos, inclusive correios e serviços prestados pela prefeitura, educação oficial, particular ou local, (...) assistência religiosa, etc.” (Deming, 1990, p. 136).

Como podemos observar, na proposição acima a qualidade está diretamente relacionada aos aspectos: redução de custo,

⁶ O resgate deste processo é encontrado em SILVA JÚNIOR (1995).

aumento de produção, diminuição de mão-de-obra, o que significa, em última instância, aumento da produtividade e do lucro.

Pela transposição desta perspectiva de análise ao contexto educacional a qualidade passa ser entendida como eficiência, sendo ela a mensuração do rendimento escolar. Sob este ponto de vista, a crise da qualidade da educação é decorrente da "falta de eficácia e eficiência na aplicação das teorias administrativas às práticas gerenciais na educação e na escola" (Silva Júnior, 1995, p.215).

Segundo esta perspectiva, a exemplo do que se observa no setor empresarial, o conceito liberal de qualidade privilegia no contexto escolar: a forma, os métodos, a mudança curricular e o incremento dos recursos materiais e financeiros, acreditando que a partir destas providências poder-se-á resolver o problema da qualidade educacional. Desta forma, a concepção liberal de qualidade entende que a crise da qualidade do ensino é resultado da existência de uma disfunção no âmbito da escola, diante do que propõe a sua racionalização, e o que Lima & Afonso (1994) denominam de "empresarialização da educação", como sendo o melhor caminho para solucionar o problema.

Baseando-se neste entendimento, diferentes propostas visam a transposição das definições de qualidade produzidas por autores que, como Juran e Demming, têm na empresa o seu foco de análise, para o contexto educacional. Tal entendimento também prevalece nas propostas oficiais do Estado Brasileiro, na medida em que Ramos⁷ (1992), apresenta uma proposta para a educação brasileira, à qual se refere como sendo renovadora, que se sustenta no ideário da qualidade total e toma como ponto de partida que a escola é uma organização

⁷ RAMOS, Cosete. Dirigente do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação e do Desporto (PBQP/MEC).

humana e, por esta razão, o pensamento de Deming é aplicável a ela. (Ramos, 1992).

A proposta desta autora consiste em que de estabeleça um *Pacto para a Qualidade* entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo e a sociedade em geral, no sentido de instalar, criar e reproduzir as condições institucionais de qualidade em suas próprias escolas. Por esta proposta, a Escola da Qualidade Total tem como base de sustentação os princípios de Deming complementados pelos de Glasser, ambos contidos no anexo 3.

Outras afirmações do gênero, consideram a escola como sendo uma empresa ou uma empresa-educativa e que, portanto, deve ser gerida como tal, podem ser encontradas nos documentos da UNESCO (1988) e da OCDE (1989).

Neste sentido, a exemplo do que acontece na empresa, a qualidade na escola é definida como *eficiência e estratégia competitiva* a partir do que se estabelece o diferencial entre as instituições.

Devido a este entendimento, tais posições contribuem, no seu conjunto, como destaca Silva Júnior (1990), à primazia do aspecto administrativo sobre o pedagógico, o que ocorre na medida em que se toma como essencial o crescimento do sistema e, ao mesmo tempo, a redução de despesas, o aumento da qualidade com menores investimentos, o aumento da produtividade, a quantificação dos recursos e resultados obtidos, como elementos que vão garantir a eficiência do sistema.

Também sob este aspecto prevalece o entendimento de que a qualidade da educação de um país deve ser avaliada a partir do aprendizado de todas as crianças. Assim, melhorar a qualidade da educação, implica em garantir que um número maior de crianças possam completar o primeiro grau dominando o que aí foi ensinado.

predominante Partindo deste princípio o documento de política educativa produzido pelo Banco Mundial - *Prioridades e estratégias para a Educação – Estudo Setorial do Banco Mundial* (1995), destaca o problema da qualidade como o desafio mais importante e difícil de ser enfrentado e considera que a qualidade se localiza, para efeitos de avaliação, nos resultados que se verificam mediante a aferição do rendimento escolar. Por esta razão, defende que o rendimento escolar deve ser julgado a partir dos objetivos e metas propostas pelo próprio sistema escolar, ou seja, pela conclusão do ciclo de estudos e pela aprendizagem do que nele se ensina.

Na concepção do Banco Mundial (BM), expressa neste mesmo documento, a qualidade da educação é o resultado da presença de determinados insumos que interferem no processo de escolarização. No que se refere ao ensino de 1º Grau, nove fatores são considerados determinantes de um aprendizado efetivo, sendo que seu poder de influência neste processo decresce conforme a ordem de sua apresentação: 1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe. Com base neste entendimento, o BM está incentivando os países a investirem mais nos três primeiros itens e menos nos últimos.

2.4.2 A avaliação no contexto educacional: entendimentos e questões pertinentes

De maneira similar ao observado com relação ao entendimento de qualidade no campo educacional, na literatura relacionada à Avaliação podemos constatar também duas maneiras

predominantes de conceber e realizar a avaliação no contexto educacional.

O estabelecimento de uma distinção entre elas, torna-se necessário, na medida em que observamos, também neste âmbito, uma aparente tentativa de fusão, principalmente ao nível do discurso oficial, das proposições e estratégias contidas em ambas as perspectivas de análise.

Um exame mais detalhado dos elementos que as constituem e das possibilidades de sua conciliação, torna-se pois, necessário, uma vez que ambos entendimentos constituem caminhos paralelos e alternativos de se enfocar e promover a avaliação educacional.

Relacionando-se, respectivamente, a cada uma das perspectivas de qualidade, detalhadas no item anterior, tais entendimentos se calcam, igualmente, no entendimento dos autores que fazem a análise crítica do Sistema Educacional, e que se identificam com o Eixo Educação-Democracia e no entendimento neoliberal que, por sua vez, se identifica com o Eixo Educação-Economia, segundo a proposição de Stoer, Stoleroff & Correia (1993).

Esta última tendência nos estudos da avaliação foi fortemente influenciada pelo surgimento com a preocupação com a qualidade, advinda principalmente do contexto empresarial (tanto no âmbito nacional como internacional) e, conseqüentemente, pelo surgimento dos novos modelos de produção industrial desenhados em função da globalização da economia e da internacionalização do capital.

Seu resgate, no contexto educacional, deve-se a que ela exerce grande influência na tentativa de implantar em países sem cultura avaliativa, dentre os quais o Brasil, projetos de melhoria de qualidade em que o elemento básico é a avaliação e o modelo predominante é o da Qualidade Total, segundo Waiselfisz (1993).

Em decorrência da sua origem e transposição ao contexto educacional, alguns pontos de divergência se fazem presentes, neste contexto, impulsionando a investigação do tema, ao mesmo tempo em que provoca a necessidade de diferenciação dos processos desenvolvidos.

Os trabalhos de Vianna (1997^a, 1997^b) e Penna Firme (1994), representam duas iniciativas significativas, que contribuem para uma reflexão neste sentido, na medida em que, localizadas no interior do contexto educacional, propõem-se a resgatar e refletir as controvérsias e entendimentos dados à avaliação ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Vianna (1997^b), ao realizar o resgate e a análise aprofundada da questão da avaliação e da formação do avaliador, torna-se uma referência indispensável a todo trabalho que se proponha a investir no campo da avaliação, pois tendo em vista o atual estágio de conhecimento e desenvolvimento neste campo de estudos, seu trabalho contempla o estado da arte em que se encontra a Avaliação na década de 90.

Por esta razão, consideramos que o mesmo deve manter este status até que ocorra alguma alteração significativa no âmbito do conhecimento produzido pelos estudos da avaliação, que venham a justificar o desenvolvimento de um novo trabalho deste porte e âmbito.

Por sua vez, o resgate do processo de desenvolvimento da avaliação realizada no contexto educacional feito por Penna Firme (1993, 1994), torna-se significativo ao presente trabalho, na medida em que considera simultaneamente o desenvolvimento conceitual da avaliação ao longo do tempo e as suas transformações metodológicas, que, no seu conjunto, adicionam à reflexão do tema os aspectos relacionados à utilização e ética da avaliação.

A análise feita por Penna Firme (1994), com base no trabalho de Guba & Lincoln (1989), destaca que a avaliação assumiu inicialmente a conotação de avaliação do aluno, passando posteriormente por um processo de evolução no qual se identificam quatro gerações. A primeira, principalmente associada à mensuração, desenvolveu-se nas décadas de vinte e trinta e tinha como principal preocupação a elaboração de instrumentos e testes para verificação do rendimento escolar. Nesta, o papel do avaliador era eminentemente técnico e os testes indispensáveis para a classificação dos alunos ao longo do processo.

A segunda surgiu em busca de um melhor entendimento do objeto da avaliação e pela necessidade de obter outros dados, além dos do rendimento do aluno para que se pudesse levar a cabo a necessária revisão curricular. Tais dados precisavam ser obtidos a partir da definição prévia de objetivos e critérios. Assim, a geração dos anos trinta e quarenta, se chamou descritiva e concentrou-se em descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Desta forma, a ampliação do significado, muda o entendimento da avaliação.

A terceira, indo mais adiante, apontou a necessidade de a avaliação ocorrer durante o processo e não apenas ao seu final e ainda o papel essencial do julgamento à avaliação. Sob este enfoque, o julgamento assumiu um papel crucial no processo avaliativo: não bastaria medir e descrever, era necessário julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive os próprios objetivos.⁸

⁸ BERESFORD (1993), considera a este respeito que avaliação é a emissão de um juízo de valor, seja de forma sistematizada ou não, e sugere que para sua maior credibilidade, há no entanto, que se objetivar o processo, explicitando os critérios utilizados no mesmo.

A quarta, adentrando a década de noventa, busca, através da negociação, o consenso entre os diferentes valores das pessoas envolvidas no processo. Nesta perspectiva, quanto maior participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas, dos métodos e na interpretação dos resultados, maior o nível de negociações e mais aguçada a capacidade de responder ao objeto da avaliação. A avaliação transforma-se num processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação, quer seja ele um programa, projeto, curso etc. As proposições desta geração representam uma evolução no conceito de avaliação ao introduzirem, em substituição a uma abordagem predominantemente manipulativa-experimental, um processo hermenêutico-dialético, que aproveita, ao máximo, a interação observador/observado para criar construções, as melhores possíveis, em uma determinada situação e no tempo apropriado. A grande contribuição desta quarta geração consiste em captar também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

Dando seguimento à sua análise, Penna Firme (1994), observa a existência de uma linha horizontal que desenha as tendências da avaliação, e que contempla tanto seus avanços como retrocessos ao longo do tempo. Neste continuum, a autora preocupa-se em estabelecer uma diferenciação entre três categorias: a que denomina de pseudo-avaliação, quase-avaliação e avaliação verdadeira. Segundo ela, as pseudo-avaliações são avaliações tendenciosas que procuram favorecer propósitos que jamais justificariam um processo avaliativo apropriado e ético, sendo muito utilizadas na propaganda e na política; as quase-avaliações são aquelas que, embora seriamente conduzidas, restringem-se excessivamente aos rigores científico-metodológicos e acabam por estreitar o âmbito da indagação, deixando de captar a pluralidade das

realidades que o processo avaliativo deve contemplar; e, por fim, as verdadeiras avaliações são as que subsidiam decisões e procuram resolver os problemas e preocupações dos que atuam diretamente nos projetos, programas etc..

Com base no exposto acima, a autora alerta para o fato de que eliminadas as duas primeiras, as avaliações verdadeiras podem prestar relevantes contribuições à educação brasileira, assim como às demais áreas, desde que utilizadas com propriedade e criticidade, adotando e elaborando instrumentos capazes de captar todos os aspectos que se fizeram presentes no seu curso.

É sob este prisma que a avaliação deve ser prioritariamente desenvolvida no contexto educacional e tomada na sua forma ampla, tanto por parte dos órgãos oficiais, como pelos próprios docentes e educadores em geral, como forma de garantir o resgate da qualidade.

Analisando os dois estudos destacados anteriormente, concluímos que ambos evidenciam a existência de um processo de lapidação do conceito de avaliação. Entendemos ainda, que existe um certo caráter de complementaridade das características dominantes destacadas em cada uma das gerações identificadas por Guba & Lincoln (1989), que pode ser aplicado aos diferentes níveis de avaliação que se desenvolvem no Sistema Educacional.

Podemos observar ainda a mudança, na perspectiva de análise da prática avaliativa desenvolvida no interior do sistema educacional, no sentido de ampliação da visão inicialmente restrita ao rendimento escolar do aluno, à uma visão global do processo educacional, envolvendo todos os seus determinantes diretos e indiretos. Tal mudança consistiu em um marco, a partir do qual se definiu uma nova linha de análise e entendimento de qualidade educacional, bem como, se consolidaram os novos estudos de avaliação enquanto objeto de

conhecimento sistematizado e científico, sustentado no pensamento descritivo, analítico e crítico.

Sob esta perspectiva, a avaliação educacional não mais tem seu interesse circunscrito ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e interesses, que constituem o produto do processo institucional que ocorre na escola, mas amplia-se do âmbito da microavaliação, passando a interessar-se por grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos etc.); projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas, evoluindo para uma área bem mais ampla que constitui o campo da macroavaliação, segundo Payne apud Vianna (1997).

Interessante notar que ao alargar seu campo de visão aos processos e contextos de implementação da avaliação, procurando uma melhor compreensão dos problemas educacionais que persistem ao longo do tempo e uma base sólida para estratégias de intervenção mais eficazes, os educadores tomaram consciência da complexidade do seu campo de atuação e da necessidade de definir e avaliar a prioridade de alguns problemas do mundo moderno, conforme sugere Simons (1993).

Como destaca esta mesma autora:

“ao passar do **jogo dos números** para o estudo das pessoas, instituições e políticas, os avaliadores tiveram de se confrontar com a natureza política da sua função, consciência que se tornou mais nítida nos **anos 70** devido à tendência dos serviços centrais para adotarem estratégias de reforma curricular mais coercitivas e prescritivas”.⁹ (p. 159)

Ao considerarmos a avaliação como uma atividade política, o debate sobre seus objetivos sociais, sua utilização e conseqüências, nos permitem observar, conforme constata Vianna (1997^b, p. 2) que:

⁹ Grifos da autora.

“a avaliação educacional não constitui uma **teoria geral**¹⁰, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente”.

Neste sentido, a avaliação educacional envolve pelo menos três vertentes ou níveis de análise: a) a avaliação que ocorre ao nível das proposições e políticas do sistema; b) a avaliação da escola enquanto instância que operacionaliza as proposições oficialmente postas pelo sistema e, c) a avaliação do aluno na escola.

Estas três modalidades, acima citadas, quando interrelacionadas possibilitam a avaliação do Sistema Educacional na sua totalidade, adquirindo, segundo Vianna (1997^a), um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e programas.

A seu tempo, o sentido desta transformação deve se dar em consonância com os ideais de qualidade da educação, postos enquanto preocupação de todos os segmentos sociais, visto que a educação, entendida como um valor social, extrapola os interesses circunstanciais de grupos isolados passando a ser preocupação da sociedade em geral (Vianna, 1997^a).

Desta forma, é necessário reconhecer a existência de uma estreita relação entre os entendimentos que se tem destes dois conceitos (qualidade e avaliação), na medida em que, em ambos se sustentam as decisões e ações desenvolvidas no âmbito do Sistema Educacional.

¹⁰ Grifos do autor.

2.4.2.1 A avaliação do aluno, da escola e do sistema

As ações que se realizam nos diferentes níveis e âmbitos do Sistema Educacional são relacionadas e interdependentes. Desta forma, o conjunto das ações do sistema é integrado pelo conjunto das ações de cada um de seus níveis constitutivos, assim como um corpo e seus membros.

Em decorrência, é desejável que esta interrelação e interdependência estejam também presentes no âmbito da avaliação da educação. Como destaca Grinspun (1994), há necessidade de se estudar e repensar os paradigmas em educação que qualificam uma avaliação para os objetivos pretendidos. Existe uma avaliação macro relacionada com os projetos, com os planos sociais e políticos, com os projetos educacionais, e uma avaliação **micro** voltada para o processo ensino aprendizagem. Temos, então uma avaliação comprometida com os próprios projetos da sociedade que precisam de uma metodologia específica, assim como temos uma série de procedimentos que devem ser utilizados para a investigação da qualidade e do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar.

Tomando como ponto de partida o fato de que a avaliação da educação surgiu na modalidade de avaliação do aluno, estendendo-se posteriormente à existência e funcionamento dos demais elementos constitutivos das instituições e do sistema, nos seus diferentes níveis e instâncias, é importante destacar que, também ao nível da avaliação do aluno, a avaliação sofreu transformações ao longo do tempo, passando a ser integrada pela reflexão acerca da existência do aluno enquanto pessoa humana - que vive, participa e interfere na sociedade. Este caminho é complexo e desafiador, na medida em que cada pessoa, possuindo seus próprios valores, quando inserida num

processo de educação, busca, constantemente, corresponder às grandes exigências de uma sociedade em mudança.

Fica pois evidente a existência do que Spagnolo (1993), identifica como a multiplicidade do contexto educacional decorrente da coexistência de várias realidades que portanto, encerram diferentes avaliações, mesmo que as denominemos pelo mesmo nome.

Sob o ponto de vista desse autor, o que ocorre na prática, é uma dificuldade na análise desses valores, principalmente no que tange ao confronto dos valores pessoais com os valores socialmente aceitos: o aluno possui um referencial axiológico, a Escola e a sociedade outros e, assim, sucessivamente. Esses valores entrelaçam-se na medida em que a teia de relações é estabelecida na sociedade, e a existência de valores **socialmente** aceitos faz com que haja uma definição do que seja, por exemplo, liberdade, responsabilidade, participação etc. A primeira dificuldade está em respeitar esses diferentes códigos, sem neutralidade ou alienação, mas atendendo e compreendendo os diferentes espaços onde os mesmos são trabalhados. A segunda dificuldade ocorre na integração e interrelação desses valores para que os mesmos - frutos de uma absorção sem uma reflexão mais crítica - passem a ter uma conotação qualitativamente maior. A terceira dificuldade está voltada para a avaliação do aluno que tem sua organização de pensamento, suas emoções, ideais e valores, que transita e participa da sociedade, mas que ao frequentar a Escola, dela deve receber, como parte do processo educacional, a avaliação do seu comportamento (em termos de desempenho) para que possa, junto a sua auto-avaliação, ter um referencial para suas escolhas e tomadas de decisões.

Outra questão que deve ser posta em destaque, para Hoffmann (1994), no que se refere a este nível de avaliação, é que os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados e, no entanto, a avaliação é

inerente e indissociável da prática educacional, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Com base nesta afirmação torna-se relevante o conteúdo da avaliação, o que conforme Penna Firme (1994), é um outro aspecto que contribui para a ocorrência de falhas neste processo, quando esta se centra em trivialidades e questões sem sentido, em vez de buscarem resposta às questões cruciais.

Do exposto anteriormente, decorre que, a ampliação do âmbito da avaliação ocorreu em decorrência da necessidade do próprio processo. Segundo Simons (1993), isto não significa negligenciar a avaliação do desempenho do professor ou do aproveitamento dos alunos. Ao contrário, permite uma abordagem mais fina destas questões, considerando-as no contexto dos objetivos partilhados da instituição. Não significa também que a escola avalia apenas na perspectiva de regular as dinâmicas internas. Tal avaliação fornece a base para o desenvolvimento organizacional e o conhecimento das problemáticas educacionais. Tudo isto possibilita uma avaliação mais compreensiva, sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas), mais justa e permite que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre as políticas e práticas, e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas.

Tal estratégia, inserida no contexto da avaliação qualitativa, surge em nosso século, conforme aponta Sieburth (1993), como um caminho alternativo às explicações positivistas dadas pela ciência. Neste sentido, provoca certa confusão, pela variedade de métodos que comporta, suas diferentes bases históricas, a visão holística que concebe a problemática na sua totalidade, seu caráter interdisciplinar, seu caráter de investigação participativa, que ocorre simultaneamente ao processo, à utilização de técnicas de acordo com o enfoque e o desenho que se tem como ponto de partida, a não definição

inicial dos limites e responsabilidades do investigador para com os participantes e nem precisamente os papéis do poder e da autoridade no processo, que a caracterizam, são os maiores indicadores da sua flexibilidade e da significância da análise da coerência interna dos programas/projetos, como o mais adequado elemento de avaliação de qualidade, nesta perspectiva.

Conforme sinaliza Veras apud Mezomo (1994, p.65), neste contexto:

"não basta que se compreenda que a qualidade da educação passa pela qualidade dos insumos oferecidos à população. É necessário **ampliar o conceito de qualidade** para aí incluir a **qualidade do processo**, onde se insere a matriz institucional, ou seja, a escola voltada para a **qualidade do produto** - o aluno. Fundamental neste aspecto é a interpretação destes fatores. Por outro lado, uma política que só cuida dos **insumos** (livros, cadernos, professores, carteiras, etc.), mas não vê o **processo** (motivação, autonomia, participação, confiança, análise de resultados, etc.), não pode obter um bom **produto**, onde o ensinar-aprender tem relevância social, pertinência cultural e significância pessoal. Tudo isto significaria que uma escola é responsabilidade coletiva e individual. Todos são responsáveis, mas alguém é responsável individualmente por alguma coisa".

Do exposto acima, destacamos a importância de que a avaliação se dê nos diferentes níveis do Sistema Educacional, permitindo: a comparação das intenções, ações e resultados ao nível dos programas, conforme propõe Depresbíteris (1989)¹¹, a avaliação cuidadosa dos projetos, a fim de se evitar que os mesmos reproduzam suas próprias deficiências, como sugere Vianna (1992), e a contemplação da diversidade regional e local, mediante a definição de indicadores, em cada contexto, uma vez que realidades distintas tem diferentes parâmetros de qualidade, que permitem o desenvolvimento da avaliação e orientam a coleta de informações, conforme observam Gomes (1993) e Tijiboy (1993).

¹¹ Para tanto, a autora propõe a utilização de duas matrizes básicas, que se sustentam na proposição de Stake de que o trabalho do avaliador seja objetivo, ou seja, contenha a descrição e julgamento dos programas com base em procedimentos científicos.

Complementando as proposições acima, grande ênfase tem sido dada atualmente à avaliação sob a perspectiva da instituição. Segundo Figari (1991, 1993) e Simons (1993), é principalmente ao nível de cada instituição que se torna possível a terminalidade do ciclo: planejamento, desenvolvimento, avaliação e replanejamento.

Conforme destaca Tenório (1993), torna-se essencial reconhecer que a Avaliação Institucional é a grande norteadora para outras avaliações. E, neste sentido, ela deve se realizar sob o ponto de vista interno e externo da instituição permitindo perceber as diferentes interações presentes no ambiente de trabalho, mesmo que não se possa interferir sobre este contexto.

Sob este ponto de vista, um conjunto de trabalhos realizados em países da OECD, denominados *International School Improvement Projects*, procurou definir a eficácia, examinando a capacidade dos estabelecimentos de ensino para resolver os problemas que lhes eram colocados, segundo Crandall, Loucks & Horsley apud OCDE (1989). Tais estudos, resultaram numa concepção de avaliação dos estabelecimentos de ensino centrada nos processos internos, conhecida por **auto-análise** e que seria, segundo Bollen & Hopkins apud OCDE (1989), a única forma da avaliação permitir ao estabelecimento de ensino, explicar e resolver seus próprios problemas.

Atualmente, também tem sido proposta, segundo Figari (1991), a criação de processos de referencialização em estabelecimentos de ensino, objetivando a elaboração do **projeto de estabelecimento**, que prevê a determinação dos critérios, segundo os quais, o projeto escolar poderá ser realizado e avaliado.

Segundo Mello (1993):

“o processo de avaliação da escola pode até tomar como ponto de partida a avaliação externa, mas não pode se limitar a esta. A auto-avaliação constitui um longo processo de aprendizagem coletiva da escola e requer mudanças

profundas na própria cultura da organização. No Brasil não existem estudos a este respeito... É mais uma área que a investigação educacional deveria investir, inclusive no que diz respeito à produção de materiais que orientassem a auto-avaliação da escola". (p. 146)

Para Figari (1993), a avaliação no âmbito das escolas pretende contribuir para uma reflexão prévia às operações de avaliação de meso-estruturas, no entanto é necessária a definição de um sistema de referências em relação ao qual vão ser escolhidos os critérios, e, conseqüentemente, os indicadores da avaliação, procurando garantir que este processo não se realize em função de um referencial normativo preexistente e fechado, mas antes em função de uma referencialização a construir.

Considerando que o estabelecimento de um referencial envolve a participação de todos os atores do sistema educacional, ele só é possível enquanto resultado de um processo de construção conjunta, que necessariamente perpassa o entendimento e as relações que aí se estabelecem. Este processo abre pois, espaço, também ao nível da avaliação institucional, aos aspectos qualitativos da avaliação.

A contemplação destes aspectos é igualmente necessária, quando tratamos da avaliação realizada no âmbito dos projetos e programas educacionais. Depresbíteris (1989), alerta para o fato de que, neste nível de análise, os dados quantitativos são importantes, porém os dados qualitativos representam a fonte principal, na medida em que permitem considerar além do aspecto técnico de um projeto, seus efeitos sociais¹².

Ainda enfatizando a importância dos aspectos qualitativos, Depresbíteris (1989), defende a ocorrência de três tipos de avaliação: uma de entrada, que deve permitir determinar a forma de utilização dos recursos no sentido do alcance dos objetivos estabelecidos

¹² É importante destacar o papel dos dados quantitativos também como instrumentos que contribuem e enriquecem as análises qualitativas.

e cujo produto é uma análise de planos e procedimentos em termos de estratégias e custos. Em decorrência, as decisões envolvidas nesse tipo de avaliação são as de estruturação que especificam os métodos, o conteúdo, a organização, o pessoal e demais condições, que permitem o planejamento final da ação.

Um segundo tipo de avaliação, nomeada de processo, objetiva o fornecimento periódico de informações sobre os procedimentos em ação, relação entre a equipe do programa, inadequação de recursos, inadequação metodológica, permitindo adequações durante o processo e, evitando, conseqüentemente, o acúmulo de erros futuros. As decisões envolvidas nesta avaliação são as de implementação, sendo tomadas sempre no desenrolar do plano de ação. Elas permitem, o estabelecimento da estrutura do programa, a definição de responsabilidades e outros aspectos importantes.

Por fim, a avaliação de produto que mede o alcance dos objetivos do programa, ao fim e durante o ciclo, e que tem a função de controle do programa e investigação da medida em que os objetivos foram alcançados. Tal avaliação também subsidia as decisões de reciclagem e determina a continuação ou o término de um programa.

A realização da avaliação em três momentos diferentes do desenvolvimento de um programa, também foi defendida por Goldberg (1973), destacando a necessidade dessa englobar, a seu tempo, a interrelação entre as variáveis antecedentes, processuais e de produto no decorrer do desenvolvimento de um programa ou projeto educacional.

Ao longo da história da educação brasileira, nem sempre se pensou desta maneira: ocorreram situações em que a inexistência de uma avaliação diagnóstica criteriosa reduziu os projetos desenvolvidos à mera condição de busca coletiva de um ideal abstrato, muito distante e distinto dos padrões existentes, fato que logrou, e até inviabilizou o alcance das metas propostas.

Houve também situações em que a ausência da prática de avaliação de processo criou, via de regra, uma lacuna entre planejamento e avaliação que, na grande maioria das vezes, contribuiu para o fracasso dos projetos, na medida em que não tiveram suas ações reorientadas no sentido desejado, quando necessário.

Embora mais presente que a avaliação diagnóstica inicial e de processo, a avaliação final (de produto), também não é, infelizmente, ingrediente obrigatório em todos os projetos/programas oficiais já desenvolvidos; outras vezes, seus resultados não foram analisados e divulgados o suficiente para provocar iniciativas de melhoria no interior do contexto educacional, isto sem considerarmos as vezes em que sua forte conotação de controle provocou distorções e resistências ao seu desenvolvimento no contexto educacional.

Desta forma, a avaliação precisa ser encarada na dimensão de **processo global**¹³ e abarcar necessariamente estratégias que permitam ativar sua dimensão de instrumento de diagnóstico, acompanhamento e realinhamento dos respectivos projetos e ações, para contribuir efetivamente à melhoria da realidade educacional.

Neste sentido, mais que avaliações momentâneas, é importante, como destaca Hoffmann (1989), que a avaliação seja encarada como um **estado de alerta permanente sobre o significado da Ação Educativa**, o que define muito bem a necessidade de que a avaliação seja um **processo contínuo** no desenvolvimento da prática educacional e permita, conforme aponta Souza (1993), contrastar uma situação real com algum paradigma, seja ele: ideal, utópico, ou também real, mas que se verifica em um outro contexto.

¹³ A palavra global é utilizada aqui com o sentido de abarcar a totalidade do processo.



No seu conjunto, a avaliação realizada no âmbito do aluno, da escola, dos projetos e programas, fornecem elementos explicativos e conclusivos acerca do desempenho do sistema.

Sob este ponto de vista, torna-se necessária a utilização de critérios gerais, que conforme sugere Penna Firme (1994), permitam a avaliação de programas e projetos e do próprio processo de avaliação.

2.4.2.2 A avaliação da avaliação

Mais desenvolvidos no âmbito do Ensino Superior, os estudos no campo da meta-avaliação voltam-se à necessidade e adequação de submissão da avaliação ao seu próprio crivo de análise, ou seja, a um processo avaliativo. A este respeito, Penna Firme (1994), enfatiza a adequação dos critérios propostos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation em 1981. Tais critérios, indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com avaliação educacional, consistem na **utilidade, viabilidade, exatidão e ética**.

No que se refere à **utilidade**, o que se enfatiza é que o processo, em sua totalidade, deve ser útil a todos os envolvidos, ou seja, os que os encomendam, os que participam e os que irão se beneficiar direta ou indiretamente de seus resultados.

Com relação à **viabilidade**, é importante sublinhar que a avaliação deve ser possível de ser executada na oportunidade, tempo, espaço e condições presentes: dentre as quais destacamos a viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social.

Com respeito à **exatidão**, seria o mesmo que dizer que a avaliação deve ser corretamente conduzida, ou seja: da melhor forma possível, com a utilização de instrumentos adequados, estando estes

sintonizados com a informação que se quer obter e com a respectiva fonte, assegurando-lhe assim, uma clara comunicação entre os envolvidos.

Finalmente no que se refere à **ética**, é essencial que a avaliação se realize se for apropriado fazê-la, ou seja, se for justo, se não ferir valores, se for justificada com a necessária transparência e com o devido respeito entre os que dela participam.

A submissão dos processos de avaliação ao seu próprio crivo de análise, ou seja, ao exercício da crítica e reflexão, vem consistindo um caminho promissor, conforme observa Grego (1997).

Analizando a meta-avaliação no contexto do Ensino de 3º Grau, Grego (1997), alerta para o fato de que a diversidade de concepções sobre avaliação e sua função política e social, resultante do conflito dos determinantes internos e externos das instituições educacionais, torna necessária a explicitação das concepções e fundamentos teórico-metodológicos, não só a fim de resguardar a transparência dos processos de Avaliação Institucional, como também para que se possam produzir avanços significativos na relação entre a teoria e a prática da avaliação. Resguardando-se as devidas proporções dos diferentes níveis de ensino, esta colocação é também válida, para o universo do Ensino Fundamental.

A importância de se aprimorar os processos avaliativos evidencia-se também, na análise posta por Silva (1996), referente a que no contexto mundial, são gerais as crises e os problemas educacionais e neste âmbito, a avaliação tem sido vista como o ponto de partida para uma mudança em sistemas educacionais. Assim, no plano internacional, as agências financiadoras querem saber da rentabilidade dos fundos aplicados, expressa, naturalmente, na eficiência interna e na eficácia dos sistemas educacionais. Desta forma, a avaliação vai além da medida quantitativa dos resultados escolares para determinar as mudanças que

foram propostas como objetivos, que obtém e fornece informações úteis para as diferentes tomadas de decisão, desde a do professor em sala de aula, à do mais alto decisor de política educacional, constituindo um processo contínuo.

Como destaca Barreto (1993), não se pode confundir avaliação com o simples processo de medir as coisas. Entretanto, medir pode ser necessário quando vamos avaliar, pois precisamos de uma série de informações para fazer nosso julgamento de valor.

Neste sentido, entendemos que, uma avaliação mais ampla é imprescindível, nos diferentes níveis do sistema, enquanto elemento regulador e orientador das ações desenvolvidas. Além disto, ela é o elemento básico que permite dimensionar o nível de influência que reciprocamente exercem entre si as diferentes instâncias constitutivas do sistema e a relação destas com os elementos do contexto em que se inserem.

Conforme destaca Zabalda apud Pacheco (1994, p. 239):

“Quando falamos de avaliação, não estamos falando de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases que se ordenam sequencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto dos componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema)”.

Partindo desta proposição, Pacheco (1994), conclui que o processo educativo em que a avaliação se insere no momento atual é o do:

“envolvimento de toda a comunidade educativa na melhoria do ensino/aprendizagem e o sistema é o da concepção do ensino básico (geral e obrigatório) que aponta para a não reprovação dos alunos”. (p.12)

Neste contexto, segundo o autor, a avaliação que se realiza ao nível do aluno, das instituições escolares e do sistema no seu

conjunto total, engloba, necessariamente, um conjunto de dimensões que abarcam os aspectos curriculares, políticos, técnicos, formativos e práticos. Por sua vez, cada uma destas dimensões envolve, respectivamente:

- a) o contexto de elaboração (planos curriculares, programas, materiais); as estruturas organizacionais em que se implementam (escola, órgãos regionais) e os atores que dele participam (professores, alunos);
- b) a valorização da avaliação formativa, a partir da década de 80, como principal modalidade de avaliação do ensino básico, destinando-se a informar o aluno, professores e demais integrantes do sistema educacional sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre o alcance dos objetivos educacionais definidos, e, visando o controle da qualidade do sistema, a tomada de decisões para seu aperfeiçoamento e a confiança social no sistema escolar;
- c) a reflexão dos conceitos fundamentais propostos pela docimologia frente às práticas de avaliação utilizadas pelos professores;
- d) a ênfase no caráter de “feedback” ao aluno e professor, ou seja, a natureza diagnóstica que permite o delineamento da ação corretiva necessária à aprendizagem;
- e) a ênfase nas dificuldades e problemas que existem ou podem surgir na realização da avaliação.

Cabe também destacar, que cada uma das dimensões acima pode ser avaliada por duas modalidades – externa e interna, que se distinguem por realizarem-se dentro ou fora da escola e em função de quem as realiza.

Segundo Pacheco (1994), a avaliação interna, entendida como a avaliação (muitas vezes informal) que as escolas realizam das suas atividades, abrange o desempenho dos professores, o progresso dos alunos, o funcionamento da turma enquanto grupo, a organização escolar, as exigências advindas dos níveis educacionais posteriores e do mercado de trabalho, os critérios e práticas avaliativas dos professores, visando auxiliar o planejamento e a reformulação do trabalho de sala de aula e tendo como tendência, atualmente, intensificar o trabalho de conjunto e eliminar o individualismo do trabalho escolar. Já, a avaliação externa objetiva, por exemplo, a validação de um currículo de modo a garantir a qualidade do sistema com base em competências mínimas e a avaliação do desempenho do sistema no que se refere ao alcance dos mínimos nacionais oficialmente estabelecidos, recolocando a ênfase da qualidade do sistema nos resultados de rendimento dos alunos.

Nas suas diferentes dimensões e modalidades, a avaliação não só responde a diversas finalidades, como também desempenha funções explícitas e implícitas, que a tornam indispensáveis, tanto ao processo didático, quanto ao processo educativo.

Pacheco (1994), destaca a função pedagógica, social, de controle e crítica da avaliação e reflete sobre suas contribuições ao desenvolvimento pessoal (do aluno e professor); ao desenvolvimento profissional (do professor e demais profissionais envolvidos); ao aprimoramento do currículo e das estratégias de ensino, ao atendimento das demandas educacionais e sociais, ao controle e organização do sistema e à reflexão e reformulação do próprio sistema, respectivamente.

Enfatizamos, até o presente momento, a importância e interdependência das ações e avaliações realizadas nos diferentes níveis do Sistema Educacional como instrumentos de levantamento de evidências para o planejamento e decisões futuras.

2.4.2.3 Avaliação Cabe, por fim, alertar à necessidade de relativizar e atribuir valores às avaliações realizadas nos diferentes níveis do sistema educacional, se pretendemos, de fato, extrair dela a sua melhor forma e valor.

Como já ocorreu anteriormente, chegamos a um novo marco, em que as idéias postas transmitem um certo consenso e uma certa continuidade em suas proposições. No que se refere à avaliação no contexto educacional, o consenso parece estabelecer-se a favor de uma Avaliação Responsiva e Iluminativa¹⁴ que permita ao mesmo tempo uma compreensão mais aprofundada das atividades dos programas e uma investigação e interpretação das práticas educacionais, as experiências dos participantes, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais, conforme Parlett & Hamilton (1982).

Cabe ainda destacar, conforme nos apontam os resultados dos diferentes estudos desenvolvidos, que o desafio maior com que nos deparamos é o da combinação e integração de diferentes estratégias, para criar uma efetiva cultura e prática de avaliação como instrumentos norteadores da construção de uma escola de melhor qualidade.

Dando continuidade à presente explanação, destacaremos, nos dois itens seguintes, os aspectos do entendimento de avaliação que enfatizam a distinção entre a perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional e, a perspectiva neoliberal.

¹⁴ Ver a este respeito PARLETT & HAMILTON (1982). Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo dos Programas Inovadores; e STAKE, (1982). The countenance of Educational Evaluation.

2.4.2.3 Avaliação da educação: a perspectiva dos autores que fazem a análise crítica do sistema educacional

O entendimento atual da avaliação, enquanto um processo sistemático e permanente, que permite captar informação sobre o objeto avaliado para contrastá-lo com um marco de referência, e, a partir desse confronto, emitir juízo de valor e propor alternativas para melhorar o referido objeto, conforme proposto por Sobrinho (1997), e, que tão bem atende as necessidades e expectativas existentes no contexto educacional, foi construído ao longo do desenvolvimento da prática da avaliação, à medida em que esta abrangia, no domínio da educação, os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como, por exemplo: alunos, professores, estratégias e métodos de ensino, manuais escolares, suporte e documentos de ensino à distância, ciclos de ensino e estruturas educativas, equipamentos e instalações escolares e de formação, estabelecimentos e instituições de ensino, projetos, programas, planos de estudos e currículos, reformas educativas e inovações de toda a ordem, políticas de educação, sistemas educativos e seus subsistemas e até a própria avaliação. (Rodrigues, 1993)

Cada um destes níveis, elementos e aspectos, sabemos hoje, são permeados por fatores contextuais e situacionais, cuja influência se manifesta nestes elementos tanto isoladamente quanto nas relações que estes estabelecem entre si. Este fato, não deve inviabilizar o estudo e o trato da questão educacional, mas alertar para o conseqüente aumento da sua complexidade e à necessidade de um conhecimento aprofundado de seus processos e da sua identidade, conforme destaca Figari (1993).

Utilizando como filtro os estudos e publicações das últimas décadas, destacamos, a seguir, as contribuições de diferentes

estudiosos que enfatizam alguns aspectos que consideramos significativos ao entendimento do processo de avaliação educacional no eixo Educação-Democracia.

Martins (1978), define a avaliação como um processo que abrange: a análise de objetivos; o planejamento, desenvolvimento e uso de recursos para obtenção de evidências sobre as mudanças que estão se operando na população escolar; e por fim, o desenvolvimento de meios adequados de resumir e interpretar os dados obtidos, tendo como função fornecer informações sobre os pontos fortes e fracos do planejamento.

Para este autor os critérios para se garantir uma boa avaliação são:

- sua coerência com os objetivos definidos (ter a mesma filosofia);
- sua amplitude (avaliar o maior número de objetivos possível);
- seu valor diagnóstico;
- sua validade (descrever o que se propõe avaliar);
- sua continuidade (deve ser parte contínua e integrada do planejamento do currículo).

Neste mesmo sentido, Mello (1987), defende a utilização da análise da *coerência interna* de um programa como um elemento indispensável para se avaliar a qualidade educacional.

Segundo a autora, não existe o bom ensino ou o bom professor como entidades absolutas, mas tantos bons professores quantas forem as diferentes concepções possíveis de objetivos valiosos para a educação.

Abrindo pois possibilidades para a contemplação, tanto da diversidade como da heterogeneidade existente no contexto educacional, Mello (1987), estabelece alguns critérios que considera relevantes sob o ponto de vista da realização da avaliação do ensino:

1. o estabelecimento de objetivos e metas pela escola (em consonância com seus professores), a serem alcançadas em cada disciplina, em cada série;

2. a identificação das competências necessárias aos professores para que se viabilize o alcance dos objetivos e metas estabelecidos;
3. o estabelecimento de estratégias de acompanhamento e avaliação sistemática que possibilitem a verificação do alcance das metas e objetivos estabelecidos a priori.

Para Mello (1987), algumas tentativas de avaliar o ensino e, por extensão, o trabalho docente, realizadas até então, consideravam alguns desses critérios ou perspectivas, mas fracassaram porque tentaram fazer essa avaliação utilizando um ou outro dos critérios ou perspectivas descritas. Na verdade, nenhum deles exclui os demais: todos, sem exceção, devem fazer parte de um processo de avaliação do trabalho do professor e, conseqüentemente, do ensino que ministra.

Evidencia-se nas proposições de Martins e Mello, destacadas anteriormente, a interrelação existente entre objetivos educacionais, competência docente, acompanhamento e avaliação do alcance dos objetivos anteriormente estabelecidos, bem como o relativismo presente no contexto da avaliação educacional e da própria educação.

Analisando a questão referente ao primeiro aspecto levantado, se pensarmos a avaliação da educação sob o ponto de vista não apenas da escola, mas também das outras instâncias do sistema, a consonância entre objetivos e metas deve ser sustentável pelas diretrizes, estratégias, estrutura e insumos previstos, bem como a definição das competências e a possibilidade de avaliação continuada deve também ser estendida a estas, para garantir a sua eficácia e coerência internas. Assim entendida a questão, a eficácia do sistema é

função direta da coerência e consistência existente ao âmbito do próprio sistema.¹⁵

Por outro lado, se nos pautarmos pelo segundo aspecto, isto é, a relatividade existente no contexto educacional, concluiremos que múltiplas alternativas, possíveis de serem desenvolvidas, podem conduzir-nos a diferentes níveis de conhecimento e transformação da realidade existente, ou seja, não existe um único caminho em educação, mas uma variedade de opções e escolhas. Assim, mais que simplesmente transformar o contexto educacional, cabe-nos estabelecer anteriormente o sentido da transformação almejada socialmente, o que implica, necessariamente, em definir metas e objetivos que contemplem os anseios e necessidades dos diferentes segmentos sociais superando a contradição, ainda presente, principalmente entre as necessidades dos diferentes grupos e o disposto nas leis e nas políticas educacionais.

Partindo deste delineamento, torna-se possível o planejamento, implementação e realimentação da educação, na medida em que seu desenvolvimento seja acompanhado e avaliado continuamente, no intuito de levantar e fornecer elementos que permitam dimensionar o nível de alcance dos objetivos e metas propostas, a curto, médio e longo prazo, o que, por sua vez nos permite aferir sua qualidade. (Gatti et al., 1994)¹⁶

Nesta linha de pensamento, adquire sentido a preocupação em preservar a inter-relação dos diferentes fatores presentes no contexto escolar que pode ser verificada em Stake (1983) e Lüdke (1983). O primeiro, propôs a utilização do método naturalista para a avaliação, argumentando que nos preocupamos, em estudos de

¹⁵ Entende-se como coerência e consistência neste sentido, a medida em que se estabelecem “norteadores” comuns para as ações desenvolvidas e sua “preservação” ao longo do tempo, nos diferentes níveis do sistema, respectivamente. A importância deste aspecto é também objeto de reflexão em trabalho anteriormente realizado por GORNI (1988).

¹⁶ Os autores alertam para tal necessidade e para as dificuldades de sua concretização, ao analisarem algumas experiências desenvolvidas no contexto brasileiro.

avaliação, com o mérito e a deficiência de alguma coisa. Destacou ainda, que o valor é fortemente influenciado pelo contexto e freqüentemente determinado pela experiência individual, de forma que os estudos de caso, segundo a perspectiva naturalista, prestam especial atenção aos resultados determinados pelo contexto do programa e permitem uma realização vicária do valor.

Sob outra perspectiva, Lüdke (1983), considera oportuno, para fins de análise dos diferentes determinantes que atuam no campo educacional, o surgimento do método naturalista de Stake na medida em que este procura responder à exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. Objetiva-se retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por métodos mais tradicionais de investigação científica. No esforço de retratar a realidade, o pesquisador, procura aproximar-se dela ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final,¹⁷ que deverá ser um discurso menos acadêmico e mais natural, para que as pessoas envolvidas possam nele se encontrar e reconhecer, além de extrair contribuições para um melhor equacionamento dos problemas em questão.

Se, por um lado, a proposição de utilização do método natural, contribui para o aumento da consciência do nível de complexidade da questão da avaliação e da qualidade no âmbito educacional, na medida em que evidencia o papel do contexto nos processos e resultados educacionais, sugerindo a idéia da inexistência de um único padrão ou regra de funcionamento, por outro, evidencia a dificuldade de desenvolvimento de ações sistêmicas que atendam, ao

¹⁷ Nesta perspectiva, avaliar só tem sentido, enquanto instrumento que permite desvelar/revelar a realidade investigada. Assim, sua transformação sob a "ótica" de diagnóstico, é a primeira mudança a ocorrer para que a avaliação possa desempenhar seu real papel na transformação do atual sistema educacional.

mesmo tempo, as especificidades regionais e locais das diferentes regiões do país.

Embora amplamente estudado pela Psicologia, o contexto e suas influências ao nível da aprendizagem e comportamento humanos¹⁸ e, em decorrência, dividindo, neste campo de estudo, a responsabilidade pelo desenvolvimento humano com os fatores genéticos, é recente a influência destes estudos ao nível do contexto escolar, em contraposição à forte predominância das competências e habilidades individuais como determinantes da aprendizagem e rendimento escolar do aluno. Isto também se reflete sobre a avaliação e a qualidade da educação.

Neste sentido, é vital que se abram espaços à participação da comunidade escolar imediata¹⁹, na realização do processo de avaliação educacional, se realmente se objetiva a superação das limitações desta prática, quando restrita ao âmbito dos especialistas e administradores, a exemplo do que tradicionalmente ocorre.

Sob este prisma, há que se destacar a relevância da função da avaliação enquanto instrumento de conscientização e de estabelecimento de parâmetros iniciais de medida do alcance dos objetivos desejados, ou seja, o seu papel social.

Cabe também destacar, segundo Rodrigues (1993), as análises de Crombach que questionam a isolabilidade das variáveis, a repetitividade das situações, a razoabilidade de sua manipulação e a pretensão de elaborar afirmações generalizáveis acerca da realidade, propondo, em contrapartida, uma inversão de perspectiva, baseada numa abordagem holística dos fenômenos nos seus contextos, correlativa da

¹⁸ Para maior conhecimento dos estudos sobre **Clima Organizacional**, ver os trabalhos de BRUNET (1995) e CHANLAT (1993).

¹⁹ Inserimos nesta categoria todos os envolvidos diretamente e indiretamente com o trabalho realizado ao nível das diferentes instituições educacionais: docentes, discentes, técnicos, funcionários, pais e comunidade em que a escola se insere. Cabe destacar, conforme aponta Granato (1995), que dada a ambigüidade do discurso da participação, para que esta seja eficaz, deve garantir à equipe pedagógica o direito de se perceber responsável pela informação, reflexão e intervenções no decorrer do processo.

produção ideográfica a eles relativas, requerendo a generalização, uma reinterpretação em cada novo contexto, onde o diverso, único, específico e atípico têm tanta importância como o genérico e o semelhante.

De maneira complementar, o reconhecimento da importância da perspectiva dos participantes: suas crenças, interpretações, representações, interesses, objetivos e valores é correlato da aceitação da diversidade dos pontos de vista, influenciados pela diferença de posição e papel desempenhado na situação, conforme encontramos em Martins (1978). Os mesmos aspectos são observados em Becker (1985^a); Denzin (1985^a) e Zeldich (1985) apud Rodrigues (1993). Para além da diversidade, reconhece-se também a oposição e o conflito de interesses, objetivos e valores conforme observações de Becker (1985^a), Cardinet (1990^b) e Lecomte (1982^a) apud Rodrigues (1993).

A diversidade destes elementos pode se fazer presente, não só entre os diferentes grupos que integram as instâncias educacionais, como entre os indivíduos que compõem um mesmo grupo, ou ainda, em um mesmo indivíduo em diferentes períodos da vida. Assim, conforme Guba & Lincoln (1987), há que se considerar a influência do modo de selecionar, estudar, conceber, analisar, investigar, representar e apresentar os problemas estudados, visto que estes têm um significado e um impacto específico para os implicados, podendo inclusive entrar em conflito com seus interesses, valores, auto-estima e mitos.

Neste contexto, Vianna (1997^b), destaca que, aos poucos a avaliação vai se dando conta de que as percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, procura sistematizar suas atividades, para criar uma estrutura que permita coletar diferentes tipos de informações que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação, apresentar juízos de valor e tomar decisões diante de diferentes alternativas.

Neste sentido, a introdução da prática de avaliação continuada poderá, tanto otimizar, quanto acelerar o processo de melhoria da qualidade educacional, principalmente porque já se tem um conhecimento acumulado, no que se refere à questão da avaliação, suficiente para subsidiar uma melhoria do sistema educacional. Para Grinspun (1996), estamos indo em direção a uma aproximação do discurso com a prática porque em termos de um discurso pedagógico já quase atingimos o desejado. Resta, porém, vivenciar este discurso.

Relacionada a esta questão, destacamos a afirmação de Depresbíteris (1989), que objetivando dimensionar a validade dos resultados dos estudos até então desenvolvidos e suas possibilidades de utilização na realidade educacional brasileira, aponta a existência de um avanço, mesmo que lento, no entendimento do que seja a avaliação no tempo: de uma perspectiva de medida, voltada exclusivamente para os resultados da aprendizagem dos alunos, a uma perspectiva mais ampla, através da qual a avaliação visa ao programa como um todo, expandindo-se aos propósitos educacionais, aos currículos e incluindo relações com outros sistemas: social, econômico e político. Nesta perspectiva, a avaliação visa os projetos em larga escala, particularmente os que assumem o caráter de projetos nacionais, estaduais e municipais e, não a avaliação como é concebida e praticada no contexto restrito do aluno, de uma sala ou uma só escola.

Como destaca Silveira apud Pérez Gómez (1995), parece consensual a definição de avaliação como um processo de recolhimento e provisão de evidências, sobre o funcionamento e evolução da vida em aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efetividade e valor educativo do currículo.

Sob esta perspectiva, Ribeiro (1992), acredita que a avaliação, conforme proposta por Tyler (1942)²⁰, é um primeiro instrumento do qual se pode lançar mão para uma melhor abordagem da questão. Há que se considerar, no entanto, a necessidade de envolvimento dos diferentes segmentos do sistema educacional, bem como o desenvolvimento de uma **nova cultura** em avaliação, que permita a todos acesso aos dados coletados e envolvimento no planejamento de estratégias de ação para a melhoria do sistema.

Numa visão complementar, Vianna (1992), destaca que os diversos problemas da avaliação precisam ser pesquisados, para que a avaliação realizada na escola possa ter um papel importante no processo ensino-aprendizagem ao qual está integrada. Para ele, somente a pesquisa sobre a avaliação e a prática da mesma serão capazes de criar uma cultura de avaliação e dar credibilidade à avaliação realizada no contexto das atividades educacionais, sujeitas a constantes desafios.

Esta asserção têm ressonância na colocação de Day (1993), que destaca que as avaliações só tem sentido, quando a escola está habituada a olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma percepção saudável do seu estatuto. Sob esta perspectiva de análise, há que se estender a avaliação a todos os níveis e instâncias do sistema educacional visando, como sugerem Hartley & Broadfoot apud Day (1993), transformá-la de estratégia de ataque ao profissionalismo docente, em uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional.

Para que isto possa ocorrer, é necessário, conforme aponta este autor, que os programas de avaliação sejam realistas, cuidadosamente articulados e contemplem o fator humano, uma vez que qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não

²⁰ O autor se refere especificamente à intencionalidade e ao estabelecimento de metas na educação.



são unicamente controlados pela razão nem são passíveis de serem prescritos; da mesma maneira, envolvem dinâmicas psicológicas e sociais, que igualmente precisam ter seu espaço na análise dos processos.

Conforme aponta Vianna (1992), a complexidade dos estudos de avaliação chega a seu ponto máximo, na medida em que o próprio sistema educacional também precisa ser avaliado em função do contexto social, de variáveis externas às instituições e de características inerentes à própria instituição educacional. Uma pluralidade de elementos interage para determinar a funcionalidade do sistema ou sua inoperância em relação às expectativas nacionais, e, somente por intermédio de uma avaliação, é possível determinar sua eficiência na consecução de seus objetivos operacionais e em que medida o sistema, como um todo, interage com a sociedade.

Para Pena Firme (1994), o momento é mais de inovar que reproduzir modelos tradicionais que, embora possam ter sido valiosos em sua época, parecem não mais responder à proliferação e complexidade das questões que a sociedade e a educação vêm desafiadoramente levantando.

Esta posição dá ressonância à asserção feita pela mesma autora em 1993, que destaca a importância de que a avaliação seja um processo interativo, negociado e envolva todos os interessados, pois quanto maior participação houver na escolha das questões, das preocupações, dos métodos e interpretações dos resultados, maiores são as perspectivas de que sejam descobertas as respostas para as questões surgidas dos grupos interessados que sirvam, como aponta Crombach apud Vianna (1997^b)²¹, para que os educadores tomem melhores decisões a respeito de como educar.

²¹ As análises de Crombach vieram a questionar a isolabilidade das variáveis, a repetitividade das situações, a razoabilidade de sua manipulação e a pretensão de elaborar afirmações generalizáveis acerca da realidade,

De certa forma, a colocação acima nos permite aí explicar o fato de que historicamente, o Estado e a Escola não têm conseguido, isoladamente, implementar políticas e ações capazes de reverterem em um ensino de qualidade à toda população. Parece adequada a busca de novas soluções para as novas formulações dos problemas do sistema educacional, mediante o envolvimento dos diferentes setores da sociedade como as universidades, o poder público, as associações civis e religiosas, os sindicatos e as empresas, via estabelecimento de parcerias que permitam mais que o simples envolvimento dos diferentes segmentos sociais ao nível de intenções, conforme predominantemente assistimos, a definição de suas competências, estratégias de participação e avaliação da ação de cada um dos segmentos envolvidos em cada projeto ou programa.

No entanto, é prudente, ao mesmo tempo em que se propõe tais parcerias, refletir sobre os resultados obtidos por alguns trabalhos desta natureza, dentre os quais destacamos a Programa Jade, que permite constatar que a relação que se estabelece num programa de cooperação técnica, ou seja, entre uma comunidade, organização de apoio e autoridades de um país, tem sido freqüentemente deformada, na medida em que a lógica intrínseca do projeto leva-o a obedecer mais as regras institucionais (predominantemente as orçamentais), do que as iniciativas e capacidades de ação dos grupos ou da comunidade. (Almeida et al., 1993)

Outro aspecto relevante foi observado, neste tipo de trabalho, por Gow & Morss apud Almeida et al. (1993), e consiste em que a ação social acomoda-se mal a programações demasiado rígidas e exigem um certo grau de descentralização, de modo que, todos se envolvam diretamente na elaboração e realização dos projetos. Para

propondo, em contrapartida, uma inversão de perspectiva, baseada numa abordagem holística dos fenômenos nos seus contextos ... requerendo a "generalização", uma reinterpretação em cada contexto.

Almeida et al. (1993), a questão consiste em avaliar se a participação tipo ascendente²², é compatível com a **ajuda por projetos**, que, por sua vez, são programados de forma descendente.

Neste sentido, o autor observa que parece cada vez mais evidente que os projetos de cooperação técnica, que adotam uma dinâmica flexível e aberta às interações e aos imprevistos, são os que obtêm maior sucesso, ou seja, há que se prever, desde o início um sistema de acompanhamento e de avaliação das atividades, que sirva de apoio à ação no seu próprio decurso. (Almeida et al., 1993)

Assim, é preciso criar mecanismos capazes de possibilitar a cobrança de coerência interna dos programas²³; a cobrança de consequência, no sentido de realizar o visível e, igualmente, o não visível politicamente; e a constância de fiscalização dos recursos, para saber se estão sendo destinados ao suporte da melhoria qualitativa. Neste sentido, Silva et al. (1993), destacam a importância da vontade esclarecida da sociedade, como agente indispensável de controle, fiscalização e cobrança das ações governamentais, e, conseqüentemente, no esforço da busca de um melhor ensino. Talvez uma das estratégias mais importantes para implantar qualidade da educação seja avaliá-la e posteriormente informar à sociedade, pelo menos a seus segmentos mais organizados, as condições em que esta se encontra e as formas de como pode atuar na reivindicação de seus direitos junto ao Estado.

De certa forma, isto já ocorre nos países desenvolvidos, pois conforme Silva et al. (1993), nestes já existe um corpo significativo de informações sobre a qualidade da educação escolar, abrangendo tanto os resultados da aprendizagem como as formas e condições em

²² Os autores questionam até que ponto os projetos prevêem e abrem espaços à participação efetiva de todas as instâncias do sistema e, especial, às de nível hierárquico mais baixo.

²³ Cautela deve ser tomada no sentido de não se reduzir a avaliação a um método puramente racional, que se preocupe exclusivamente com a coerência interna dos projetos, pois a análise da medida em que os resultados dos projetos atendem as necessidades da realidade a transformar também deve ser contemplada.

que esse processo ocorre. Conseqüentemente, o maior desafio que enfrentamos em nosso país é a necessidade de coletar dados, ao mesmo tempo, em diferentes níveis, uma vez que muito pouco se sabe a respeito da real situação educacional com que se conta.

Silva et al. (1993), alertam, ainda, para o fato de que este tipo de avaliação pode ser, além de inoportuna aos políticos, bastante ameaçadora aos docentes e escolas envolvidas. As equipes escolares - seja por se verem diante de demanda por melhoria da qualidade sem receberem o apoio técnico e material indispensável, seja pela ausência de capacitação técnica ou, até mesmo, por disporem das condições, mas não o compromisso com o processo de melhoria de ensino - resistem a serem esquadrihados em suas ações cotidianas e em sua forma de gestão do trabalho escolar. Neste sentido, a construção de uma cultura avaliativa passará por um duro enfrentamento do corporativismo e idealizações de diferentes níveis, fatores ainda hoje atuantes no contexto brasileiro, como observam Flip et al. (1990).

Assim, a avaliação educacional deverá abranger diversos conjuntos de dados, que variam em sua complexidade. No conjunto destes, a avaliação dos resultados da aprendizagem é fundamental, do ponto de vista das políticas públicas, na medida em que consiste em um quesito básico para o planejamento estratégico dos diferentes sistemas de ensino. No entanto, mesmo sendo este aspecto importante, a avaliação não pode parar por aí: há que se recorrer a avaliações mais aprofundadas, que incidam sobre o próprio processo de aprendizagem, informando, sobretudo, o planejamento curricular e os métodos de ensino. Conseqüentemente, avaliar ou analisar a qualidade do ensino significa atingir diferentes patamares de conhecimento da realidade escolar. (Silva et al., 1993)

Desta forma, investir em estudos mais detalhados das ações já realizadas (ou em curso), para identificar os pontos críticos nos

quais os fatores políticos tiveram papel restritivo, é também indispensável para formular estratégias capazes de atenuar sua influência. (Silva et al., 1993)

Diante disto, a centralidade da educação e sua articulação com as demais políticas governamentais, sobretudo na área econômica, é entendida para estes autores, há pelo menos dez anos, não apenas como exigência para o exercício da cidadania, mas como necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho social e econômico eficaz de sua população, condição indispensável para o sucesso no novo cenário de competição internacional.

Há que se destacar, no entanto, que a despeito do avanço que se observa nas proposições teóricas relacionadas ao sistema educacional, pouco se avançou, em nosso País, na integração das políticas educacionais às demais políticas sociais, o que nos revela que, transcorridos mais de dez anos de abertura democrática, uma situação de estagnação e de pouco avanço significativo ocorreu no que tange ao atendimento da demanda educacional, na medida em que a ampliação da cobertura da educação básica obtida, foi acompanhada por déficits de natureza estrutural que provocaram déficits de qualidade, mantendo, então, a alta seletividade do sistema educacional brasileiro e concentrando a maioria de seus alunos nos níveis elementares.

Assim, conforme destacam Silva et al. (1993), o insucesso dos programas educacionais parece ter sido determinado, ao longo do tempo, pela interação dos fatores político-institucionais com a gestão educacional, que provocou a instabilidade política, a ambigüidade na relação dos dirigentes com a população e a ausência de mecanismos de avaliação e informação da sociedade civil que possibilitassem o controle e fiscalização dos serviços prestados.

Cada um destes elementos produziu uma ampla gama de efeitos. Focalizando, em particular, a instabilidade político-institucional,

esta representa, sob o ponto de vista dos autores acima mencionados, uma ruptura em algum grau com a situação anterior em cada momento eleitoral. Assim, a instabilidade afeta, sobremaneira, políticas que requerem planejamento de longo alcance - como é o caso da educação - e, sobretudo, as ações destinadas a melhorar sua qualidade, ainda que, em nível de discurso, sua continuidade seja proclamada²⁴.

Esta última condição, afeta ainda mais o processo educacional, no que tange à sua continuidade, porque atua de forma velada, estando, portanto, camuflada. Introduce elementos que concorrem com os objetivos do sistema educacional, produzindo divergência ideológica e discrepância ao nível das ações no seu interior, interferindo conseqüentemente na qualidade do mesmo.

Difíceis de serem identificadas e quantificadas, estas variáveis, atuam como intervenientes no contexto educacional, produzindo efeitos cuja influência é igualmente impossível dimensionar no âmbito da análise quantitativa. Mesmo assim, estes efeitos provocam distorção, tanto ao nível do processo, como de resultados, devendo, portanto, serem observados com cautela a fim de se evitarem conclusões errôneas acerca da utilidade das estratégias utilizadas, e a fim de podermos agir no sentido de eliminar/controlar a ocorrência de tais variáveis e/ou neutralizar seus efeitos.

Outra variável presente no contexto educacional é a preocupação com as conseqüências políticas do exercício da avaliação. Segundo Lüdke (1983), tememos que estas venham a representar um elemento a mais na manutenção de uma situação educacional profundamente injusta, em que apenas poucos recebem o quinhão de educação que deveria caber a todos. Este é um desafio sentido constantemente pelos que refletem criticamente o papel da avaliação e

²⁴ GATTI et al. (1994), analisa este problema no contexto nacional.



se preocupam em desenvolvê-la de maneira a, pelo menos, não acentuar a seletividade do sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, é também conhecido, conforme apontam Gatti, Vianna & Davis (1991), que muitos mecanismos presentes em nosso contexto social atuam constantemente no sentido de impedir e às vezes até conscientemente burlar iniciativas sérias que visam a melhoria do sistema educacional. Segundo os autores, impedir sua ação, requer um alto nível de investimento e compromisso com o setor educacional, ambos ausentes em grande parte de nossos estados.

Como apontam vários estudiosos, dentre os quais destacamos Algarte (1995), isto se deve ao planejamento educacional ter sido uma peça política de ajustamento da escola às demandas e crises cíclicas da economia brasileira. O predomínio do elemento político, em detrimento do técnico e administrativo, tem prejudicado a estrutura operacional dos planos de educação, reduzindo-os a simples planos de aplicação de recursos financeiros, com metas sempre limitadas aos valores monetários fixados pelo Governo Federal.

Este é, no entanto, um dos reflexos da história da educação brasileira que se manifesta principalmente no campo da investigação científica, decorrente principalmente da inexistência de mecanismos capazes de assegurar a utilização do conhecimento produzido em benefício do próprio sistema educacional, descartando as possibilidades de manipulação superficial e inescrupulosa, capazes de gerar interpretações parciais e distorcidas dos dados e conseqüentemente da realidade pesquisada, produzindo, em decorrência políticas e ações, por vezes, ineficazes e inócuas.

De qualquer maneira, as pesquisas e estudos desenvolvidos, têm denunciado veementemente os fatores internos e externos à escola, atualmente, responsáveis pela baixa qualidade do

ensino que nela se administra, na tentativa de contribuir para a reversão deste quadro.

Infelizmente, as conclusões desses estudos são veiculadas predominantemente na literatura especializada, que por sua vez, é pouco acessível não só aos profissionais que atuam na educação básica, como à sociedade em geral, dando a impressão de incapacidade, inércia e apatia no interior do contexto educacional,²⁵ uma vez que este fato é desconhecido da grande maioria de educadores e da própria sociedade.

Apesar disto, os estudos realizados em nosso país, nos têm fornecido elementos concretos para melhor compreensão e análise da educação e, acima de tudo, nos apontam a existência de problemas similares em todo o território nacional.

Do exposto acima, depreende-se que muitos dos problemas existentes no sistema educacional são reflexos da ineficácia da estrutura sócio-política, que, por sua vez, se perpetua em função da ausência de mecanismos de avaliação do seu desempenho de maneira séria e consciente pela sociedade.²⁶

Finalizando, cabe destacar que, na perspectiva do eixo Educação-Democracia, a avaliação enquanto conceito teórico e prática sistematizada, caminhou na mesma direção e sentido que o conceito de qualidade, quando enfocado no ponto de vista do desenvolvimento do Processo Pedagógico, conforme anteriormente demonstrado no presente trabalho. Em outras palavras, no decorrer das últimas décadas, a

²⁵ Também a este respeito, as dissertações, teses, livros e revistas especializadas em Educação, tem circulação restrita quase exclusivamente aos cursos de graduação e pós-graduação. Por outro lado, o hábito [muito difundido entre os estudantes, principalmente de graduação], de reproduzir e utilizar isoladamente partes destes trabalhos é ainda intenso na área, o que dificulta e até impede o aprofundamento e domínio dos temas educacionais.

²⁶ A "cultura da accountability" - prestação de contas - é um instrumento de destaque no processo de avaliação, pois define encargos, informações, critérios, juízo e recompensas. Sobre tudo as informações são utilizadas para o julgamento do desempenho realizado. Sua utilização permite certo grau de "controle" da sociedade quanto ao funcionamento dos órgãos e serviços públicos, a exemplo do que ocorre, por exemplo, na Inglaterra, desde sua implantação.

avaliação teve seu entendimento ampliado em dois sentidos: 1) passou a enfocar além dos elementos quantitativos e de produto, a presença e a relação que se estabelece entre as diferentes variáveis e elementos que interferem no processo educacional desenvolvido em cada contexto e, 2) evoluiu de sua dimensão de simples instrumento de medida e quantificação, à de instrumento de diagnóstico, acompanhamento e aperfeiçoamento do processo.

Sob esta perspectiva, a avaliação possui uma estreita relação com a qualidade, na medida em que esta só pode ser dimensionada a partir daquela. Como destaca Demo (1995), a avaliação faz parte intrínseca da qualidade, na medida em que esta só se cria e mantém, se constantemente recuperada.

Assim, quando em relação frontal, avaliação e qualidade põem-se mutuamente em xeque: ao mesmo tempo em que se avalia a qualidade, é imprescindível que se investigue a qualidade da avaliação.

2.4.2.4 A avaliação da educação: a perspectiva neoliberal

A partir da década de 80, a preocupação com a qualidade do ensino tem levado muitos países²⁷ a desenvolverem diferentes processos avaliativos com ênfase na implantação de sistemas nacionais de avaliação de rendimento escolar.

Segundo Maluf (1996, p.6), "a adoção desta estratégia se justifica pela possibilidade de estabelecer um sistema de monitoramento, que permite conhecer os resultados em relação à qualidade do ensino,

²⁷ Dentre eles destacamos a Holanda, Suécia, França, Inglaterra, e alguns países da América Latina como Chile, México, Colômbia e Costa Rica.



ao longo do tempo, identificar os mecanismos que concorrem para a obtenção desses resultados e intervir no Sistema Educativo”.

Em geral, tais sistemas são organizados pelos governos centrais e procuram incluir inúmeras variáveis (referentes à aquisição de conhecimentos dos alunos, investigação da gestão educacional, infraestrutura, perfil do professor, pais e alunos), que possam oferecer um quadro explicativo mais completo sobre a qualidade do ensino oferecido²⁸.

Conforme destaca Abramowicz (1994, p.89), sob esta perspectiva, “a pesquisa avaliativa se constitui em uma atividade racional destinada a auxiliar os administradores a escolherem entre alternativas que visam melhorar o processo de tomada de decisões”.

Partindo deste entendimento, a autora destaca que na medida em que a avaliação possibilita o conhecimento e a explicação de um dado, fato ou realidade estudada, ela adquire um caráter essencialmente político, preocupando-se, em decorrência, com a utilidade imediata do conhecimento produzido.

Em decorrência, uma sistemática de avaliação não pode ser vista como isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar. Ela é sempre um instrumento e meio de apoio à sua efetivação. Portanto, toda proposta de avaliação vem associada a um projeto de educação e sociedade, que traz em seu bojo uma proposta de transformação e reconstrução social. (Abramowicz, 1994)

²⁸As controvérsias existentes quanto a utilização deste tipo de programa de avaliação apontam suas vantagens e desvantagens. Dentre as primeiras, destacam-se: a sistematização das informações que respaldam os processos decisórios, a sensibilização dos professores e diretores para as questões do processo ensino-aprendizagem e sua transformação, o fornecimento aos professores de informações sobre seus alunos e prestação de contas à sociedade; dentre as desvantagens, destaca-se como a mais importante, a sua independência da realização de mudanças nas práticas de ensino, uma vez que tais levantamentos não permitem aprofundar a análise sobre os resultados educacionais em função do seu caráter massivo e do tipo de instrumentos que utilizam. Assim, é preciso ir além da identificação das dificuldades e problemas para encontrar formas de conhecer os processos que levam a esses resultados, sejam eles de caráter estritamente pedagógicos ou relativos à organização e administração da escola.

Neste sentido, podemos afirmar que a proposta de avaliação vinculada ao projeto neoliberal, pretende, via de regra, auxiliá-lo na consecução dos seus objetivos.

Sob esta perspectiva:

“as prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando em conta os resultados, utilizando análises econômicas, o estabelecimento de padrões e verificação de resultados através da avaliação de aprendizagem. É essencial um enfoque que leve em conta todo o setor; não basta atentar somente a um nível da educação”. (BM, 1996, p.10)

Nas análises econômicas geralmente se comparam os benefícios (a produtividade da mão-de-obra, medida pelos salários) com os custos para as pessoas e para a sociedade.

Desta forma, a qualidade da educação é determinada pelas condições existentes e pelo rendimento obtido pelos alunos. Em decorrência, a avaliação, segundo este enfoque, se centra nestes dois indicadores.

De acordo com as indicações do Banco Mundial (1996, p.80), os resultados da educação podem ser melhorados mediante a adoção de quatro medidas: o estabelecimento de padrões referentes aos resultados da educação (nos países com populações heterogêneas e com culturas regionais e étnicas distintas isto pode resultar num longo processo; a delineação cuidadosa das matérias básicas, como aspecto central para o estabelecimento de padrões de rendimento, podem ajudar a resolver as diferenças entre os grupos); o apoio a insumos que melhoram o rendimento (a capacidade e motivação do aluno para aprender a matéria que se tem que aprender; o conhecimento do conteúdo e o domínio das estratégias de ensino do professor; tempo de aprendizagem; instrumentos necessários no processo ensino-aprendizagem); flexibilidade e provimento dos insumos (autonomia da escola na utilização e provisão dos recursos necessários em cada

contexto); atenção aos resultados (estabelecimento de padrões e avaliação da medida de alcance dos mesmos).

Ainda conforme destaque do Banco Mundial (1996), no que se refere à avaliação, é interessante a proposta feita pela OCDE aos países a ela conveniados, de vigilância permanente sobre o rendimento obtido pelos estudantes, os resultados do sistema e os resultados do mercado de trabalho. Os primeiros compreendendo o rendimento dos alunos nas diferentes matérias: leitura, matemática, ciências, bem como a comparação de rendimento dos meninos e meninas; os resultados do sistema compreendendo o levantamento do número de diplomas e títulos dados pelo sistema e, os resultados do mercado de trabalho, compreendendo a análise do índice de desemprego, e da educação e do ingresso no mercado de trabalho.

Ainda sob o ponto de vista do Banco Mundial, as avaliações de rendimento têm aplicações políticas e pedagógicas, ou seja, podem ser utilizadas para verificar os avanços no sentido de alcance das metas educacionais nacionais, avaliar a eficácia e eficiência de determinadas políticas e programas, responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos, selecionar e dar certificado aos alunos e proporcionar informações aos professores sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos. (Larah y Lockheed apud BM, 1996)

2.5 A Realização da Pesquisa

O presente trabalho consistiu em um estudo de caso avaliativo, com base em uma análise Crítico-Social, que enfocou o desenvolvimento do Sistema Estadual de Educação do Paraná, no período de 85 a 97. Seu objeto central de análise foram os documentos que normatizam e orientam o trabalho pedagógico realizado nas escolas e a avaliação realizada no âmbito das escolas e do Sistema, e, por fim, os resultados das avaliações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PQE), ao nível do Ensino Fundamental, no período de 95 a 97.

Optou-se pela realização da presente investigação, no âmbito dos documentos oficiais do sistema, dada a inexistência de um trabalho neste sentido e, em decorrência desta, a grande dificuldade de realização de um estudo aprofundado da realidade do Sistema Educacional do Estado, no processo de formação do acadêmico de Psicologia Escolar, área em que atuamos.

A necessidade de aprofundar os estudos relacionados a esta questão surgiu, especificamente, em decorrência da constatação, em nossa prática docente, da existência de um déficit de informações a respeito deste sistema, bem como, um relativo grau de dificuldade de obtenção e acesso às mesmas de maneira sistematizada e organizada fora do âmbito do Sistema Educacional. Simultaneamente, a obtenção de tais dados nos diferentes níveis do sistema, nem sempre consiste em um processo viável e acessível a uma grande parcela da população, já que, os níveis mais elementares do sistema não dispõem de recursos para absorver os custos de tal demanda.

Estes dois aspectos determinaram o interesse em realizar um estudo exploratório que concentrasse e analisasse as informações contidas nos documentos em vigor, no Sistema Estadual de Educação, no período destacado anteriormente, conforme sugere Stake (1973).

Desta forma, com o presente estudo pretendeu-se concentrar e disponibilizar elementos significativos à compreensão e análise do Processo de Reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, a partir da década de 80, aos docentes e acadêmicos que se interessam pelo estudo do tema e também alertar aos integrantes e dirigentes do sistema, a respeito da necessidade de disponibilizar os dados e análises relacionadas ao mesmo, no âmbito da sociedade em geral, de forma a garantir e permitir o confronto de suas leituras internas, com possíveis leituras externas que possam ser realizadas nos diferentes âmbitos da sociedade e, em especial, ao nível das Instituições de Ensino Superior (IES).

A opção por restringir a abrangência do presente estudo à análise dos documentos oficiais em vigor no sistema e dados obtidos, a partir das primeiras avaliações de rendimento realizadas no nível do Ensino Fundamental, deve-se à grande amplitude do trabalho realizado no âmbito do Sistema Estadual de Educação, com a implantação do PQE, à impossibilidade de obter, concentrar e analisar os resultados de todos os componentes deste projeto, no tempo disponível para a realização deste estudo, e, à necessidade de delimitar um período do processo que permitisse a concretização desta investigação.

Mediante a utilização da análise documental, pretendeu-se caracterizar como a prática pedagógica e a avaliação estão normatizadas e estruturadas ao nível do Ensino Fundamental no Paraná.

Conforme Caudley apud André & Lüdke (1986), a análise documental permite identificar informações factuais nos documentos. Em um primeiro momento de análise, esta estratégia permitiu a descrição e

comparação do conteúdo dos documentos, através da sua organização e interpretação, que em nossa pesquisa corresponderam às etapas de análise do conteúdo dos documentos e análise das idéias e concepções contidas nos documentos, descritas posteriormente, nesta seção.

Alves (1991, p.60), destaca que a análise de conteúdo se realiza “através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvelando-lhes o significado”.

Objetivando identificar categorias, tendências, relações e significados, utilizou-se a análise de conteúdo na presente investigação.

Com base na definição de análise de conteúdos de Bardin apud Richardson (1989, p.176), como um conjunto de técnicas que visa obter “através de procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos e qualitativos) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”, tomamos como passo inicial da análise de conteúdo dos documentos a construção de categorias que permitissem captar os nexos e as relações entre eles, conforme sugere Ribeiro (1995).

A primeira categorização utilizada nesta pesquisa, valeu-se, com base no exposto acima, de temas que permitiram reunir os documentos em três blocos, relacionados:

- a) à avaliação realizada no âmbito das escolas;
- b) ao processo pedagógico desenvolvido nas escolas;
- c) à avaliação do Ensino Fundamental realizada pela SEED/PQE no período de 95 a 97.

Numa segunda etapa, realizou-se a análise dos documentos inseridos em cada um dos blocos. Para a realização desta utilizou-se, consecutivamente, de dois conjuntos de categorias: o primeiro, consistiu em categorias descritivas que objetivavam estabelecer parâmetros de comparação entre os documentos, com base nas suas características de estrutura e organização, como procedência, origem, finalidade etc.. O segundo, consistiu em categorias construídas com base nas idéias e concepções contidas nos diferentes documentos a respeito dos aspectos e elementos considerados relevantes ao processo ensino-aprendizagem, tal como: ensino, avaliação, aluno, aprendizagem etc., que visavam permitir a análise posterior do conteúdo contido nos diferentes documentos à luz do referencial teórico contido no início deste capítulo.

Mediante esta análise dos documentos, pretendeu-se identificar e analisar o entendimento de qualidade posto pelo sistema e as estratégias adotadas pelo mesmo, para a avaliação de sua qualidade ao nível do Ensino Fundamental e, assim, desvelar as intenções e possíveis contradições existentes no seu interior.

Tomou-se como ponto de partida o ano de 85, pelo fato de nele ter sido iniciado no Estado do Paraná um processo de reestruturação do ensino público, voltado para a democratização e equidade das oportunidades educacionais e embasado na Pedagogia Histórico-Crítica. Esse processo, ao longo de seu desenvolvimento, absorveu, por imposição do processo de globalização das economias mundiais e da forma de inserção de nosso País neste contexto, os ideais da qualidade-total, que se voltam predominantemente aos ideais do mercado de capital e se sustentam na análise econômica. Assim, este trabalho consistiu também em um esforço de explicitar e analisar os fatos presentes no desenvolvimento do processo de reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, a partir de sua comparação, em dois momentos

distintos: antes e após a implantação do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná.

Desta forma, pretendeu-se realizar um *corte* no processo de desenvolvimento do sistema educacional, destacando o período de 85 a 97, para nele efetuarmos uma investigação histórica, que como uma forma de historiografia buscou se beneficiar das perspectivas de leitura crítica para a análise deste período de desenvolvimento do sistema, baseada nas orientações e diretrizes vigentes no mesmo, considerando, conforme destaca LaCapra apud Nóvoa (1996), que os documentos são textos que reconstituem a realidade e não meras fontes que retratam fatos em torno da realidade.

Neste mesmo sentido é também relevante destacar o entendimento posto por Cartier (1989), de que "o texto (no seu sentido mais amplo) encontra-se no centro das novas perspectivas historiográficas, que se referem não só à organização dos discursos no tempo, mas sobretudo à forma como eles construíram e reconstruíram as vidas dos indivíduos e as realidades sociais".(apud Nóvoa, 1996^a)

Com base neste entendimento, conhecer e analisar a realidade posta nos documentos vigentes no Sistema Educacional do Paraná, consistiu num primeiro nível de análise que nos propusemos realizar, mediante a ênfase na simultaneidade do papel dos documentos enquanto acontecimentos históricos e base de reconstrução de outros acontecimentos.

Assim, a análise do processo de reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, apresentada no presente trabalho, consistiu em uma leitura externa, do ponto de vista do sistema, que se interessou particularmente pela identificação e conhecimento das relações estabelecidas entre as variáveis que o compõem, bem como pelo encadeamento dos fatos, ou seja, a seqüência de sua ocorrência ao longo do período de tempo destacado para efeito da presente investigação.

Considerando que o processo analisado se localizou em um tempo e espaço específicos e se inseriu num dado momento do desenvolvimento mundial, nacional e estadual, a identificação e análise das influências e relações que se estabeleceram entre alguns dos elementos constituintes destes contextos, também compuseram o cenário da presente investigação.

A apresentação e identificação dos diferentes pontos de vista presentes no contexto social, político e econômico em que se deu tal processo, realizada anteriormente, buscou retratar a realidade presente ao longo do processo de reestruturação da educação pública paranaense e enfocar as singularidades e idiosincrasias deste processo. Desta maneira, procurou-se, conforme destaca Gouveia (1984), compreender o que se passou numa instância particular, situada historicamente, mediante a apreensão da interação existente entre os fatores das várias ordens que concorreram para sua configuração.

Sob esta perspectiva, procurou-se enfatizar as contradições existentes entre os aspectos externos e internos do processo educacional. Neste sentido, torna-se oportuno destacar a asserção feita por Nóvoa (1996^b), de que, à imagem do conjunto da reflexão da história, a História da Educação também está colocada perante o desafio lingüístico decorrente da introdução dos modelos e análises predominantemente embasadas nas teorias econômicas e, neste sentido, há necessidade de se olhar com mais atenção os aspectos internos do trabalho escolar, principalmente nos momentos de conflito e ruptura, através de novos instrumentos teóricos e metodológicos, que permitam chegar a novos entendimentos das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos atores educativos.

Cox e Reynolds apud Nóvoa (1996^b), destacam neste mesmo sentido que, as novas correntes distinguem-se pela rejeição da "História" como a devolução de um passado unitário e pela elaboração de "histórias" que traduzem diferentes processos de construção social das

coisas humanas, referindo-se cada uma delas a um momento particular do passado e a intenções específicas de determinados grupos.

Com base neste entendimento, após o resgate da história e do processo de reestruturação do Sistema Educacional Paranaense, traçado a partir de 85, realizou-se a análise da perspectiva posta nos documentos oficiais do sistema, à luz dos entendimentos de qualidade e avaliação identificados na literatura e destacados anteriormente. As conclusões desta análise foram inseridas no capítulo três do presente trabalho.

Por fim, resgatou-se e analisou-se os resultados coletados e considerados pela SEED/PQE para a avaliação do sistema, bem como efetuou-se o seu confronto com o disposto nos documentos oficiais vigentes no sistema, obtidos para efeito de realização desta pesquisa.

Mediante a realização das etapas de trabalho destacadas anteriormente, o presente trabalho, tencionou inserir-se no que Nóvoa (1995^a), denominou Perspectivas Sócio-históricas, tomando os documentos oficiais do Sistema Estadual de Educação do Paraná, como textos que reconstituem a sua própria realidade e buscando, a partir dos mesmos, fazer a descrição, comparação e relação das formações descritivas, considerando suas historicidades próprias, na tentativa de buscar identificar, num sentido complementar, o espaço das posições, simultaneamente, ao seu correspondente espaço das tomadas de posição, visando passar, mediante diferentes níveis de comparações, da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos e, neste sentido, analisar as controvérsias e perspectivas existentes no que tange ao alcance dos ideais postos de democratização e equidade do Ensino Fundamental à toda população do Estado, sem distinção.

Desta maneira, pretendeu-se, contribuir para a compreensão e a investigação dos processos de construção do conhecimento e formas de organização escolar e para o aumento do compromisso político do professor e demais educadores, no sentido de

buscar respostas às suas dificuldades, por meio de seu maior envolvimento e compromisso com suas próprias funções e com as questões educacionais. Tal proposição deve-se ao entendimento de que a educação se depara com mudanças qualitativas frente a um conjunto de condições sociais nas quais muitos elementos da modernidade estão sendo questionados e contestados, dentre os quais podemos destacar: a intelectualização do processo produtivo, a fragmentação de culturas e identidades, o conceito de formação geral, o conceito de qualidade, a rejeição dos sistemas totalizantes, o lugar e razão da consciência autônoma, o relativismo ético e a desconfiança na política, como enfatiza Libâneo (1996).

Trata-se pois, conforme destaca Giroux (1993), de uma tentativa de encarar os desafios concretos postos à educação do Paraná, no interior das condições de existência do mundo pós-moderno, e não em oposição a elas.

2.5.1 Procedimentos de coleta de informações

Numa primeira fase procurou-se identificar as principais fontes para obtenção dos documentos necessários à realização da presente investigação. Recorreu-se inicialmente à instância executiva mais elevada do Sistema Estadual de Educação, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, por que é dela que partem as orientações para o funcionamento do mesmo.

Nesta etapa, obteve-se, inicialmente, um total de seis documentos relacionados especificamente ao trabalho da Secretaria de Educação, durante o primeiro mandato do governo Lerner, conforme segue:

1. O Plano de ação - Gestão 1995-1998 (versão preliminar).

2. Resolução nº 2270/95 que instituiu a Avaliação no Sistema de Ensino do Paraná.
3. Resumo do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE.
4. Programa de Avaliação do Sistema Público do Paraná.
5. Relatório das Atividades referentes ao exercício 1995.
6. Resumo informativo do PQE: atividades realizadas até junho de 1997.

O conjunto dos documentos obtidos era de natureza variada, abrangendo de leis a planejamento, projetos e relatórios.

Com base em uma primeira leitura deste material, pode-se observar que embora o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), introduzido a partir do ano de 94, assumira, após sua implantação, o papel de condutor de todo o trabalho desenvolvido no Sistema Estadual de Educação, seu desenvolvimento estava, desde sua proposição, fortemente atrelado à continuidade da Proposta Pedagógica anteriormente em vigor ao nível do Sistema, no que diz respeito à avaliação discente e ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Em complementação, pode-se também constatar, que o Sistema Estadual de Educação estava voltado para dois objetivos principais: a) a busca da qualidade no Ensino Público e, b) a avaliação da qualidade ao nível do Sistema.

Frente a este fato, retornou-se à SEED com a finalidade de obtenção dos documentos complementares à realização deste estudo, ou seja, os documentos que norteavam e orientavam as ações e projetos que visavam estabelecer e alcançar a qualidade almejada no sistema e a realização da avaliação: tanto a que se desenvolvia no âmbito das escolas, como no âmbito do sistema.

Simultaneamente, procurou-se levantar este mesmo conjunto de documentos junto ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina - NRE e a uma das Escolas Estaduais, dada a possibilidade de também, ao nível do NRE, serem elaborados e emitidos documentos com caráter de orientação e esclarecimento às escolas.

Do novo conjunto de documentos obtidos, constavam:

1. Cinco Deliberações do Conselho Estadual de Educação e respectivos Pareceres e Indicações relacionadas à avaliação realizada nas escolas;
2. O Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná;
3. O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná;
4. Os Relatórios resultados das Avaliações realizadas pela SEED/PQE, no período de 1995 a 1997;
5. As análises das Avaliações do Sistema Realizadas em 1995 e 1996;
6. Os documentos que instituíram e orientavam as ações e programas voltados ao trabalho pedagógico, como a Implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (02 decretos, 01 Resolução e 01 Deliberação);
7. Os documentos que instituíram ações administrativas com implicações pedagógicas como a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (de 02 anos e posteriormente de 04 anos);
8. O Currículo Básico da Escola Pública do Paraná.

Após uma leitura do novo conjunto dos documentos recebidos, considerou-se que os mesmos continham as informações necessárias à realização da presente investigação. Diante desta constatação, estabeleceu-se novo contato com o NRE da região e a escola, a fim de confirmar se tais documentos totalizavam o conjunto dos documentos em vigor, relacionados à avaliação e ao trabalho pedagógico realizado no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Com base nesta confirmação, considerou-se encerrada esta primeira etapa do trabalho. Mesmo assim, foram mantidos novos contatos com as diferentes instâncias do sistema, no decorrer da análise do material levantado, objetivando a obtenção de dados complementares referentes ao sistema que não estavam contidos nos respectivos documentos.

Pretendeu-se, em resumo, nesta etapa de trabalho, levantar nos diferentes níveis do sistema, o conjunto dos documentos, assim entendidos: leis, relatórios, avaliações, projetos, orientações, instruções etc., que tivessem caráter oficial e que fossem relacionados às Políticas e Diretrizes em vigor, no âmbito da Educação Pública Estadual.

2.5.2 Organização do material coletado

Inicialmente, organizou-se o conjunto dos documentos a serem analisados em pastas. Estabeleceu-se como critério para a realização desta etapa do trabalho, a fonte de obtenção dos documentos.

Após uma primeira análise do material, decidiu-se desconsiderar este critério, pois os documentos obtidos, nas diferentes instâncias, embora inicialmente parecessem distintos, convergiam ou conduziam especificamente aos que nos foram indicados como os grandes norteadores do trabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, ao nível da Secretaria Estadual de Educação.

Num segundo momento, reorganizou-se o material coletado, subdividindo-o em três blocos. Nesta nova etapa de classificação, utilizou-se como critério o tema ou aspecto do Sistema a que este se referia. De acordo com este critério, no **primeiro bloco**, foram agrupados os documentos relacionados à avaliação desenvolvida no âmbito das escolas, ou seja, os que abarcavam tanto as políticas e diretrizes, quanto as orientações oriundas das instâncias superiores especificamente dirigidas às escolas.

No **segundo bloco**, agruparam-se os documentos relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, sendo inseridos neste grupo, os documentos que estabeleciam as orientações relacionadas às estratégias pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas no contexto escolar.

Finalmente, no **terceiro bloco**, foram agrupados os documentos relacionados à avaliação realizada pela SEED, no período de 95 a 97.

Dois critérios complementares foram utilizados para a organização do conjunto dos documentos:



1. agrupamento dos documentos normativos⁴⁴ em pares, compostos, por exemplo, por uma Deliberação e o respectivo Parecer, ou Indicação na qual a mesma se amparava. Tal procedimento se justificou no entendimento de que, sendo as Deliberações calcadas em Pareceres ou Indicações, ambos partilhavam dos mesmos princípios, objetivos, fundamentos etc., que explícita ou implicitamente estas continham, tomando-se desnecessária sua análise em separado;
2. o respeito à ordem cronológica de aprovação e implantação de cada documento no sistema, como base para sua inserção dentro de cada um dos blocos. Tal critério permitiu identificar, com maior segurança, a sequência de ocorrência dos fatos ao longo do processo de reformulação do Sistema Educacional e o elo de ligação existente entre os elementos constituintes de cada um dos blocos e os alocados nos diferentes blocos.

Considerando-se o interesse desta etapa, sob o ponto de vista do trabalho de resgate e localização do contexto de cada um dos documentos selecionados para a realização da presente investigação, apresenta-se, a seguir, o quadro que sintetiza o trabalho nela realizado.

⁴⁴ Documentos que estabelecem as normas de funcionamento/desenvolvimento de um processo no interior do Sistema.

Quadro I - Identificação do material por data, tema, bloco e origem .

Documento	Bloco de inserção	Aprovação/ Implantação	Tema do Documento / Origem
Deliberação 027/85 Parecer nº 001/85	01 (Av. escola)	20/12/1985	Normatiza a Avaliação de Aproveitamento, Promoção e Estudos de Recuperação, no sistema Regular de Ensino de 1º Grau - CEE.
Deliberação 033/87 Indicação 003/87	01	09/10/1987	Normatiza a Aval. do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo - CEE.
Decreto 2545/88 Resolução 744/88	02 (Trabalho Pedagógico)	88 20/03/88	Institui o CBA - 02 anos - Governo do Estado e Secretaria Est. Educ.
Deliberação 028/88	02	07/10/1988	Regulamenta o CBA - 02 anos - Conselho Estadual de Educação - CEE.
Parecer 001/90 Deliberação 025/90	02	06/12/90 18/12/90	Aprova o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná - CEE.
Currículo Básico p/ Escola Pública do Paraná.	02	18/12/90	Contextualiza o processo, explicita Proposta Pedagógica e estabelece os conteúdos das diferentes disciplinas do 1º Grau no processo de Reformulação do Sistema Educacional - Depto. De Ensino de 1º Grau - DEPG/SEED.
Decreto 2325/93	02	25/05/93	Institui o CBA - 04 anos - Gov. do Estado.
Deliberação 033/93 Indicação 001/93	02	12/11/93	Estabelece as normas para a Implantação do CBA - 04 anos - CCE.
Instrução 001/95	02	1995	Esclarece as normas referentes à Frequência, Transferência e Avaliação no CBA de 02 e 04 anos - DEPG/SEED.
Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE	02/03	1994 a 1998	Melhoria do Sistema Estadual de Educação - Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral / SEED / Banco Mundial
Programa Aval. do Sistema Estadual de Educação - (PQE)	03 (Aval. do Sistema)	1995	Introduz a Avaliação do Sistema mediante a avaliação de Rendimento do aluno. (Componente do PQE).
Relatório Aval. do Rend. Alunos e Análise dos Result.	03	1995	Concentra os dados do rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas, ref. à escola*, município e Estado - SEED/PQE
Relatório Aval. do Rend. Alunos e Análise dos Result.	03	1996	Concentra os dados do rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas, ref. à escola*, município e Estado - SEED/PQE
Rel. da Avaliação Rendimento alunos	03	1997	Concentra os dados do rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas, ref. à escola*, mun. e Estado - SEED/PQE
Exemplar dos materiais utilizados	03	1995 - 1997	Exemplar dos manuais de aplicação e avaliação das provas, fichas, relatórios elaborados ao nível de Escola, NRE e SEED.

* Cada Escola recebeu especificamente os dados de desempenho de seus alunos, do município em que se insere e do Estado.

2.5.3 Procedimentos de análise documental

Para realizar esta análise, além da seleção e agrupamento dos documentos em diferentes blocos, correspondentes às etapas de seleção e organização do material, foram construídos quadros destacando os aspectos de conteúdo abordados nos diferentes documentos, mediante a utilização de categorias de análise descritivas e analíticas, relacionadas, respectivamente, às características e às idéias e concepções contidas nos documentos a respeito dos diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem. Em complementação, realizou-se a análise comparativa dos dados obtidos nas Avaliações do Sistema realizadas no período de 95 a 97 e, finalmente, o levantamento e análise dos dados investigados no Questionário de Gestão Escolar e no Questionário do Professor, enquanto instrumentos adicionais da avaliação realizada em nível da SEED.

Por meio destas estratégias, pretendeu-se abranger todos os elementos significativos à realização da investigação proposta no presente trabalho. Visando facilitar a compreensão das mesmas, far-se-á na seqüência, o detalhamento de cada uma delas.

2.5.3.1 Análise do conteúdo dos documentos

Após sua classificação por temas e inserção nos diferentes blocos, os documentos foram submetidos a uma nova análise, na qual pôde-se constatar a existência de idéias centrais em torno das quais estes foram elaborados. Tais idéias eram geralmente colocadas como argumentos ou justificativas, quando se tratava das deliberações e demais documentos normativos e sustentavam as proposições dos respectivos documentos.



Considerou-se interessante, nesta instância do trabalho, fazer uma classificação e análise comparativa do conteúdo dos diferentes documentos, mediante a utilização de categorias de análise descritivas, que permitissem inicialmente caracterizar os diferentes documentos quanto à sua origem, tipo, finalidades, princípios, objetivos e pressupostos e, num momento posterior, diferenciá-los quanto às suas indicações e orientações ao Sistema Estadual de Educação, acreditando que tal procedimento poderia permitir o levantamento dos pontos de concordância e discordância que, por ventura, pudessem existir entre os mesmos.

Submeteu-se a este procedimento todos os documentos coletados, mediante adequação das categorias descritivas utilizadas ao conteúdo dos mesmos.

2.5.3.2 Análise das idéias e concepções contidas nos documentos

Após a realização do levantamento do conteúdo dos diferentes documentos, constatou-se a necessidade de aprofundar a sua análise e, optou-se por fazê-lo mediante a identificação das concepções neles contidas a respeito dos elementos e aspectos por nós considerados relevantes ao Processo Educacional. O levantamento das idéias e concepções presentes nos diferentes documentos foi realizado com base no seu conteúdo explícito e/ou latente, ou seja, nas informações claramente e/ou implicitamente contidas no discurso oficial⁴⁵, respectivamente.

⁴⁵ O exemplo selecionado permite compreender como se realizou tal procedimento: embora a Deliberação 033/87, não explicitasse claramente sua concepção de **aluno**, no seu discurso sobre a avaliação ela afirmava que “a avaliação deve ser individual, cumulativa, processual, descritiva, servir de feedback ao aluno, de instrumento de acompanhamento do desempenho do aluno e de avaliação e reformulação de seu próprio trabalho ao professor,...”. Deste texto, entendeu-se que, na perspectiva deste documento, o aluno é um ser singular, que se desenvolve num ritmo próprio e é capaz de rever e modificar seu desempenho, tendo, portanto, um papel ativo no processo de construção do seu conhecimento...

Utilizou-se como categorias de análise o entendimento de: avaliação, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, escola, mundo, cultura, educação escolar, aluno e professor, de acordo com sua inserção no texto dos diferentes documentos analisados.

Foram submetidos a este procedimento, apenas os documentos agrupados nos blocos 1 e 2, tendo em vista que os documentos do bloco 3 eram especificamente relacionados ao Programa de Avaliação do Sistema Educacional, que, por sua vez, integrava um dos componentes do PQE, já inserido, para efeito desta análise, no bloco 2.

Para efeito de melhor visualização, os dados obtidos por meio deste procedimento, foram concentrados em quadros, a exemplo do tratamento dado anteriormente às demais informações extraídas dos documentos.

2.5.3.3 Análise dos resultados das avaliações de rendimento

Inicialmente, realizou-se, em separado, a análise dos resultados de cada uma das avaliações de rendimento, desenvolvidas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, no período de 95 a 97, relacionados às 4^{as} e 8^{as} séries, do Ensino de Primeiro Grau.

Num momento posterior, efetuou-se a análise comparativa dos resultados obtidos pelas turmas das 4^{as} e 8^{as} séries, nas duas situações de avaliação, ou seja, em 95 e 97, e, em 96 e 97, respectivamente.

Dando seguimento à análise destes dados, confrontou-se a análise realizada no presente trabalho, com a análise realizada ao nível da SEED/PQE, com relação à avaliação realizada em 95. No que se refere à

avaliação realizada em 96 e 97, este procedimento foi parcialmente realizado⁴⁶.

Os dados relacionados ao rendimento obtido pelos alunos, nas diferentes ocasiões de avaliação, foram concentrados nos quadros apresentados nos anexos de 4 a 9. Para a construção destes quadros, considerou-se relevante destacar apenas os resultados obtidos no âmbito do Estado.

Para efeito de comparação de tais resultados, utilizou-se o teste de comparação de médias mediante aplicação de teste t, ao nível de significância de 5% e análises descritivas dos diferentes resultados. Os resultados obtidos, com base nestes dois procedimentos, foram concentrados nos anexos de 10 a 13 e nas figuras e tabelas apresentadas no item 2.6.3, respectivamente.

2.5.3.4 Análise dos itens complementares da avaliação da SEED

Complementando a análise do rendimento dos alunos, os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos: Questionário de Gestão Escolar e Questionário do Professor, encerram a análise dos documentos do bloco 3. O primeiro instrumento foi preenchido em conjunto pelos diretores, equipe técnico-pedagógica e professores; o segundo, apenas pelos professores, nas ocasiões da realização das avaliações dos alunos. No que se refere a estes instrumentos, também consistiu objeto de

⁴⁶ A explicação para esta diversificação no procedimento deve-se a que: avaliação de 95 foi analisada na íntegra pela SEED/PQE, ou seja, continha a tabulação, análise estatística e análise do conjunto dos dados obtidos. Já, as avaliações de 96 e 97 haviam sido parcialmente analisadas por este mesmo órgão até o momento em que se concluiu o presente trabalho, sendo compostas apenas pela tabulação e tratamento estatístico dos dados. A respeito da avaliação realizada em 96, é importante destacar, também, que os parâmetros estatísticos das provas de ciências das 8^{as} séries foram perdidos devido a problemas no sistema de dados. O mesmo ocorreu com os dados obtidos a partir do questionário da escola e do professor de 96. Mesmo assim, os dados disponíveis, de ambas as avaliações, foram enviados pela SEED às escolas para subsidiar os trabalhos de planejamento anual realizado pelas mesmas nas semanas pedagógicas, no início de 97 e 98, respectivamente.

análise, o tipo e natureza dos dados por eles investigados, visando levantar os aspectos complementares considerados como relevantes por ocasião da avaliação de rendimento dos alunos e, conseqüentemente, identificar os critérios e indicadores de qualidade estabelecidos pelo sistema.

2.5.3.5 Análise do conjunto total das informações e dados obtidos

Os dados e informações destacados a partir de cada um dos procedimentos acima descritos, foram inicialmente analisados, no âmbito de cada um dos blocos de análise constituídos, mediante o confronto de suas informações, tendo como objetivo principal, a investigação de sua consistência e coerência⁴⁷ (análise intra-blocos).

Num momento posterior de análise, foi efetuado o cruzamento dos dados e informações contidas nos diferentes blocos (análise inter-blocos), tomando-se como ponto de referência para análise os mesmos elementos, ou seja, sua coerência e consistência enquanto elementos constitutivos de um mesmo Sistema.

Assim, a última etapa da análise dos documentos, consistiu no cruzamento dos dados e informações extraídas do conjunto total dos documentos obtidos e submetidos, pelos diferentes procedimentos acima descritos, tanto a uma análise individualizada quanto a análise em bloco, de acordo com o tema a que se referiam, o referencial teórico inicialmente elaborado, as idéias e concepções contidas nos mesmos e a análise dos fatores contextuais presentes nos diferentes momentos do período abrangido pelo presente estudo. As conclusões desta análise e as reflexões acerca das perspectivas de desenvolvimento do sistema, dela decorrentes, compõem o capítulo três do presente trabalho.

⁴⁷ A exemplo da definição anterior, entendeu-se como **coerência** e **consistência**, respectivamente, as características de **estabelecimento** e **manutenção**, nos diferentes aspectos do sistema (planejamento, desenvolvimento e avaliação), dos mesmos elementos, enquanto norteadores e significativos para o trabalho realizado no âmbito do Sistema Estadual de Educação.

2.6 Conhecendo e Desvelando a Realidade do Sistema Estadual de Educação

Conhecer e levantar elementos que permitam a análise e reflexão da realidade do Ensino de 1º Grau do Sistema Estadual de Educação do Paraná, no período de 85 a 97, é o objetivo principal do presente tópico.

No âmbito do universo selecionado para a realização do presente estudo, ou seja, ao nível da legislação e políticas educacionais vigentes e da análise comparativa dos resultados oficiais das três primeiras avaliações do Ensino Fundamental, realizadas ao nível do sistema, entende-se ser possível contribuir para a análise do processo de reformulação deste sistema, na medida em que se consiga desvelar as intenções, os limites e os determinantes presentes no seu desenvolvimento, neste período.

Cabe, mais uma vez lembrar, que o presente estudo não abarca a totalidade do sistema, mas apenas uma de suas partes integrantes, permitindo contribuir mas não esgotar todo o seu estudo e análise.

As informações reunidas com base na realização dos procedimentos descritos no item anterior, serão apresentadas, nesta seção, visando subsidiar os trabalhos posteriores de análise e reflexão das perspectivas de desenvolvimento do sistema.

Respeitando a ordem e seqüência de realização e relato das etapas de trabalho desenvolvidas, apresentaremos os dados levantados no presente trabalho, objetivando permitir e facilitar a visualização e comparação das informações contidas nos diferentes documentos. Convém observar, que o conjunto das informações apresentadas a seguir, permitem

o conhecimento detalhado do disposto oficialmente sobre a avaliação realizada no âmbito das escolas e do sistema, bem como, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Justifica-se, desta forma, a importância e função destas informações, como base de sustentação às análises e reflexões a respeito do que se entendeu conveniente denominar Processo de Reestruturação do Sistema Estadual de Educação.

2.6.1 O conteúdo dos documentos

Conforme mencionado anteriormente, o conteúdo dos documentos foi analisado com base no agrupamento dos documentos em diferentes blocos, de acordo com os temas a que os mesmos se referiam.

Apresentamos a seguir, o levantamento do conteúdo dos documentos inseridos no Bloco 1, ou seja, dos documentos relacionados à Avaliação que se desenvolve no âmbito das escolas.



Quadro II - Análise Comparativa do conteúdo dos documentos relacionados à Avaliação Realizada nas Escolas - Bloco 1.

Informações /	DOCUMENTOS	
Conteúdos explicitados	1. Deliberação nº 027/85 2. Parecer nº 001/85	1. Deliberação nº 033/87 2. Indicação nº 003/87
Tipo	1. Normatização 2. Orientação/Direcionamento	1. Normatização 2. Orientação/Direcionamento
Assunto	• Normas para Avaliação de Aproveitamento, Promoção e Estudos de Recuperação, no Sistema Estadual de Ensino, ao nível do 1º Grau Regular.	• Normas Gerais p/ Aval. do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e supletivo.
Pressupostos	• Necessidade de: -atualizar as normas instituídas pela Deliberação nº 35/76; -individualizar as normas de avaliação em respeito às diferenças individuais; -redimensionar as técnicas, instrumentos e situações de avaliação, abrangendo o processo na sua totalidade; -Priorizar os aspectos qualitativos aos quantitativos em avaliação; -rever o sistema de avaliação dada a nova concepção de educação; -definir critérios de avaliação na escola e inseri-los no seu Regimento.	• Necessidade de: - intensificar discussões sobre reorg. curricular frente nova conceituação do trabalho escolar; -atender as reivindicação dos professores de elaboração de Plano Curricular a partir da realidade da escola; -rever normas de aval. do aproveitamento, recuperação e promoção e estendê-las a todo o Sistema de 1º e 2º Graus; -estender a aval. do nível da aprendizagem do aluno ao aperfeiçoamento do ensino e reformulação do currículo.
Finalidade	• Atualizar as normas de Avaliação do Ensino de 1º Grau regular, adequando-as à nova concepção de trabalho Escolar.	• Estabelecer normas gerais de aval. p/ todo o Sistema Estadual de Educação; • Subsidiar amplo processo de discussão sobre a reorganização curricular, nos estabelecimentos de ensino, sob a orientação das mantenedoras; • Atender as reivindicações docentes ref. à reorganização curricular sustentada na realidade das escolas; • Estender a aval. ao nível do aperfeiçoamento do ensino e da reformulação curricular.



Quadro II - cont.

Princípios	• Avaliação do aproveitamento é uma das partes da verificação do rendimento escolar, juntamente com a apuração da assiduidade. • Os três aspectos do ensino: avaliação do aproveitamento, aprovação e estudos de recuperação devem ser tratados em conjunto.	• Idem.
Tipo de Avaliação Indicada	• Avaliação por critério. Sendo estes estabelecidos a partir de seleção das expectativas sociais (família e sociedade) e individuais dos sujeitos (professor, aluno).	• Idem. • Os critérios de aval. devem ser definidos em cada escola e constar do seu Regimento, após submetidos a aprovação. Deve-se evitar comparações entre alunos e objetivar o uso de medidas de desempenho contínuo, na sua melhor forma.
Legitimidade do critério	• Característica necessária à avaliação, garantida p/ sua correspondência com as necessidades e expectativas levantadas junto às diferentes instâncias sociais.	• Idem.
Justificativas ao uso da aval. por critério	• Permite avaliar os níveis mais complexos de aprendizagem, nos quais não podem ser aplicados padrões (estabelecidos a priori), mas sim julgamento de valor a partir de critérios ou parâmetros (critérios orientadores).	• Idem.
Avaliação da aprendizagem escolar	• Norteada pelos critérios do avaliador, que deve ter formação crítica e abrangente.	• Idem.
Características da avaliação	• Predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; • Predominância da avaliação do processo à do produto; • Deve ser global (abarcar todo o desempenho do aluno); • Caráter individual (sem base de comparação de diferentes alunos); • Expressar-se em notas e menções, conforme legislação vigente; • Diferenciar-se nas disciplinas do núcleo comum e parte diversificada do currículo.	• Idem.



Quadro II - cont.

Parecer docente	• Deve: -ser subsidiado na avaliação; -ter caráter formativo e de feedback ao aluno; -ser fundamentado nos dados observados da aprendizagem do aluno; • Subsídia a aprovação, encaminhamento para retrabalho ou retenção do aluno;	• Idem.
Retomada do trabalho escolar junto ao aluno	Recuperação • Oportunidade de maior tempo aos alunos q/ não conseguiram aprender no tempo regular, sob o julgamento do professor da sala; • Obrigatória; • Durante o período letivo (paralela - mas com carga horária excedente à do período escolar) e ao seu final (terapêutica - com carga horária excedente); • Abrange tanto o nível de conteúdos, quanto o das habilidades para o estudo; • Prescinde de condições de tempo e recursos q/ são de obrigação das mantenedoras.	• Idem. • Ênfase à recuperação paralela, permanecendo a final/terapêutica apenas como última tentativa na superação das deficiências de aprendizagem.
	Tempo Estendido • Condição de retrabalho especial aos alunos de 1ª sér. do 1º Grau, entre os períodos letivos, que implica em sua reavaliação no início de novo ano letivo.	• Idem.
Condições de funcionamento do sistema	• Responsabilidade das mantenedoras, de caráter essencial e obrigatório. Cabe ao CEE a adequação das necessidades e demanda às condições.	• Idem.

Como podemos observar, a Deliberação nº 33/87 possui um caráter mais amplo que sua anterior, na medida em que abrange todo o Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo.

Evidencia-se também, na análise comparativa dos pressupostos e finalidade das duas deliberações, a intenção de unificação das normas que regem o sistema, bem como, de sua reorganização, aperfeiçoamento e facilidade administrativa.

No que se refere aos demais aspectos abordados na análise descritiva realizada no quadro II, estes se relacionam mais especificamente à avaliação e às diretrizes do trabalho pedagógico realizado no âmbito das escolas. Com relação aos mesmos, a Deliberação nº 33/87 não apenas incorpora totalmente sua precedente, como também busca aperfeiçoá-la no que diz respeito à avaliação e à retomada do trabalho escolar junto ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Neste sentido, entendemos que começa a existir, no interior do sistema, uma tentativa de aprimoramento e continuidade do processo.

Passando à análise dos documentos inseridos no Bloco 2, ou seja, relacionados ao Trabalho Pedagógico desenvolvido no Sistema Educacional, optou-se por considerar em separado os relacionados ao Ciclo Básico de Alfabetização – CBA e os relacionados à Implantação do Currículo Básico e ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE. Considerou-se adequada tal subdivisão, pela predominância da característica político-administrativa do CBA em contraposição ao caráter teórico-prático de orientação do trabalho pedagógico do Currículo Básico e a amplitude político-econômica predominante no PQE.

O conjunto dos dados obtidos, com base nesta análise, foi concentrado nos quadros apresentados a seguir.

QUADRO III - Caracterização e conteúdo dos documentos relacionados ao CBA* - Bloco 2.

	Documentos				
	Deliberação nº 028/88	Decreto nº 2325/93	Deliberação nº 033/93 Indicação 001/93	Instrução nº 01/95	Resolução nº 615/98
Assunto	Regulamentação do CBA (02 anos)	Instituição do CBA (04 anos).	Normas de Implantação do CBA - 04 anos	Frequência, transferência e avaliação do CBA de 2 e 4 anos.	Implantação do CBA - 4 anos em todas escolas do Sistema.
Função	Normatização	Instituição	Normatização	Orientação	Normatização
Proposta	Eliminar reprovação na 1ª série do 1º Grau - (continuum de dois anos)	Eliminar reprovação nas quatro séries iniciais do 1º Grau (Continuum 4 anos).	Estabelecer as normas p/ Implantação do CBA - 04 anos.	Esclarecimento dos Procedimentos legais.	Estender o CBA (4 anos) a todas escolas q/ oferecem as 4 primeiras séries do 1º Grau.
Pressuposto	Necessidade de prolongar o tempo de aprendizagem e permitir a continuidade da aprendizagem do aluno.	Importância da flexibilização curricular p/ garantir alterações necessárias nos métodos e procedimentos de ensino.	-Necessidade de ampliar tempo e aumentar taxa de alfabetização da população.	Permanecem dúvidas no Sistema (elevado número de consultas dos NRE e Órgãos Municipais).	-Neces. de continuidade do processo de ampliação do acesso e permanência na escola em função dos avanços pedagóg. Do CBA de 2 e 4 anos.
Finalidade	Manutenção/ atendimento adequado da criança, na escola.	Assegurar acesso e permanência da criança na escola.	Estabelecer as condições adequadas p/ CBA - 4 anos.	Esclarecer dúvidas.	Prosseguir reformulações e mudanças educacionais.
Elemento novo	Contraturno ao aluno que necessitar, em período alternativo.	Condições de funcionamento estabelecidas pela SEED.	-Avaliação/Projeto após 4 a ; -Escola comprova condições p/ implantação; -Projetos especiais p/ alunos c/ dificuldades; -Comunicação/rendim/aluno aos pais, todo semestre; -Proibição cálculo de médias (Av. Cumulativa).	-----	Submeter Projeto de Implantação do CBA à análise e apreciação do DEPG/SEED.
Avaliação do aluno	Ênfase no desempenho global e no processo.	-Processo coletivo-comprometido c/ renovação das práticas educativas.	Identificada c/ metodologia; contínua/descritiva/diagnóstica/cumulativa e formativa.	Idem.	Idem
Origem	Conselho Estadual de Educação.	Governo do Estado	Conselho Estadual de Educação.	Depto. de Ensino de 1º Grau - DEPG/SEED.	Secretário da Educação

*Sendo o CBA realizado com base na Proposta Pedagógica explicitada no Currículo, os dados do quadro auxiliam sua compreensão.



QUADRO IV- Caracterização e levantamento dos conteúdos dos documentos do Currículo Básico e PQE (Bloco 2).

Aspectos/Conteúdos destacados	Documentos	
	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
Aprovação/Implantação	Aprovado em 18/12/1990 (Deliberação 025/90) Implantado em 1991.	Aprovado em 1994 Implantado em 1995 - 1999.
Origem	Elaborado ao nível da SEED, NRE, Professores da Rede e consultoria específica em cada área de conhecimento.	Elaborado em parceria pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, Secretaria Estadual da Educação e Banco Mundial.
Fundamentação	Pedagogia Histórico-Crítica	Políticas do Banco Mundial
Justificativa	Necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas e os aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento em função da Implantação do CBA.	Necessidade de melhorar o rendimento escolar do Estado, definido pelo aumento do aprendizado e término da escola primária.
Objetivos	Democratização do ensino, tanto no que se refere ao atendimento de todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade em todas as escolas da rede.	-Melhorar o acesso das crianças e professores a uma quantidade adequada de material pedagógico; -Melhorar o desempenho dos professores em sala de aula; -Oferecer espaço físico adequado à aprendizagem p/ crianças de populações de baixa renda; -Reduzir a diferença entre sistema estadual e municipal, em termos de custos e disponibilidade de dados.
Características	Contém proposta de cunho predominantemente pedagógico, que resgata o papel do professor e o caráter da formação de alunos que se pretende alcançar.	Proposta de caráter amplo e global que visa atingir a todos os elementos presentes no Sistema Educacional.
Nível de abrangência	Proposta e ação voltadas predominantemente ao nível da formação e atuação docente e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.	Proposta direcionada a todas as instâncias do Sistema, nos diferentes componentes: materiais pedagógicos e equipamentos, capacitação de recursos humanos, rede física, desenvolvimento institucional e aperfeiçoamento gerencial.
Benefícios almejados	Ao nível da formação do aluno enquanto indivíduo capacitado e cidadão crítico socialmente ativo.	-Melhor informação e práticas administrativas na SEED e demais órgãos administrativos; -Desenvolvimento de modelo descentralizado na educação, preocupado com a qualidade e justiça; -Maior conhecimento do custo-benefício/aluno e do impacto das intervenções educacionais na produtividade do sistema através de estudos de avaliação e da avaliação sistemática dos alunos.



Conforme podemos observar no Quadro III, os diferentes documentos estavam sintonizados com a implantação, funcionalidade e extensão do CBA, introduzido experimentalmente no Estado em 86.

O mesmo quadro nos permite observar também que a extensão do CBA para as quatro séries do ensino fundamental, ocorrida em 93, foi respaldada posteriormente pela Instrução nº 01/95 e pela Resolução nº 615/98, evidenciando a continuidade do CBA, enquanto medida apoiada e condicionada ao desenvolvimento do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) – iniciado em 94.

Complementando esta análise comparativa, a síntese do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, contida no quadro IV, nos permite observar a congruência entre os princípios e fundamentos contidos nesta proposta curricular e a legislação inserida no quadro III. A consonância entre o disposto no aspecto legal e na proposta curricular fica ainda mais evidente na leitura da transcrição dos pressupostos e princípios do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, contida no anexo 2. Tal concordância reafirma a intenção de aperfeiçoamento e continuidade do caminho instituído, a partir do início do processo de reformulação do ensino, com a aprovação da Deliberação nº 027/85, descrita no quadro II.

Em contrapartida, a análise do quadro IV também nos permite observar a existência de uma grande diferença entre a proposta contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Tal diferença se torna evidente na análise de todos os itens abordados, ou seja, da origem aos benefícios almejados por ambas as propostas. No entanto, na sua proposição, o PQE apoia e condiciona sua realização e liberação de recursos à continuidade do CBA no Estado, conforme destaque contido nas páginas 53 e 54 do presente trabalho.

A aparente contradição que se instala, neste sentido, sugere a introdução de um caráter dúbio de continuidade/ruptura no interior do processo de reformulação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, a partir da implantação do PQE que, em especial, nos interessa desvendar no decorrer do presente trabalho.

Finalizando a apresentação dos dados e informações coletadas com base na análise do conteúdos dos documentos, apresentamos, a seguir, o quadro estruturado, a partir dos documentos do Bloco 3, ou seja, a avaliação do sistema realizada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, conforme segue:

Quadro 3 - Análise dos conteúdos do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3

Classificação	Conteúdo
1. Introdução	1.1. Apresentação do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
2. Apresentação	2.1. Apresentação do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
3. Objetivos	3.1. Objetivos do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
4. Metodologia	4.1. Metodologia do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
5. Resultados	5.1. Resultados do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
6. Conclusões	6.1. Conclusões do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3
7. Anexos	7.1. Anexos do Programa de Avaliação do S.E.E. do Paraná - Bloco 3

QUADRO V - Análise dos conteúdos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná* - Bloco 3.

Categorias Descritivas	PROGRAMA AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ.
Tipo	Projeto
Período	1994 a 1999
Pressuposto	Utilizar a avaliação do sistema como mecanismo para atingir a excelência na educação.
Justificativa	Necessidade de avaliar o rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio** para fazer um diagnóstico do Sistema.
Amplitude	Todas as escolas do Sistema Público Estadual em caráter obrigatório e em caráter optativo (mediante termo de adesão) as escolas do Sistema Público Municipal e Particulares.
Objetivos	1. Subsidiar a SEED na tomada de decisões quanto à Política Educacional a ser seguida; 2. Fornecer às escolas condições de articular os resultados da avaliação com o planejamento escolar e as ações pedagógicas; 3. Conhecer o desempenho das escolas quanto à sua organização, gestão e articulação com a comunidade; 4. Promover o desenvolvimento de cultura de avaliação pedagógica orientada para a melhoria da educação.
Elaboração das Provas.	Equipe composta por: • Professores da Rede Estadual das diferentes disciplinas; • Um representante dos Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus /SEED; • Um consultor oriundo de Instituição de Ensino Superior (Coordenador).
Etapas da elaboração das provas	1. Confecção de tabela de especificação do conteúdo (a partir do Currículo Básico p/ a Escola Pública do Estado do Paraná); 2. Elaboração de itens segundo a tabela; 3. Análise dos itens (validação) por outros professores indicados junto com o consultor; 4. Revisão dos itens (coordenador das disciplinas e consultor do projeto); 5. Elaboração de prova piloto e testagem (específica da primeira prova em 1995); 6. Montagem da prova final; 7. Impressão definitiva da prova.

Quadro V - cont.

Elementos envolvidos na execução	1. Alunos; 2. Pais de alunos (Monitores da avaliação); 3. Diretores das Escolas (Coordenador); 4. Professores e Equipes Técnico-Pedagógicas; 5. Representantes do NRE (Coordenador Regional); Equipes de Ensino e Documentador Escolar; 6. Grupo de Avaliação Central (SEED).
Instrumentos utilizados	• Provas • Manuais: - Coordenação Central (GAC); - Coordenação Local (Documentador Escolar); - Coordenação da Escola (Diretor da Escola); - do Monitor (Pais de alunos); - do Aplicador (Professor); - de Correção de Provas; - de Correção das Redações. • Relatórios: - do Aplicador; - do Monitor; - da Escola; - do Documentador Escolar; - do NRE.
Capacitação do Pessoal	1. GAC (ao longo do programa e intensivamente no primeiro ano em avaliação, medidas educacionais, estatística, inglês instrumental - consultoria da Fundação Carlos Chagas à capacitação no primeiro ano); 2. Grupo de Avaliação Central (GAC / SEED) treina posteriormente representantes do NRE; 3. Representantes do NRE: a) treinam: - equipe do NRE; - Diretores; - Coordenador escolar; - Professores e, b) divulgam o programa aos Municípios de sua jurisdição.

Quadro V - cont.

Correção das Provas	1. Inicia-se imediatamente após seu término; 2. Realizada pelos professores, mediante gabaritos; 3. Supervisionada pelos Monitores (Pais) e Diretores (Coordenador); 4. Têm seus resultados transcritos para cartões-respostas (de 1ª a 4ª séries);*** 5. Após concluída, os cartões-resposta são lacrados.
Retorno dos dados	1. Encaminhamento dos cartões pelo Diretor e Monitor ao Documentador Escolar do Município; 2. Documentador envia cartões ao NRE de sua jurisdição; 3. NRE envia cartões e relatórios à SEED / GAC; 4. GAC analisa os dados e elabora relatório Estadual.
Análise dos resultados	• Correção das provas, tabulação, análise e elaboração de Relatório/ Escola. • Tabulação, análise e elaboração de relatório/NRE. • Leitura ótica e Análise estatística/SEED.
Divulgação / Resultados	• Seminário de divulgação dos resultados - GAC /SEED apresenta-os por estabelecimento, município, NRE e estado às chefias e representantes das Equipes de Avaliação dos Núcleos Regionais de Ensino.
Relatório Final	• Elaborado pela SEED à partir dos Relatórios dos NRE e divulgados posteriormente à comunidade.

* Considerou-se para efeito de levantamento das informações que compõem este quadro síntese, apenas o Programa de Avaliação, visto que os demais documentos do bloco constam de relatórios que apresentam os dados quantitativos obtidos pelo programa a partir da realização das avaliações.

** Para a realização do presente trabalho, consideraram-se apenas os dados referentes à avaliação do ensino fundamental.

*** Em detalhe, um modelo das tabelas utilizadas para a transcrição dos acertos dos alunos pode ser visto nos anexos 10, 11 e 12.

Com relação ao Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, podemos observar que este, em sua formulação, se volta prioritariamente ao rendimento do aluno como instrumento de diagnóstico e avaliação do sistema.²⁹

De maneira complementar, é adequada a sua compreensão da avaliação enquanto instrumento que pode subsidiar tomadas de decisões, tanto ao nível das políticas educacionais, planejamento e articulação com a comunidade, quanto ao nível do desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Neste item, entendemos que o PQE abre perspectivas à contemplação das propostas contidas no CBA. No entanto, ele apenas apoia a iniciativa mas não se coloca como um instrumento de sua promoção.

Outro aspecto que merece destaque, ao nível do PQE, é a tentativa de envolvimento de representantes dos elementos constituintes dos diferentes níveis do sistema nas diferentes etapas do processo avaliativo. Entretanto, também neste aspecto cabe destacar que não basta envolver representantes dos diferentes grupos interessados na realização da avaliação, mas há que se considerar também o espaço existente para a sua participação efetiva ao longo de todo o processo, ou seja, à medida em que as questões, expectativas, preocupações e sugestões dos diferentes segmentos são contempladas e encontram-se representadas no planejamento da avaliação e no encaminhamento de decisões que daí decorre.

²⁹ Ficam assim excluídos da Avaliação do Sistema os resultados obtidos através dos demais programas e subprojetos do PQE que se voltam a aspectos também tidos como importantes pelo mesmo como a informatização, os recursos existentes no sistema, a capacitação docente etc..

2.6.2 As concepções e idéias contidas nos documentos

As informações contidas neste item sintetizam os resultados do segundo nível de análise, a que se recorreu, como estratégia de aprofundamento e reflexão do conteúdo dos documentos obtidos, considerada de grande relevância sob o ponto de vista do encaminhamento e reflexões acerca da investigação realizada.

Para a apresentação dos resultados desta etapa do trabalho, também será seguida a seqüência da realização da análise dos documentos, anteriormente descrita, bem como será utilizado, predominantemente, o recurso de apresentação dos dados mediante a construção de quadros.

Exceção foi feita, neste sentido, à apresentação dos dados relativos ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, cujas informações relevantes foram inseridas na sua descrição contida nas páginas 50 a 54 do presente trabalho.

QUADRO VI - Concepções e idéias presentes dos documentos relacionados à Avaliação desenvolvida nas Escolas – Bloco 1.

Categorias Descritivas	DOCUMENTOS	
	1. Deliberação nº 027/85 2. Parecer nº 001/85 3. Anexo (A formação do critério p/ Avaliação da Aprendizagem).	1. Deliberação nº 033/87 2. Indicação nº 003/87
Avaliação	- Acompanhamento do processo de construção da realidade, que se desenvolve em cada aluno; - Aspecto do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados de aprendizagem e seu próprio trabalho, e que subsidia decisões sobre aperfeiçoamento do trabalho, reformulação e planejamento.	- Idem. - Introduz claramente a avaliação com função diagnóstica e formativa no sistema; - Introduz a função da avaliação também como instrumento q/ permite, além de acompanhar o processo de cada aluno, a atribuição de valor ao mesmo pelo professor (ao processo - cumulativa)
Aluno	Ser singular, que constrói seu conhecimento através de sua percepção e ação sobre a realidade, num ritmo e modo próprio.	Idem.
Caráter da Avaliação	Sistêmica - ultrapassa o nível do aproveitamento escolar, passando a abranger aspectos do currículo, do desempenho docente, do contexto e do sistema.	Idem.
Professor	Pessoa que no contexto escolar, deve criar oportunidades diversificadas e adequadas de conhecimento ao aluno, acompanhar e avaliar seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.	Idem.
Ensino	Processo de utilização de recursos e procedimentos pelo professor, que visa contribuir para a aprendizagem do aluno.	Idem.
Aprendizagem	Processo de apreensão da realidade e construção de conhecimentos, que ocorre de maneira individual e gradual em cada pessoa e se manifesta na sua ação sobre a realidade.	Idem.
Escola	Espaço em se que privilegia a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pelo homem e o desenvolvimento das habilidades voltadas à sua extrapolação e utilização no contexto real.	Idem.
Mundo	Realidade em constante transformação e mudança, que tem como elemento vital a ação do homem sobre si.	Idem.



Quadro VI - cont.

Educação Escolar	• Parte da educação que se realiza no âmbito da escola; • Ultrapassa o nível específico do trabalho junto ao aluno, estendendo-se à toda ação direta ou indiretamente relacionada à escola que interfere no processo de aprendizagem do aluno bem como nos seus resultados. • Processo de apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e habilidades e aprendizagem de valores culturalmente aceitáveis, que ocorre no âmbito da escola e é de responsabilidade não apenas da escola e professores mas também das mantenedoras.	• Idem.
Qualidade	• Nível de desempenho considerado desejável em cada comunidade, sendo passível de avaliação através da comparação do desempenho real ao ideal, definido a priori, via estabelecimento de critérios.	• Idem.
Avaliação da aprendizagem do aluno	• Julgamento do desempenho global do aluno, ao longo de um período, com base em critérios), que compete num primeiro momento ao professor e posteriormente ao Conselho de Classes.	• Idem.
Trabalho Escolar	• Processo de construção de uma realidade, que tem, como ponto de partida, o aluno, sobre o qual se busca compreensão lançando mão do conhecimento produzido por diferentes ciências, o qual orienta os caminhos que o professor percorre.	• Idem.

A incorporação da Deliberação nº 027/85 pela Deliberação nº 033/87 torna-se evidente também neste nível de análise conforme podemos observar nos dados contidos no quadro VI. Isto nos permite enfatizar o caráter de continuidade e aperfeiçoamento no âmbito das políticas educacionais e diretrizes do sistema, a partir de 85.

A análise deste mesmo quadro nos permite ainda observar a incorporação, no âmbito das políticas e diretrizes oficiais do sistema, dos ideais de democratização da educação e transformação social mediante a formação integral do aluno como indivíduo e cidadão responsável. Voltam-se para este objetivo todas as categorias de análise levantadas com base nos documentos.

Podemos observar, por fim, neste quadro, a introdução ao nível do discurso oficial da preocupação com a qualidade da educação oferecida pelo sistema, entendida não como um padrão único, mas como o nível de desempenho desejável em cada comunidade, que deve ser passível de avaliação, mediante o estabelecimento de critérios.

Paralelamente, observa-se a ênfase na avaliação do aluno, como instrumento de diagnóstico, e acompanhamento do processo de desenvolvimento do mesmo por parte do professor.

Estão em consonância com as proposições contidas nestes documentos as idéias e concepções presentes no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. O Quadro VII apresentado a seguir, nos permite observar este fato:

QUADRO VII - *Idéias Principais e Concepções no Currículo Básico – Bloco 2.*

Categorias Descritivas	Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná
Aluno	Ser concreto em relação ao real, ou seja, com possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, transformação de si próprio e, conseqüentemente desta realidade, além de produzir e consumir conhecimentos - agente de seu próprio conhecimento.
Aprendizagem	Incorporação de novos conhecimentos e experiências, de forma gradual, que amplia, aprofunda e articula a compreensão da prática social através de um processo múltiplo de utilização de estratégias de conhecimentos, desempenho de papéis sociais, relacionamento sociais, valores,...
Avaliação	Acompanhamento contínuo da elaboração dos alunos, que deve ser tomado como referência para a organização do ensino de noções mais complexas da aprendizagem e da organização do saber.
Ação Pedagógica	Ação do professor que objetiva e possibilita a apropriação do conhecimento formal pelo aluno e que se sustenta no seu domínio do conhecimento que quer transmitir, na sua compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e, por fim, na adequação de seu método às possibilidades reais de compreensão e construção do conhecimento da criança nos diferentes períodos do processo.
Cultura	Padrões de comportamento, valores e ações de determinado grupo social, que interferem e determinam o processo de desenvolvimento dos indivíduos.
Desenvolvimento	Processo integrado que abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo, afetivo, social), que se desenvolve de maneira concomitante e intrinsecamente relacionado à aprendizagem, sendo por ela modificado.
Educação	Processo amplo, determinado relativamente pela sociedade e na forma de ação recíproca - o que significa que ela também contribui para sua própria transformação.
Escola	Local de apropriação do conhecimento científico/formal pelo aluno, através da ação do professor que deve deter este conhecimento e possibilitar ao aluno a formulação do mesmo.
Função da Escola	Mediar a passagem do aluno de um saber difuso, parcial, desarticulado no início do processo de escolarização a um saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final desta, favorecendo a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o (ainda que parcialmente), para nela atuar.
Saber Escolar	Seqüenciação e sistematização do conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação.
Professor	Adulto com função pedagógica, culturalmente determinada, para, no contexto da escola, efetuar a transmissão/mediar a aprendizagem de conhecimentos e valores do grupo, visando oferecer oportunidade de aprendizagem a todos os alunos.
Professor e alunos	Agentes sociais presentes na relação ensino-aprendizagem, determinados socialmente e inseridos numa mesma prática social, na qual têm funções diferenciadas.



O exame das principais idéias e concepções contidas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, destacadas no quadro VII nos permite observar, num primeiro momento de análise, o elevado grau de consistência e coerência interna da referida proposta.

De maneira complementar, a análise comparativa dos dados contidos nos quadros VI e VII evidencia a congruência existente entre o conteúdo dos documentos relacionados à avaliação realizada nas escolas e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Em nosso entendimento, este fato é extremamente adequado já que a proposta curricular foi elaborada objetivando respaldar a implantação e continuidade do CBA, que por sua vez, também era resguardado pelas diretrizes de avaliação contidas nos documentos inseridos no bloco 1.

A análise das informações contidas no quadro VII permite observar, além destes aspectos, a tentativa de aperfeiçoamento do Processo de Reformulação do Sistema e da busca de sua sustentação na abordagem histórico-crítica, o que se evidencia nas concepções inseridas nas diferentes categorias de análise utilizadas e no conteúdo do anexo 2.

2.6.3 Resultados da avaliação do rendimento dos alunos

Os resultados da avaliação do rendimento dos alunos a que se referem o presente item foram obtidos pelo **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná**, oficialmente instituído pela Resolução nº 2270/95 GS/SEED, que compreende a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais.



Para efeito da presente investigação, estamos considerando apenas a avaliação desenvolvida no âmbito do Ensino Fundamental, realizada conforme quadro apresentado a seguir:

QUADRO VIII - Síntese do cronograma de realização das avaliações.

	1995	1996	1997
4^{as} s é r i e s	Português Matemática Redação --		Português Matemática Redação Ciências*
8^{as} s é r i e s		Português Matemática Redação História* Geografia* Ciências	Português Matemática Redação -- -- Ciências

* Disciplinas avaliadas apenas uma vez e que não permitem comparação.

Como pode ser observado as ações do Programa foram direcionadas às 4^{as} e 8^{as} séries, em dois momentos distintos.

Para efeito de comparação e análise dos dados obtidos com base nestas duas situações, retomaremos apenas os dados das disciplinas avaliadas nos dois momentos. Dentre estas disciplinas, excluiu-se a avaliação de Ciências das 8^{as} séries, em função de problemas de ordem técnica no Sistema de Dados da SEED, que resultaram na perda dos parâmetros estatísticos referentes ao rendimento dos alunos destas séries, na avaliação de 96 e à impossibilidade de obtenção dos dados completos destas séries, referentes à aplicação do questionário do Professor, até o momento em que se concluiu o presente estudo.

Apresentamos inicialmente o conjunto de dados referentes às 4^{as} séries, relacionados ao fator faixa etária dos alunos e posteriormente o resultado de seu rendimento nas avaliações das diferentes disciplinas, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 1 - Comparação da população das 4^{as} séries.

Idade	1995		1997			
	DIURNO		MANHÃ		TARDE	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Menos de 10	2 128	5.9	1 912	5.6	1 082	5.6
10 anos	17 717	49.0	8 151	50.2	9 959	51.5
11 anos	7 799	21.6	3 150	19.4	3 874	20.0
12 anos	4 485	12.4	1 669	10.3	1 952	10.1
mais de 12	4 035	11.2	1 639	10.1	1 516	7.8
Inválida*			709	4.4	962	5.0
TOTAL	36 164	100	16 230	100	19 345	100

* Categoria de análise inserida em 1997.

A comparação da população das 4^{as} séries, pode ser visualizada na figura 1.

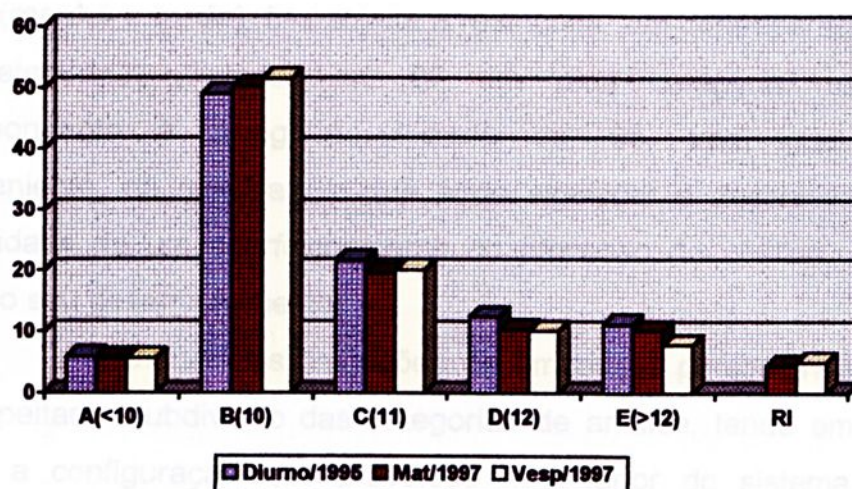


Figura 1- Comparação dos alunos das 4^{as} séries

A análise da tabela 1 e da figura 1 nos permite constatar a ocorrência de duas alterações na apresentação dos resultados das duas avaliações realizadas:

1. a introdução da categoria de análise **Inválida** na avaliação de 97;
2. o desdobramento da categoria **Diurno**, utilizada na avaliação de 95, nas categorias **Manhã** e **Tarde**, no ano de 97.

Embora ambas alterações pareçam, em princípio adequadas, na medida em que parecem representar um refinamento do processo avaliativo ao permitirem contemplar as particularidades do rendimento dos alunos de cada período, elas, de certa forma, dificultam a realização de uma análise comparativa das duas avaliações. Tal fato é particularmente verdadeiro, no que se refere ao desdobramento da categoria diurno, na medida em que cada uma das categorias utilizadas em 97 está contida na categoria mais ampla utilizada em 95, mas não corresponde, para efeito de comparação, à mesma categoria. Desta forma, a comparação da categoria **diurno** utilizada em 95, com cada uma das categorias utilizadas em 97 (**manhã e tarde**), fica sujeita a restrições. Em contrapartida, a junção das categorias utilizadas em 97 em uma categoria mais ampla, correspondente à categoria utilizada em 95, traz igualmente um inconveniente, na medida em que pode significar a desconsideração da necessidade de um aperfeiçoamento do processo de análise, surgida ao longo do seu desenvolvimento.

Diante das limitações de ambas as perspectivas, optamos por respeitar a subdivisão das categorias de análise, tendo em vista que esta é a configuração que prevalece no interior do sistema, devendo portanto sobre ela incidir as análises que visam, de alguma forma, contribuir para a reflexão e aperfeiçoamento do mesmo.

Com base na figura 1, podemos observar que apenas aproximadamente 50% da população escolar das 4^{as} séries concentrava-se, nas ocasiões das duas avaliações, na faixa etária de 10 anos, ou seja, na idade/série adequada. O restante da população distribuía-se da seguinte forma: aproximadamente 40% possuía idade igual ou superior a 11 anos, estando portanto, acima da média esperada e aproximadamente 7% contava com idade inferior a dez anos, ou seja, abaixo da média esperada. Esta distribuição confirma a extensão, para mais, dos anos de escolaridade de parcela significativa dos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental.

No que se refere ao rendimento dos alunos das 4^{as} séries nas diferentes disciplinas, nas duas situações de avaliação, não puderam ser obtidos os dados originais, isto é, os resultados brutos da avaliação, mas apenas o resultado da análise dos mesmos feita pela SEED. Neste trabalho, tais dados foram submetidos a uma análise comparativa entre médias, mediante a utilização do teste t, com nível de significância de 5%. O conjunto destes dados pode ser visto nos anexos 13 e 14.

A análise dos parâmetros do rendimento dos alunos das 4^{as} séries nas disciplinas avaliadas, contidos no anexo 13, nos permite observar que os dois grupos (os alunos avaliados em 95 e em 97), se comportaram de forma semelhante. Por esta razão, podemos afirmar que a diferença maior de seu rendimento se deu ao nível do rendimento médio obtido pelos dois grupos.

Neste sentido, valendo-nos dos resultados da aplicação do teste t, apresentados no anexo 14, podemos afirmar que quando comparados ao nível de significância de 5%, há uma diferença significativa no rendimento obtido pelos alunos das 4^{as} séries nas duas situações de avaliação. No que se refere ao seu rendimento em português e matemática,

há uma queda na avaliação realizada em 97; já, com relação ao seu rendimento em redação, os alunos apresentam um melhor rendimento na segunda avaliação que na primeira.

Complementando a apresentação dos dados obtidos por meio das avaliações realizadas junto aos alunos das 4^{as} séries, apresentamos a seguir, a análise comparativa do grau de facilidade das provas, estabelecido a partir do total de acertos dos alunos, nas duas situações de avaliação (95-97).

Na análise destes resultados, também pode ser observada a alteração da sua forma de apresentação, ou seja: a avaliação de 95 insere numa mesma categoria de análise (denominada diurno), os alunos das 4^{as} séries do período matutino e vespertino; por sua vez, a avaliação de 97 traz em separado os resultados obtidos pelos alunos das 4^{as} séries, pertencentes a estes dois períodos.

Uma análise mais detalhada dos resultados obtidos pelos alunos nas duas avaliações, revela a adequação desta subdivisão da categoria de análise, uma vez que os resultados de rendimento dos alunos dos dois turnos foram muito diferentes em algumas provas, diferença que se camufla, quando englobamos numa mesma categoria de análise tais resultados.

Este entendimento nos recolocou, entretanto, diante das limitações de análise decorrente da alteração das categorias de análise nos dois momentos da avaliação realizada no âmbito do Sistema Estadual. Diante disto, optamos por salvaguardar a qualidade da análise comparativa das duas avaliações, mediante a realização das comparações possíveis entre categorias similares. No que se refere à avaliação das 4^{as} séries a comparação possível restringiu-se à seguinte forma:

- 4^{as} séries matutino 97 x 4^{as} séries vespertino 97.

O resultado da comparação do rendimento dos alunos nas avaliações das diferentes disciplinas pode ser observado nas figuras apresentadas a seguir:

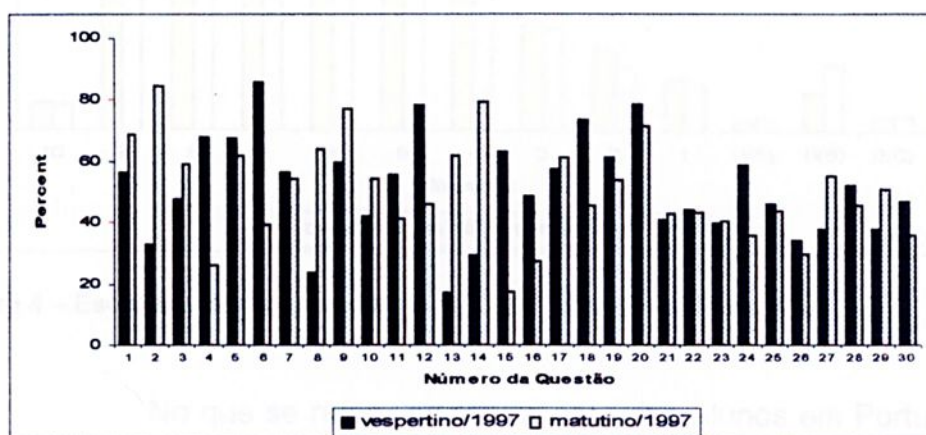


Figura 2 – Grau de facilidade das provas de Português das 4^{as} séries

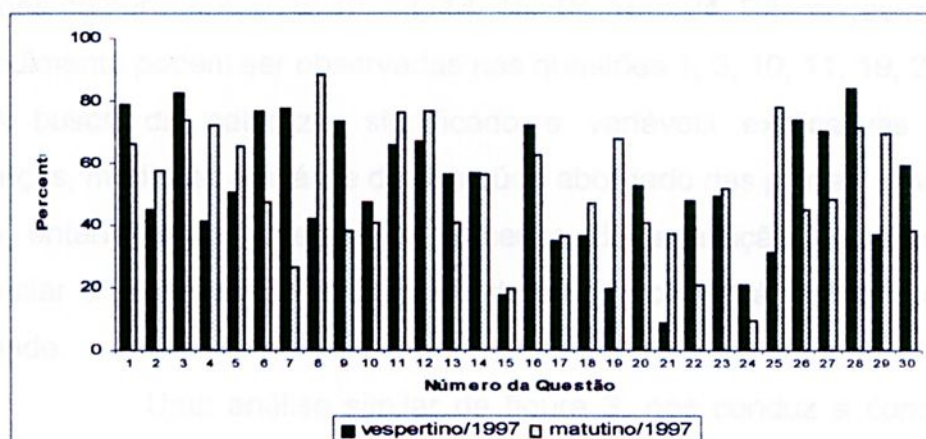


Figura 3 – Grau de facilidade das provas de Matemática das 4^{as} séries

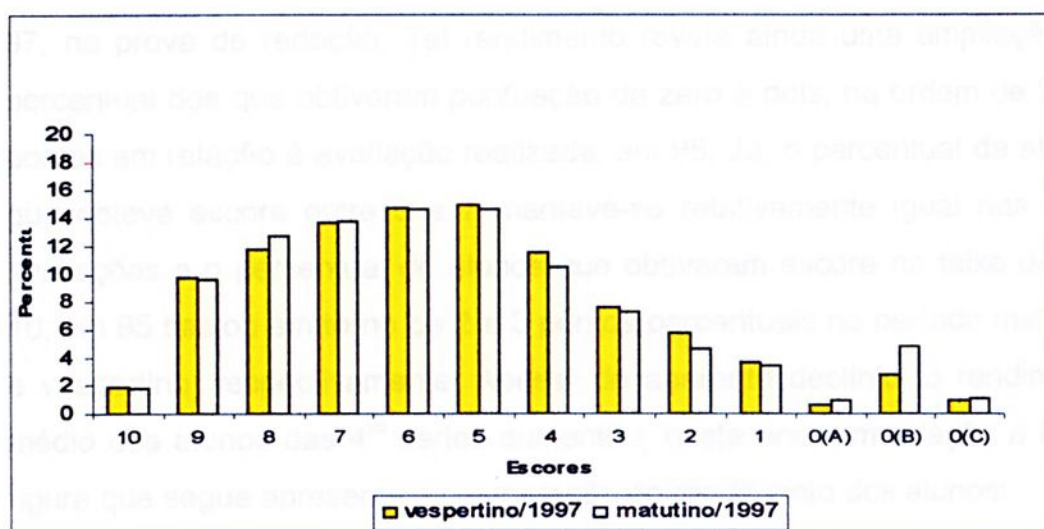


Figura 4 – Escores obtidos pelos alunos das 4^{as} séries em Redação.

No que se refere ao rendimento dos alunos em Português e Matemática pode-se observar que, em aproximadamente 30% das questões da prova, eles apresentam uma grande diferença. Na prova de Português, esta afirmação é justificada pela comparação do rendimento dos alunos nas questões número 2, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18 e 24. Diferenças menores de rendimento podem ser observadas nas questões 1, 3, 10, 11, 19, 27, 29 e 30. A busca da natureza, significado e variáveis explicativas destas diferenças, mediante a análise do conteúdo abordado nas provas, devem, no nosso entendimento, integrar o processo de avaliação do sistema e influenciar o processo de tomada de decisões voltado à melhoria da sua qualidade.

Uma análise similar da figura 3, nos conduz a conclusões semelhantes acerca do rendimento dos alunos das 4^{as} séries em matemática.

Complementando esta análise, a figura 4 nos permite observar a similaridade do rendimento obtido pelos alunos das 4^{as} séries, em

97, na prova de redação. Tal rendimento revela ainda uma ampliação do percentual dos que obtiveram pontuação de zero a dois, na ordem de 2 a 3 pontos em relação à avaliação realizada, em 95. Já, o percentual de alunos que obteve escore entre 5 e 7 manteve-se relativamente igual nas duas avaliações e o percentual de alunos que obtiveram escore na faixa de 8 a 10, em 95 baixou em torno de 2 e 3 pontos percentuais no período matutino e vespertino, respectivamente. Apesar do aparente declínio, o rendimento médio dos alunos das 4^{as} séries aumentou, neste ano, em relação a 95. A figura que segue apresenta a comparação do rendimento dos alunos:

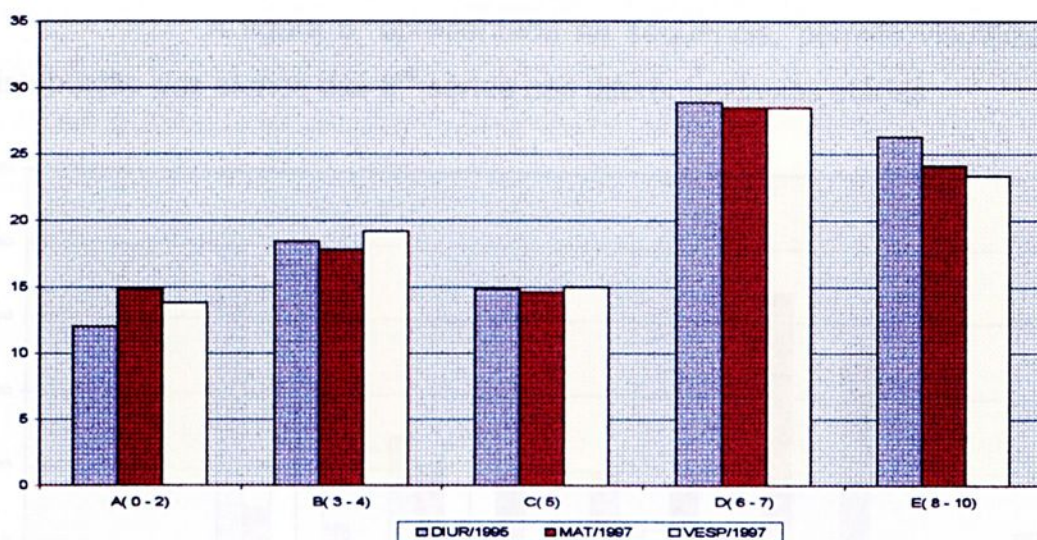


Figura 5 – Escores obtidos pelos alunos das 4^{as} séries em Redação

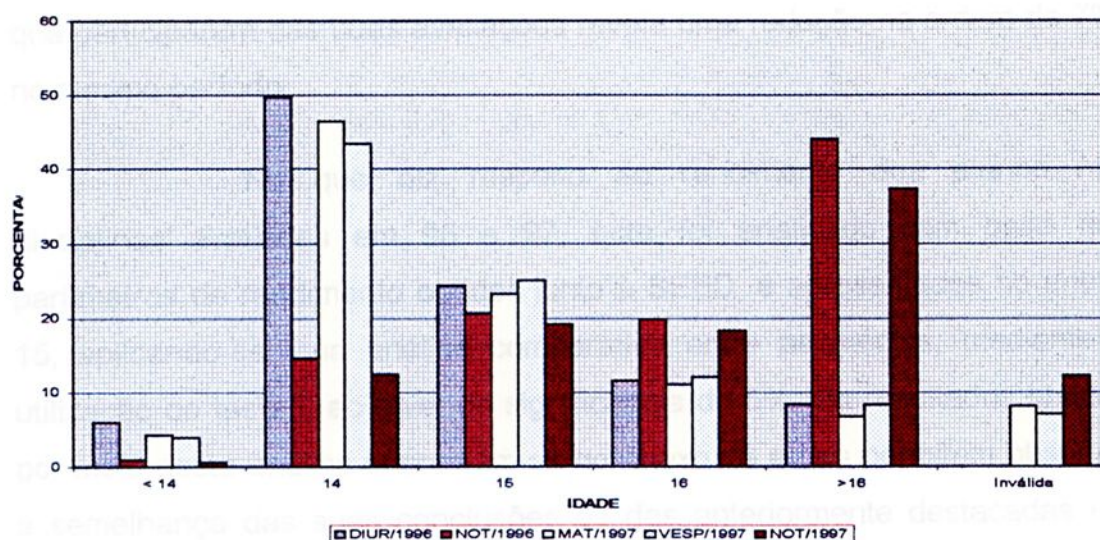
Dando prosseguimento à apresentação dos resultados da avaliação de rendimento, apresentamos os dados relacionados às 8^{as} séries do Ensino Fundamental, na mesma seqüência utilizada anteriormente para a apresentação dos resultados relacionados às 4^{as} séries, ou seja, iniciando pela distribuição dos alunos, por faixa etária, seguida pelos resultados obtidos pelos mesmos nas diferentes avaliações realizadas.

Tabela 2 - Comparação da população escolar das 8^{as} séries

Ano	1996				1997					
	Diurno		Noturno		Matutino		Vespertino		Noturno	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Menos de 14	3964	6.0	275	1.0	2408	4.3	655	4.0	151	0.6
14 anos	32850	49.7	4197	14.6	26139	46.5	7183	43.5	3362	12.4
15 anos	16070	24.3	5936	20.6	13045	23.2	4134	25.0	5207	19.2
16 anos	7607	11.5	5691	19.8	6209	11.0	1986	12.0	4978	18.3
mais de 16	5576	8.4	12704	44.1	3805	6.8	1379	8.4	10141	37.3
Inválida*					4595	8.2	1173	7.1	3317	12.2
TOTAL	66067	100	28801	100	56201	100	16510	100	27156	100

* Categoria de análise introduzida na avaliação de 1997.

A figura 6, apresentada na sequência, permite visualizar a distribuição dos alunos das 8^{as} séries nas diferentes faixas etárias.

**Figura 6 – Comparação das idades dos alunos das 8^{as} séries.**

A tabela 2 e a figura 6 nos permitem observar, que o número de alunos do período diurno sofreu uma redução na ordem de 2% no grupo com idade inferior a 14 anos, no ano de 97; também, neste mesmo ano, houve redução no percentual dos alunos do grupo de faixa etária adequada

idade/série na ordem de 3 a 6%, e redução do número de alunos com idade superior a 15 anos no período matutino, na casa de 3.2%, bem como sua ampliação no período vespertino na ordem de 1%. No que se refere aos alunos do turno noturno, observamos uma redução da ordem de 5.7% no seu total quando comparamos os dados de 95 e 97. Observa-se também, neste período, que o maior número de alunos se concentrou na categoria de faixa etária superior a 16 anos, o que caracteriza a população de alunos trabalhadores e/ou com defasagem de aprendizagem idade/série.

Quanto ao número total de alunos, podemos observar mediante a comparação da categoria diurno/96 com as categorias matutino/97 e vespertino/97, que houve um aumento da população escolar de 8ª série, na ordem de 10%. Comparação similar dos alunos do noturno que participaram das duas avaliações revela uma redução na ordem de 7%, no mesmo período.

No que diz respeito ao rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas em 95 e 97, este foi analisado com base nos parâmetros de rendimento obtidos junto à SEED, e apresentados no anexo 15, aplicando-se uma análise comparativa entre as médias, mediante a utilização do teste t, ao nível de significância de 5%. Os resultados obtidos por meio desta análise encontram-se no anexo 16 e nos permitem observar a semelhança das suas conclusões às das anteriormente destacadas em relação às 4^{as} séries. Dito em outras palavras, observa-se nas 8^{as} séries:

- a) a existência de similaridade no rendimento dos alunos que freqüentam os turnos diurnos;

b) o rendimento dos alunos, quando comparado ao nível de significância de 5%, apresenta diferença expressiva, que permite afirmar sua queda em 97 nas disciplinas de Português e Matemática e sua melhora em Redação, nas turmas do período diurno. Esta conclusão é também verdadeira com relação ao rendimento dos alunos do período noturno, com exceção do seu rendimento na prova de Redação, que não apresentou diferença estatisticamente significativa, quando comparado ao rendimento obtido em 95, mantendo-se portanto, em nível semelhante ao daquele ano.

Complementando os dados obtidos junto aos alunos das 8^{as} séries apresentamos, a seguir, a análise comparativa do grau de facilidade das provas, estabelecido com base no total de acertos dos alunos, nas duas situações de avaliação (96-97).

A exemplo do que ocorreu com relação à apresentação destes resultados das 4^{as} séries, a categoria de análise denominada diurno em 96, foi desmembrada nas categorias matutino e vespertino em 97, também com relação aos resultados do rendimento dos alunos das 8^{as} séries. Diante deste fato e das limitações que dele decorrem, optou-se por comparar os dados obtidos a partir das duas avaliações realizadas pelos alunos desta série, da seguinte forma:

- 8^{as} séries diurno/96 x 8^{as} séries noturno/96
- 8^{as} séries matutino/97 x 8^{as} séries vespertino/97
- 8^{as} séries matutino/97 x 8^{as} séries noturno/97
- 8^{as} séries vespertino/97 x 8^{as} séries noturno/97

Este procedimento foi efetuado para as diferentes disciplinas avaliadas.

A série de figuras apresentadas a seguir, permite a visualização do resultado desta análise comparativa. Cabe destacar, que as figuras, além de corroborarem os resultados da aplicação do teste t, permitem uma visualização do rendimento dos alunos em cada uma das questões das provas, contribuindo, portanto, para a análise qualitativa tanto da prova quanto do rendimento dos alunos, na medida em que nos permite identificar os pontos sensíveis do rendimento dos alunos em cada uma delas.

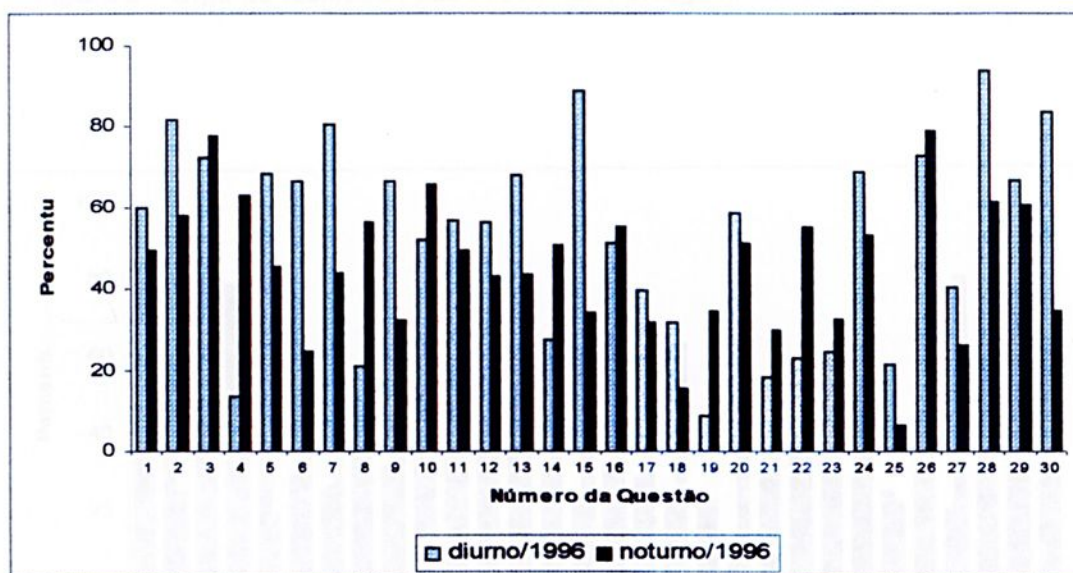


Figura 7 – Grau de facilidade das Provas de Português das 8^{as} séries.

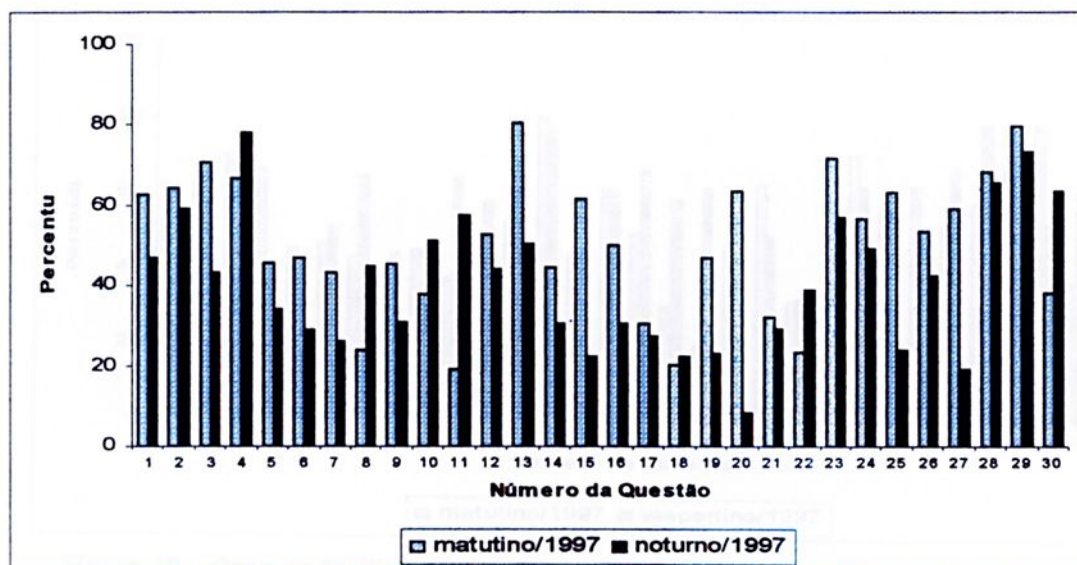


Figura 8 – Grau de facilidade das Provas de Português das 8^{as} séries.

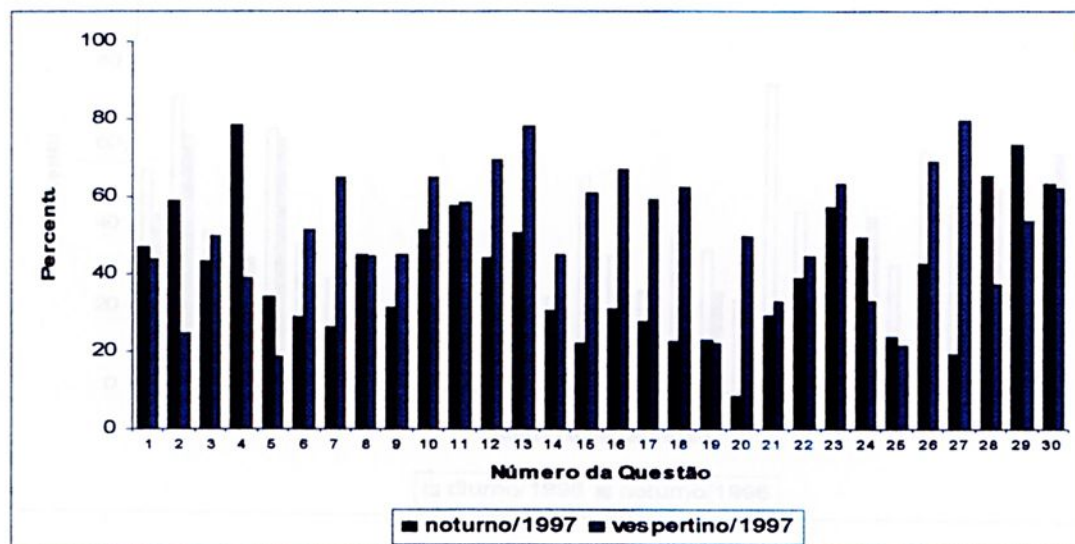


Figura 9 – Grau de facilidade das Provas de Português das 8^{as} séries.

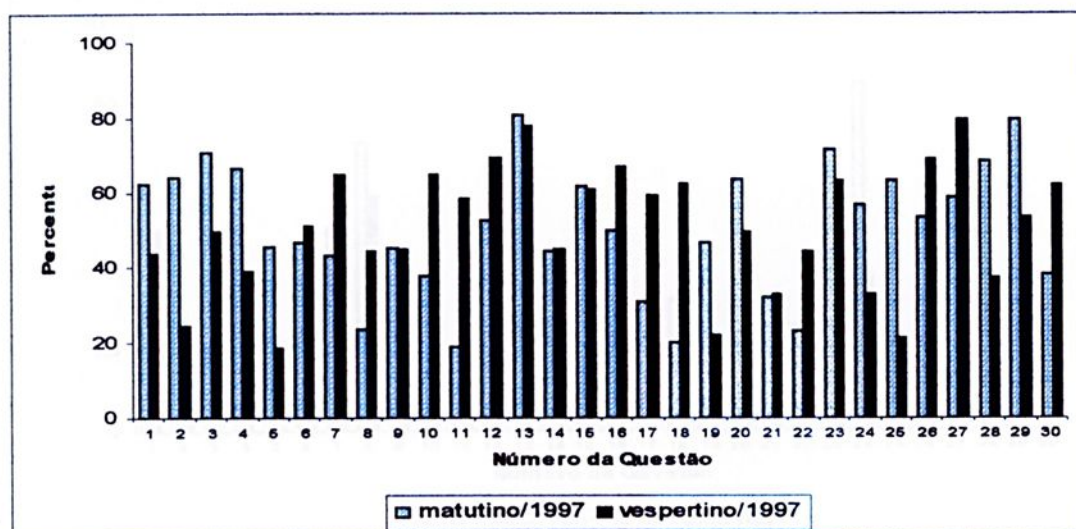


Figura 10 – Grau de facilidade das Provas de Português das 8^{as} séries.

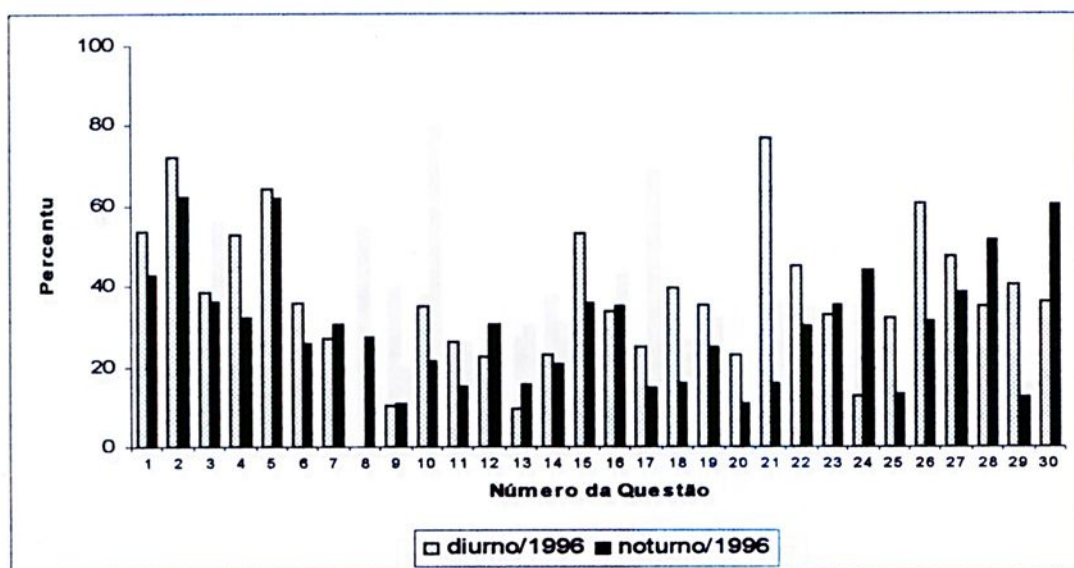


Figura 11 – Grau de facilidade das Provas de Matemática das 8^{as} séries.

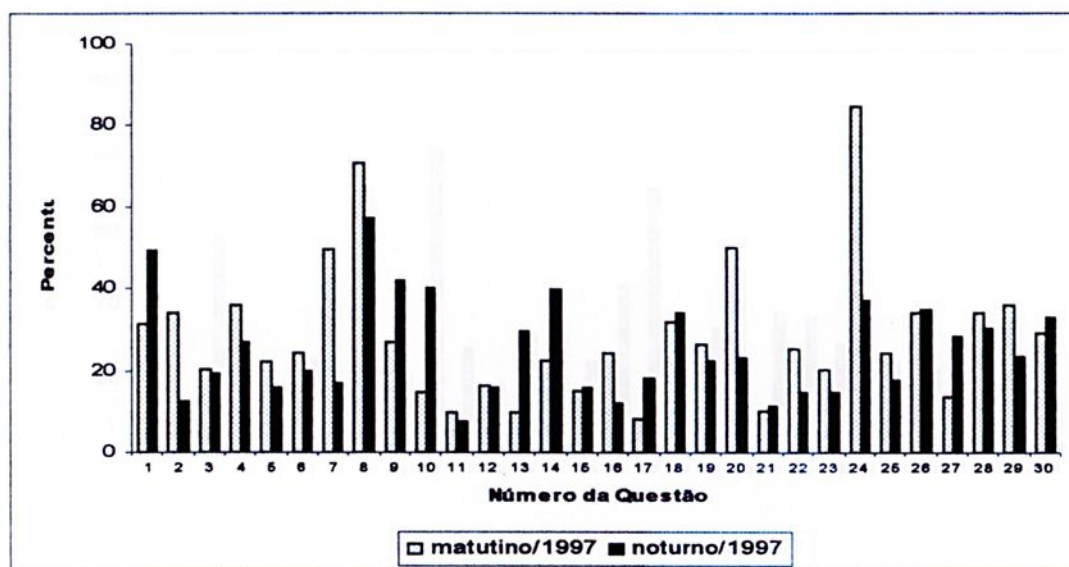


Figura 12 – Grau de facilidade das Provas de Matemática das 8^{as} séries.

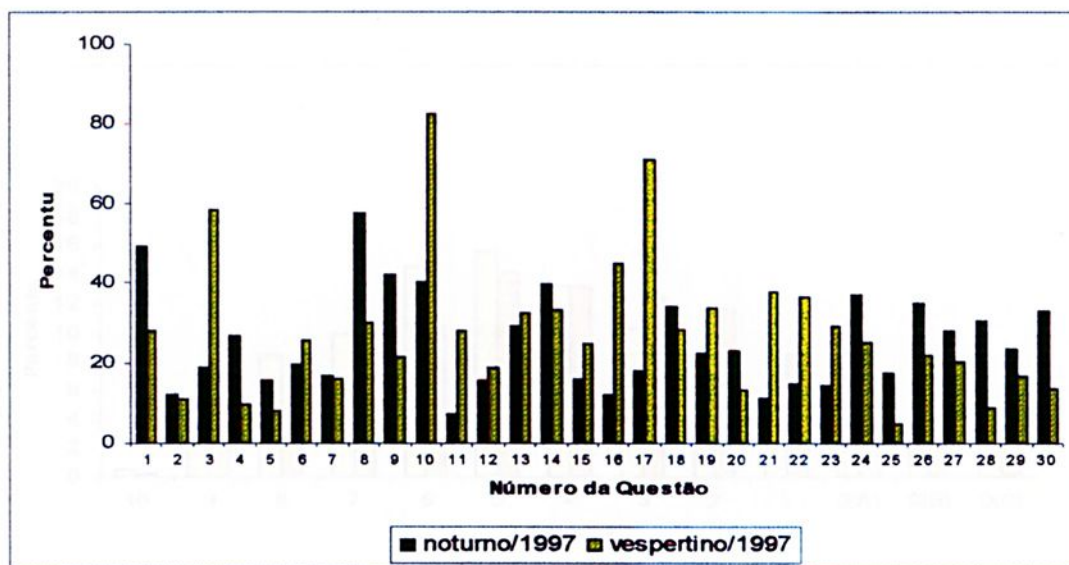


Figura 13 – Grau de facilidade das Provas de Matemática das 8^{as} séries.

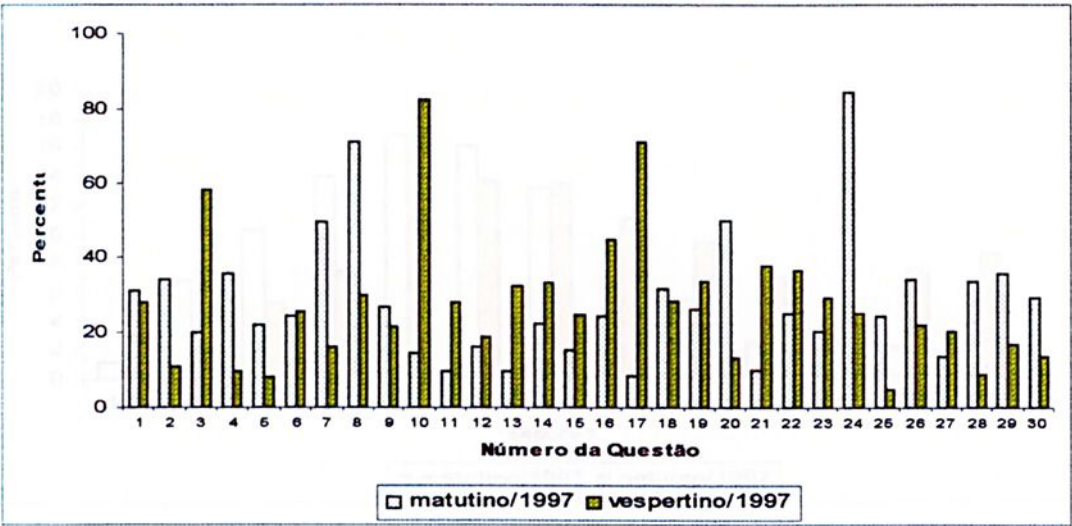


Figura 14 – Grau de facilidade das Provas de Matemática das 8^{as} séries.

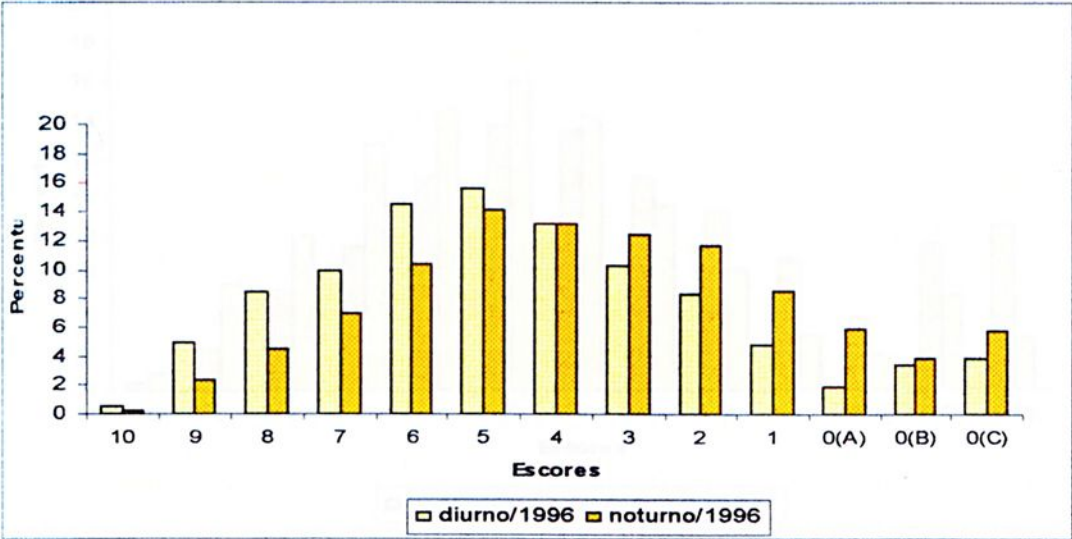


Figura 15 – Percentual dos escores dos alunos das 8^{as} séries em Redação.

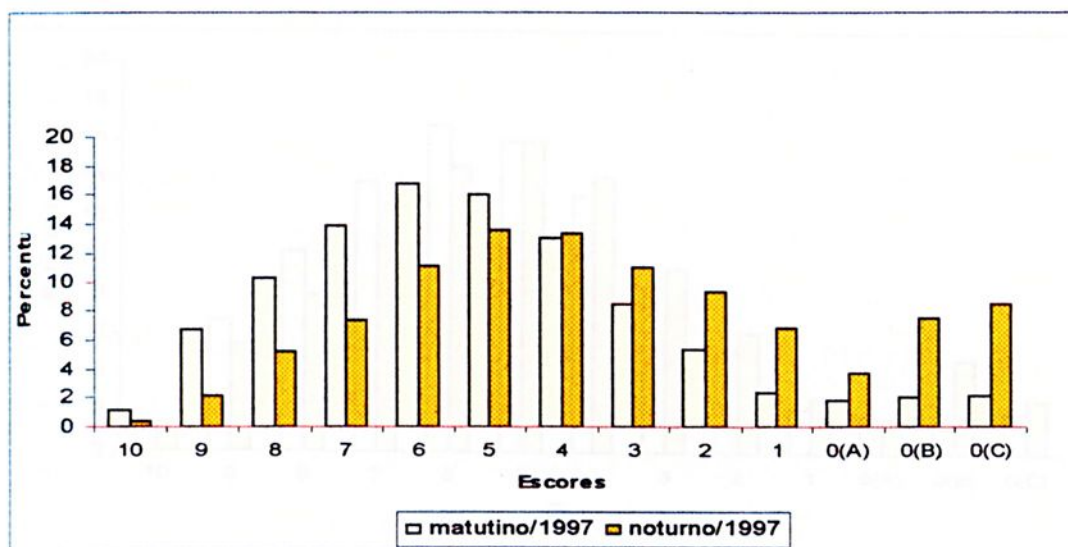


Figura 16 – Percentual dos escores dos alunos das 8^{as} séries em Redação.

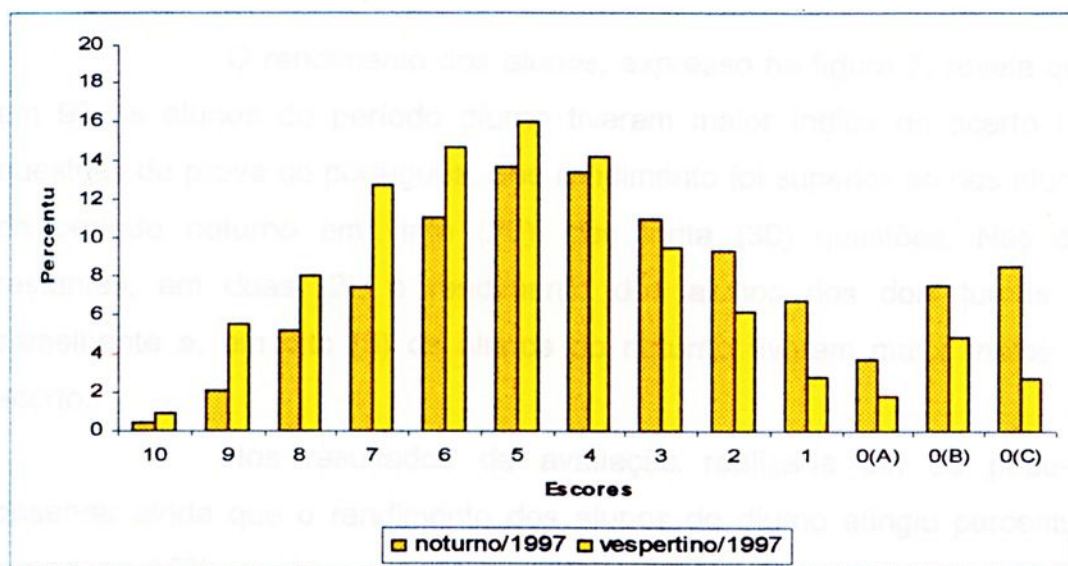


Figura 17 – Percentual dos escores dos alunos das 8^{as} séries em Redação.

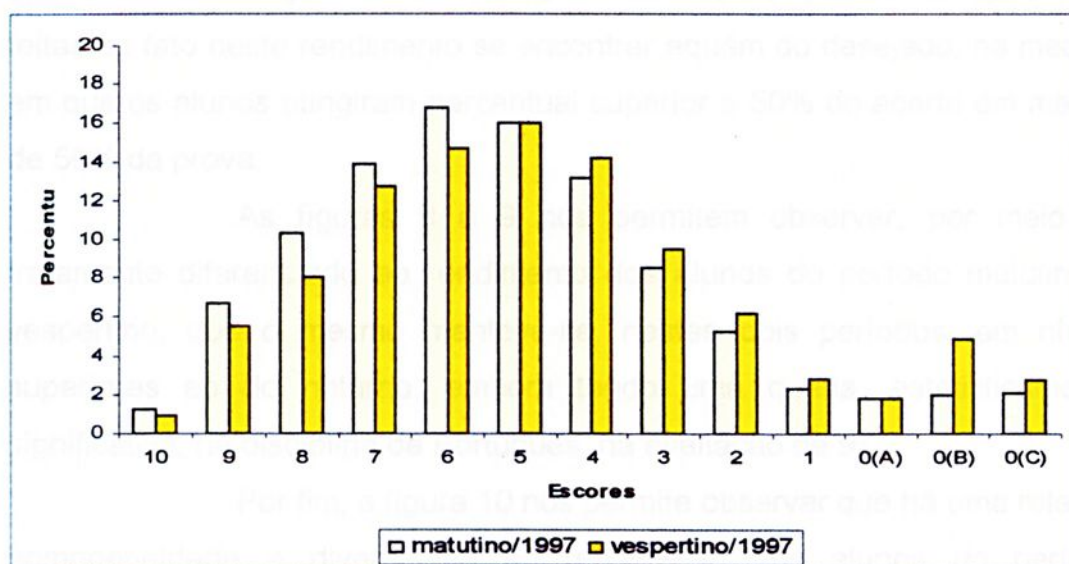


Figura 18 – Percentual dos escores dos alunos das 8^{as} séries em Redação.

O rendimento dos alunos, expresso na figura 7, revela que, em 96 os alunos do período diurno tiveram maior índice de acerto nas questões da prova de português. Seu rendimento foi superior ao dos alunos do período noturno em vinte (20), das trinta (30) questões. Nas dez restantes, em duas (2), o rendimento dos alunos dos dois turnos foi semelhante e, em oito (8) os alunos do noturno tiveram maior índice de acerto.

Nos resultados da avaliação realizada em 96 pode-se observar ainda que o rendimento dos alunos do diurno atingiu percentual superior a 50% em dezessete (17) questões, distanciando-se do rendimento dos alunos do noturno que atingiram o mesmo percentual em apenas dez (10) das trinta questões. Esta análise corrobora com os resultados anteriormente apresentados, no sentido de que o rendimento dos alunos do

diurno foi melhor que os do noturno no ano de 96. Ressalvas devem ser feitas ao fato deste rendimento se encontrar aquém do desejado, na medida em que os alunos atingiram percentual superior a 50% de acerto em menos de 50% da prova.

As figuras 8 e 9 nos permitem observar, por meio do tratamento diferenciado ao rendimento dos alunos do período matutino e vespertino, que o mesmo manteve-se, nestes dois períodos, em níveis superiores ao do noturno, embora tendo uma queda, estatisticamente significativa, na disciplina de Português, na avaliação de 97.

Por fim, a figura 10 nos permite observar que há uma relativa homogeneidade e divergência no rendimento dos alunos do período matutino e vespertino. A similaridade de rendimento se evidencia, na medida em que ambos os grupos apresentam resultados superiores e similares ao outro em treze (13) e em quatro (4) das questões da prova, respectivamente. Conseqüentemente, estes grupos apresentam rendimento médio semelhante. Por outro lado, a diversidade se observa no fato de que as questões da prova acertadas pelos dois grupos são diferentes.

O rendimento dos alunos em Matemática, expresso nas figuras de 11 a 14 nos permite afirmar que são válidos para esta disciplina os pontos anteriormente destacados com relação à disciplina de Português, no que se refere ao melhor rendimento dos alunos do diurno em relação aos do noturno e à semelhança do rendimento obtido pelos alunos do período matutino e vespertino. Cabe apenas uma ressalva: o rendimento dos alunos em matemática atingiu percentuais inferiores aos atingidos em Português, o que confirma a existência de maior dificuldade dos alunos nesta disciplina.

Por fim, o rendimento dos alunos das 8^{as} séries nas Provas de Redação, expresso nas figuras de 15 a 18, nos permite observar o

melhor rendimento dos alunos do diurno sobre os do noturno nas duas avaliações. No que se refere ao rendimento do noturno nas duas avaliações, este sofreu poucas alterações conforme pode-se observar no confronto das figuras 15 e 16. No que se refere especificamente à avaliação de 97 a figura 18 nos permite observar o melhor rendimento do período matutino sobre o do vespertino. Cabe também destacar o elevado percentual de alunos que obtiveram escores inferiores a 50%.

Complementando a análise comparativa do rendimento dos alunos das 8^{as} séries, a figura 19 apresenta a análise comparativa do seu rendimento na prova de redação nas duas avaliações realizadas:

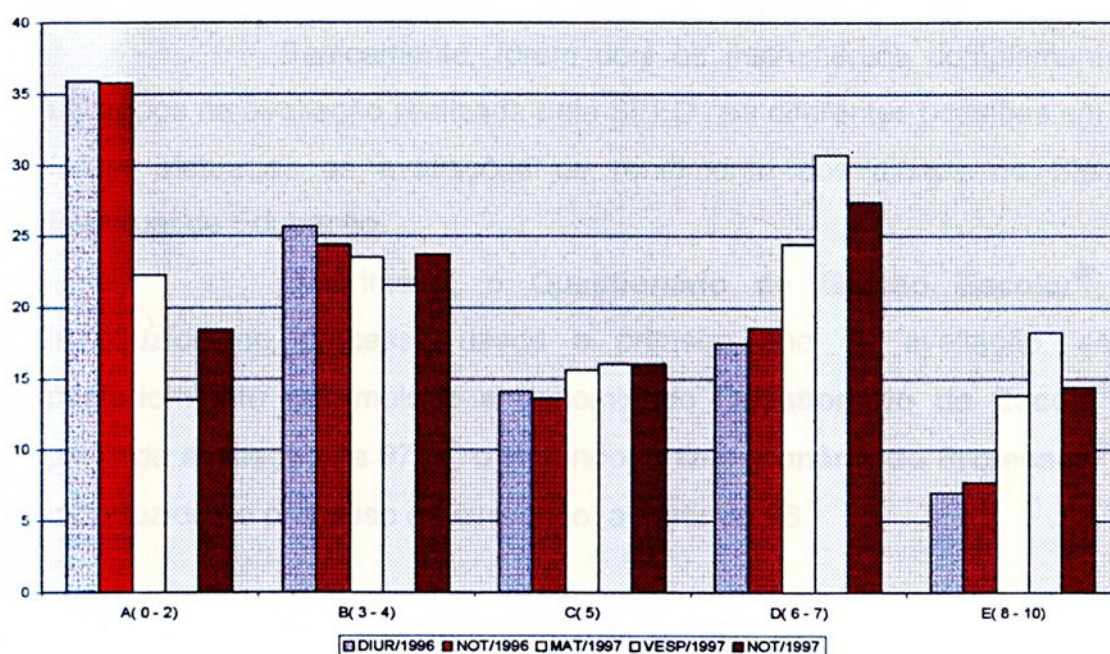


Figura 19 – Escores obtidos pelos alunos das 8^{as} séries em Redação.

Com base na figura 19 podemos constatar, no que se refere ao rendimento dos alunos das 8^{as} séries na prova de Redação, que:

- a) houve uma discreta alteração no rendimento dos alunos dos três períodos;
- b) nos turnos do período diurno a tendência de melhora é mais acentuada que no período noturno, o que corrobora os resultados do teste t.

2.6.4 Resultados obtidos mediante aplicação dos instrumentos complementares de avaliação

Basicamente, foram dois os instrumentos complementares utilizados na avaliação realizada pela SEED nas diferentes ocasiões em que foram efetuadas as avaliações de rendimento dos alunos no Sistema Estadual de Educação.

O primeiro, o **Questionário de Gestão Escolar**³⁰, foi introduzido no processo desde o primeiro ano da avaliação, sendo posteriormente reformulado e denominado **Questionário da Escola**³¹, a partir da avaliação de 97, e, o segundo, o **Questionário do Professor**³², foi introduzido no processo de avaliação, a partir de 96.

³⁰ Ver modelo do instrumento no anexo 17.

³¹ Ver modelo do instrumento no anexo 18.

³² Ver modelo do instrumento no anexo 19.

2.6.4.1 Questionário de gestão escolar/questionário da escola

É interessante destacar que o questionário de Gestão Escolar objetivou reunir informações sobre a escola e o processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental, de um modo geral. Na sua primeira versão, utilizada em 95, ele continha trinta e quatro (34) questões objetivas a serem respondidas em conjunto pelo diretor da escola, equipe técnico-pedagógica e corpo docente das 4^{as} séries do Ensino Fundamental avaliadas.

Os dados obtidos a partir deste instrumento deveriam, conforme previsão inicial, subsidiar as tomadas de decisões, viabilizando o fortalecimento e autonomia da Escola Pública Paranaense, objetivo maior do Processo de Avaliação. (Paraná, 1995^c, p.19)

Na sua primeira versão o questionário abordava os seguintes aspectos:

1. CAPACITAÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR

- 1.1 Tempo de exercício na função
- 1.2 Sexo
- 1.3 Idade
- 1.4 Formação acadêmica
- 1.5 Curso de habilitação (ao nível de Ensino Superior)

2. CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE

- 2.1 Nível de escolaridade
- 2.2 Atitude frente ao fracasso do aluno

3. ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR

- 3.1 Prioridades na função de diretor
- 3.2 Atendimento à demanda de matrícula
- 3.3 Existência de Especialistas em Educação
- 3.4 Rotatividade dos docentes/causas
- 3.5 Reuniões da escola com outros órgãos do sistema (frequência)
- 3.6 Participação escolar na elaboração do seu Plano de Trabalho

- 3.7 Assunto das reuniões realizadas pela Supervisão Pedagógica
- 3.8 Atuação do Serviço de Orientação educacional (principais ações)
- 3.9 Existência de Coordenação do CBA
- 3.10 Critérios de escolha para Coordenação
- 3.11 Critérios para composição de turmas e séries
- 3.12 Critério para distribuição das turmas aos docentes
- 3.13 Número de alunos por turma
- 3.14 Periodicidade das avaliações da aprendizagem dos alunos
- 3.15 Frequência de Reuniões Pedagógicas
- 3.16 Índice de evasão do ano anterior

Após sua reformulação, por ocasião da avaliação de 97, este instrumento passou a ser denominado **Questionário da Escola**. Sob esta denominação, o instrumento manteve os mesmos objetivos e orientações de preenchimento, mas sofreu uma redução, passando a conter apenas dez (10) questões objetivas, destinadas à investigação dos aspectos:

- 1. As atividades que tomam mais tempo do Diretor
- 2. Suficiência e utilização dos recursos didáticos existentes na escola
- 3. A composição da equipe-pedagógica da escola
- 4. O número de alunos das séries avaliadas
- 5. Os envolvidos na elaboração/atualização do Plano de Trabalho da escola para o ano letivo
- 6. As atividades/procedimentos mais freqüentes nas reuniões pedagógicas
- 7. A freqüência de realização de reuniões pedagógicas
- 8. Estratégias utilizadas pela escola para o envolvimento dos pais
- 9. O papel principal da APM da escola
- 10. O nível de atuação do conselho Escolar

Os dados obtidos, nas duas ocasiões em que tal instrumento foi utilizado, estão contidos nos anexos 20 e 21 .

Os dados obtidos em 95 foram submetidos à análise no âmbito da SEED no ano de 96, que se encontra em Paraná (1996). Considerou-se importante o resgate da análise feita nesta ocasião, pois a mesma fornece elementos significativos ao conhecimento e reflexões acerca do sistema.

Em linhas gerais, esta análise concluiu que:

- a grande maioria dos diretores eram mulheres, na faixa etária entre 25 a 45 anos, exercendo o cargo a menos de 6 anos. Destas, a maior parte concluiu curso superior, porém, era baixo o percentual das que possuíam habilitação em Pedagogia, formação reconhecidamente mais apropriada à função;
- a maioria dos professores afirmava que face ao fracasso dos seus alunos, avaliava sua atuação e procurava investigar as causas junto aos mesmos;
- havia tendência da administração escolar em utilizar mais tempo para atividades burocráticas;
- o atendimento da demanda escolar se dava predominantemente com base na capacidade física da escola;
- era baixa a quantidade dos especialistas de educação, mas quando presentes, estes participavam efetivamente do processo ensino-aprendizagem como um todo;
- na maioria das escolas não havia coordenação de CBA e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental;
- o critério mais utilizado para composição de turmas era a ordem de matrículas fornecida pelo SERE- Sistema Estadual de Registro Escolar;
- a distribuição de turmas aos docentes se dava mediante decisão da Coordenação Pedagógica, após consulta e decisão dos professores;
- as turmas tinham predominantemente de 21 a 40 alunos;
- os professores preferiam realizar avaliações de aprendizagem diariamente, mas muitos o faziam semanal e mensalmente;
- a frequência predominante das reuniões pedagógicas era bimestral;
- o índice de evasão da série no ano anterior (1994) situou-se entre 0 a 5%;
- 50% das escolas estaduais possuíam bibliotecas com capacidade de atender a demanda da escola e às vezes a demanda externa;
- os recursos didáticos existentes, embora insuficientes, eram utilizados com frequência;
- 43% das escolas estaduais reuniam o Conselho Escolar apenas quando necessário;

- 40% das APM atuavam predominantemente colaborando no processo ensino-aprendizagem e na discussão e solução dos problemas da escola;
- 66% das escolas buscava a integração com a comunidade por meio de reuniões para discussão de questões de interesse recíproco;
- a ausência de recursos, a rotatividade de pessoal, a deficiência na estrutura e funcionamento dos órgãos centrais foram as dificuldades mais apontadas pelas administrações em 1995;
- a falta de material didático, o acúmulo de carga horária e o excesso de alunos foram as maiores dificuldades apontadas pelos professores em 1995.

Os dados da avaliação realizada em 96, mediante a aplicação dos instrumentos complementares, não constam do presente trabalho em função de não estarem acessíveis no Sistema de Dados da SEED, no período de realização do mesmo, devido a problemas de ordem técnica naquele sistema.

Os dados obtidos em 97, a partir do questionário da Escola, não haviam sido submetidos à análise em nível da SEED, até o momento da conclusão do presente estudo, devido a dificuldades decorrentes da amplitude e periodicidade de realização da avaliação³³.

Com base nos dados obtidos junto à SEED, pudemos concluir que:

- a) ampliou-se para 67.3% o percentual de escolas em que as atividades burocráticas tomavam a maior parte do tempo dos diretores;
- b) aproximadamente 46.7% das escolas possuíam recursos didáticos de apoio insuficientes, seguidas de 33% de escolas com recursos suficientes. Em ambos os casos, estes eram freqüentemente utilizados;
- c) a equipe técnico-pedagógica contava em apenas 47% das escolas com Orientador e Supervisor Pedagógico. Nos demais casos, a escola contava com apenas um destes profissionais, ou nenhum deles;

³³ Esta informação foi obtida junto à SEED como justificativa à impossibilidade de fornecimento de tais dados, no momento.



- d) a maior parte das escolas possuía turmas com 20 a 40 alunos;
- e) em 66% das escolas o planejamento foi realizado pelos professores, diretores e equipe técnico-pedagógica, sendo que em aproximadamente 42% dos casos restantes a escola não conseguiu envolver todos os seus membros na realização do planejamento;
- f) em 53% das escolas, as reuniões pedagógicas eram voltadas predominantemente para as discussões da metodologia adotada pelos professores, seguidas de 32% utilizadas para reflexão da proposta curricular;
- g) 63.7% das escolas realizavam reuniões pedagógicas bimestrais, seguidas por 25.6% que realizavam reuniões mensais;
- h) 40.7% das escolas utilizavam como estratégia para integração dos pais, a solicitação de sua participação em suas atividades cotidianas, seguidas de 26% que utilizavam a estratégia de realização de reuniões pedagógicas e administrativas sistemáticas;
- i) em 43% das escolas a APM tinham como papel principal discutir e contribuir para a solução dos problemas relativos ao funcionamento da escola, seguidas de 30% de escolas em que o papel desta associação consistia em realizar reuniões sistemáticas para tratar de assuntos gerais;
- j) em 51% das escolas o Conselho Escolar atuava nas decisões pedagógico-administrativas, seguidas de 31.4% de escolas em que ele atuava apenas quando solicitado. Nas demais escolas ele atuava eventualmente ou não existia.

A análise comparativa dos resultados obtidos nas duas situações em que este instrumento foi utilizado revela que:

1º) foram descartadas em 97, para efeito de investigação da realidade do Sistema, as informações relativas à formação da direção e dos docentes, à estratégia utilizada nas escolas para o atendimento da demanda por matrícula, às causas da rotatividade docente, à frequência de participação da escola em reuniões com outras instâncias do sistema, à existência da Coordenação do CBA ou de 1ª a 4ª séries, aos critérios utilizados para a escolha da Coordenação,

composição e distribuição das turmas aos docentes, à periodicidade das avaliações dos alunos e ao índice de evasão do ano anterior.³⁴

2º) Os aspectos investigados nas duas avaliações revelam que, apesar de aparentemente manterem-se as conclusões finais, ocorreram alterações na sua distribuição interna que considerou-se interessante destacar como sinal da existência de um movimento e, em alguns aspectos, da busca de aperfeiçoamento e melhoria no interior das escolas estaduais. Neste sentido, observa-se que:

1. aumentou de 40.3% em 1995 para 67.3% em 1997 o percentual dos diretores que se dedicavam prioritariamente à realização de atividades burocráticas;
2. reduziu de 70.1% em 1995 para aproximadamente 48% em 1997 o percentual de escolas que consideravam possuir recursos pedagógicos de apoio insuficientes;
3. reduziu de 55.7% em 1995 para 47.4% em 1997 o número de escolas que contavam com Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico em sua equipe, ampliando-se, portanto, o percentual de escolas que contavam com apenas um ou nenhum destes profissionais;
4. reduziu de 92% para 75% o percentual de salas que possuíam entre 20 a 40 alunos nas turmas e, conseqüentemente ampliou o percentual de salas com número de alunos inferior e superior a esta faixa;
5. reduziu de 79.4% para 66.3% o percentual de escolas que conseguiram realizar seu planejamento anual com o envolvimento de seu diretor, equipe técnico-pedagógica e corpo docente;
6. aproximadamente 65.3% e 22% dos encontros promovidos pela supervisão em 95 destinaram-se respectivamente às discussões sobre

³⁴ No nosso entendimento, a investigação destes aspectos e principalmente o saneamento das dificuldades decorrentes da sua existência, contribuíam, em alguma medida para o diagnóstico e a busca da melhoria do processo pedagógico desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, no sistema, não devendo, portanto, ser excluídos do processo avaliativo, mas, ao contrário, acrescidos por outros aspectos considerados relevantes em cada região e/ou comunidade local.

metodologia de alfabetização e reflexões sobre o Currículo Básico. Este percentual se alterou em 1997 para 53% e 32%, respectivamente;

7. mais escolas passaram a realizar reuniões pedagógicas: reduziu de 27% para 25% o percentual das que realizaram reuniões mensais e, em contrapartida, ampliou-se de 39% para 63% o percentual das que realizaram reuniões bimestrais;
8. alterou-se a estratégia utilizada pelas escolas para promover a integração com a comunidade: do percentual de 66.3% que em 95 realizava reuniões pedagógicas para discussões de assuntos de interesse comum, apenas 26.1% continuou a utilizar tal estratégia. As demais, 40.7% passaram a solicitar a participação dos pais nas suas atividades cotidianas, como estratégia para promover a integração escola/comunidade;
9. principal papel das APMs em 1995 (em aproximadamente 40% das escolas), consistia em discutir e analisar os problemas relativos ao funcionamento da escola e respectiva proposição de soluções para estes, seguido pela realização de reuniões (em 25.4% das escolas), para tratar de assuntos gerais; em 1997, estas funções se mantiveram como principais num percentual de 43% e 30.4% de escolas, respectivamente;
10. a atuação do Conselho Escolar era observada em dois extremos em 1995: em 41% das escolas ele atuava nas decisões pedagógico-administrativas e em 43.9% das escolas, somente quando solicitado. Em 1997 estas duas categorias continuaram a destacar-se das demais, alterando seus percentuais para aproximadamente 51% e 31.4%, respectivamente.

Num balanço final da análise comparativa destas duas avaliações, considera-se que os aspectos destacados nos itens 1, 3 e 5 não são favoráveis à melhoria da qualidade e aperfeiçoamento do processo pedagógico desenvolvido nas escolas; por sua vez, os aspectos contidos nos itens 2, 7, 9 e 10 são, teoricamente, indicadores favoráveis do aperfeiçoamento e melhoria do sistema; por fim, os itens 4, 6 e 8 contêm aspectos que podem atuar nos dois sentidos, necessitando de melhor

investigação dos efeitos produzidos pelos mesmos no sistema, para efeito desta conclusão.

2.6.4.2 Questionário do professor

O segundo instrumento utilizado na avaliação do Sistema Educacional do Paraná – o **Questionário do Professor**, introduzido no processo a partir de 96, vinha acompanhado de um exemplar de cada prova, devendo ser respondido pelo professor da sala, simultaneamente à realização da prova por seus alunos e após análise do conteúdo da mesma.

Este instrumento visava complementar a avaliação com o conhecimento da expectativa do professor sobre o rendimento dos seus alunos nas avaliações das diferentes disciplinas e provocar a reflexão do mesmo sobre seu próprio trabalho. O questionário consistia em duas questões objetivas, que investigavam com relação a cada uma das questões das provas:

1. que porcentagem de alunos o professor acreditava responderia corretamente a questão sem adivinhar a resposta e,
2. se o professor havia ensinado o conteúdo necessário para os alunos responderem às questões, durante o ano letivo.

Devido a problemas no Sistema de Dados da SEED, pode-se ter acesso apenas aos resultados obtidos com base na utilização do referido instrumento na avaliação realizada em 97. Por esta razão, os resultados

obtidos a partir da utilização deste instrumento no processo de avaliação, contemplam exclusivamente os dados referentes à esta última avaliação.

Optou-se pela sua inserção no presente trabalho, por considerar-se relevante à presente investigação, o confronto das expectativas dos professores a respeito do rendimento dos seus alunos e o rendimento real obtido pelos mesmos. Assim, finalizando este tópico relacionado aos dados obtidos através da utilização dos instrumentos complementares utilizados para a avaliação do sistema, apresentamos, na sequência, os resultados obtidos a partir de tal comparação, para as disciplinas avaliadas junto aos alunos das 4^{as} e 8^{as} séries que foram consideradas para efeito desta investigação.

Os dados relacionados à avaliação dos alunos das 4^{as} séries na disciplina de Português, são apresentados nas figuras 20 e 21.

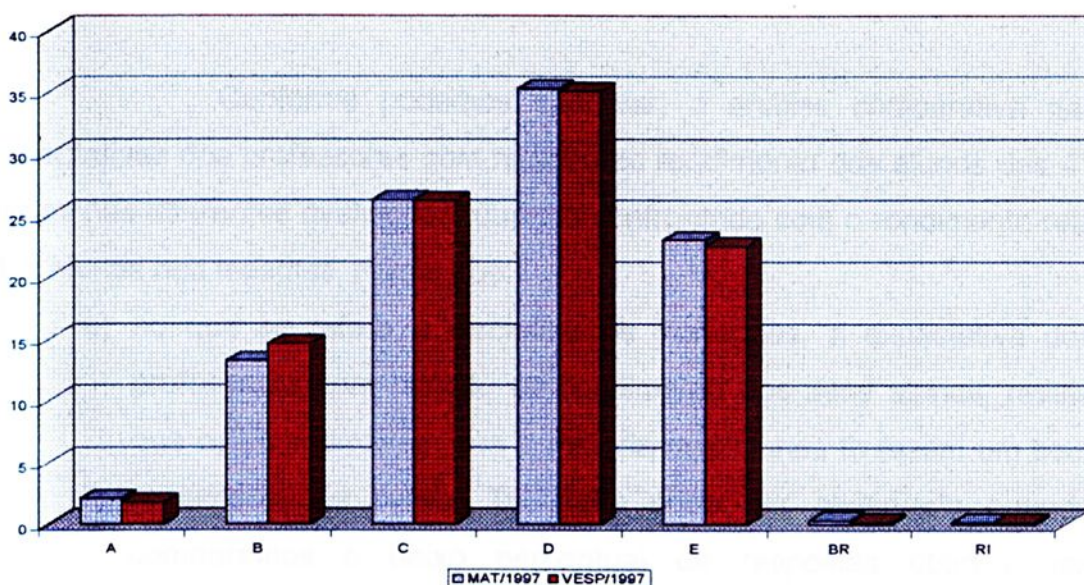


Figura 20 – Expectativas dos professores de Português sobre o rendimento dos alunos das 4^{as} séries.

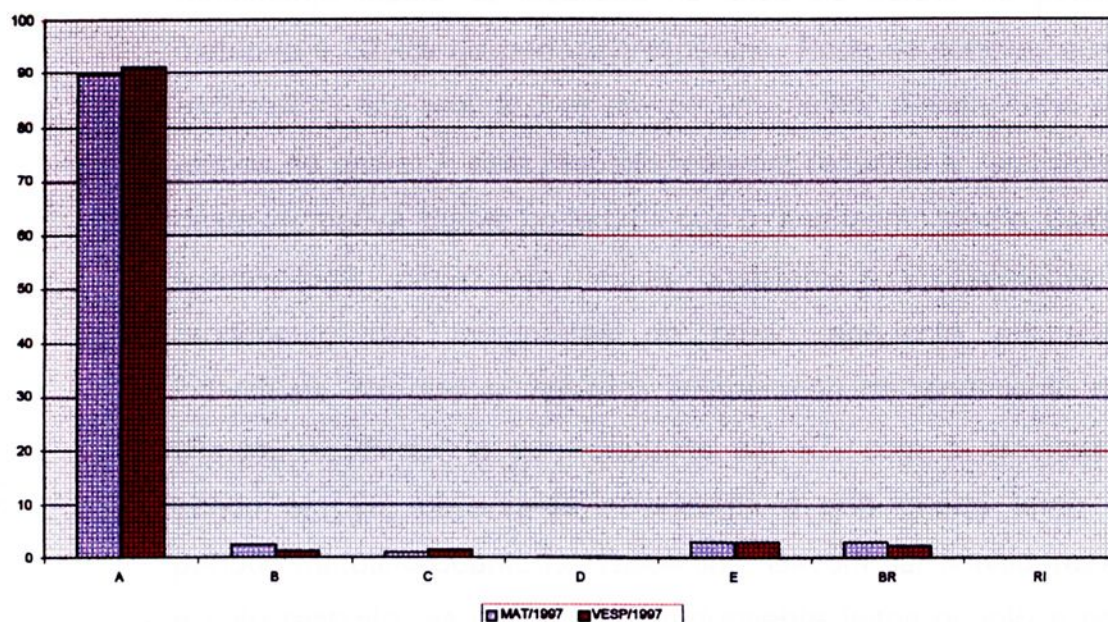


Figura 21 – Posição dos professores das 4^{as} séries quanto ao ensino do conteúdo solicitado na Prova de Português.

Conforme podemos observar, a análise comparativa das expectativas dos professores com relação ao rendimento dos alunos das 4^{as} séries nas diferentes avaliações, quando confrontada com o rendimento real dos alunos nas mesmas, revela que:

- a) no que se refere à disciplina de Português, a expectativa dos professores com relação ao rendimento dos seus alunos, revela que estes estimavam que a maioria dos alunos tivessem um bom rendimento na prova. Tal dado pode ser observado quando comparamos o baixo percentual de respostas obtidos nas categorias A e B, em que os professores estimavam que praticamente nenhum ou até 40 % de seus alunos acertaria a questão sem chute. O rendimento real dos alunos revelou que seu

rendimento médio se localizou na casa de 50.6% no período matutino e 52.4% no período vespertino. Pode-se concluir que a expectativa dos professores era de um melhor desempenho dos alunos na prova. A este respeito, convém ressaltar a relatividade desta afirmativa, diante do fato de que o rendimento médio, dada a sua oscilação, não é uma medida consistente e representativa do rendimento dos integrantes do grupo enquanto elementos individuais. No que se refere à comparação do rendimento dos alunos, na disciplina de Português em 97, com o rendimento obtido em 95, observa-se novamente a sua queda tanto no período matutino quanto no vespertino. Devem ser consideradas, a este respeito, as ressalvas anteriormente feitas quanto a este tipo de comparação, dada a subdivisão da categoria de análise neste último ano;

- b) a comparação entre a expectativa dos professores de Português a respeito do rendimento dos seus alunos na avaliação desta disciplina e o número de professores que afirmaram ter ensinado o conteúdo necessário para a resolução das questões da prova, revela a coerência entre as duas informações. É também interessante notar que aumentaram o índice das respostas em branco dos professores, quando estes foram indagados sobre se haviam ensinado ou não o conteúdo e as razões de não o terem feito.

Os dados referentes à avaliação das 4^{as} séries na disciplina de Matemática, estão contidos nas figuras 22 e 23, apresentadas a seguir:



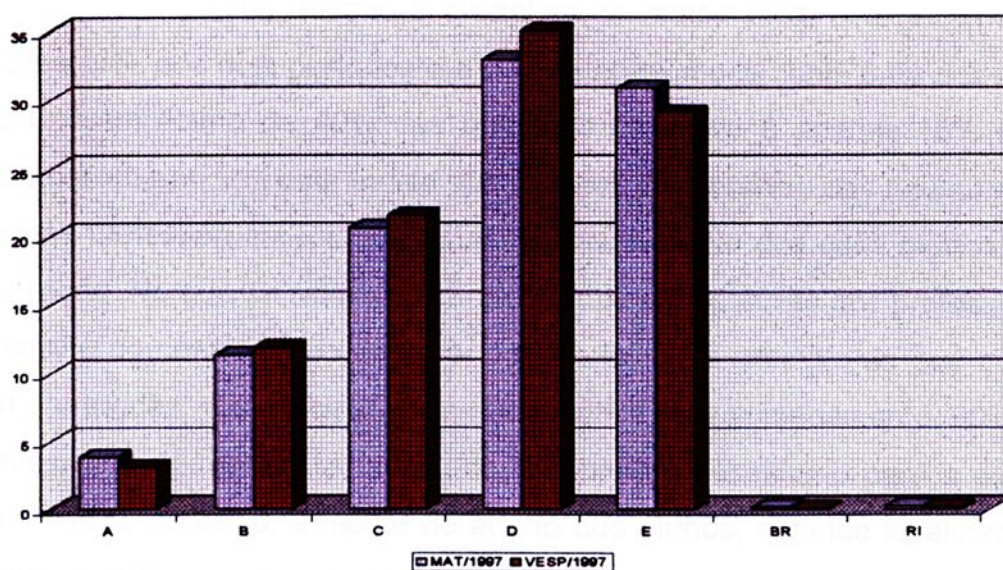


Figura 22 – Expectativa dos professores das 4^{as} séries sobre o rendimento dos alunos em Matemática.

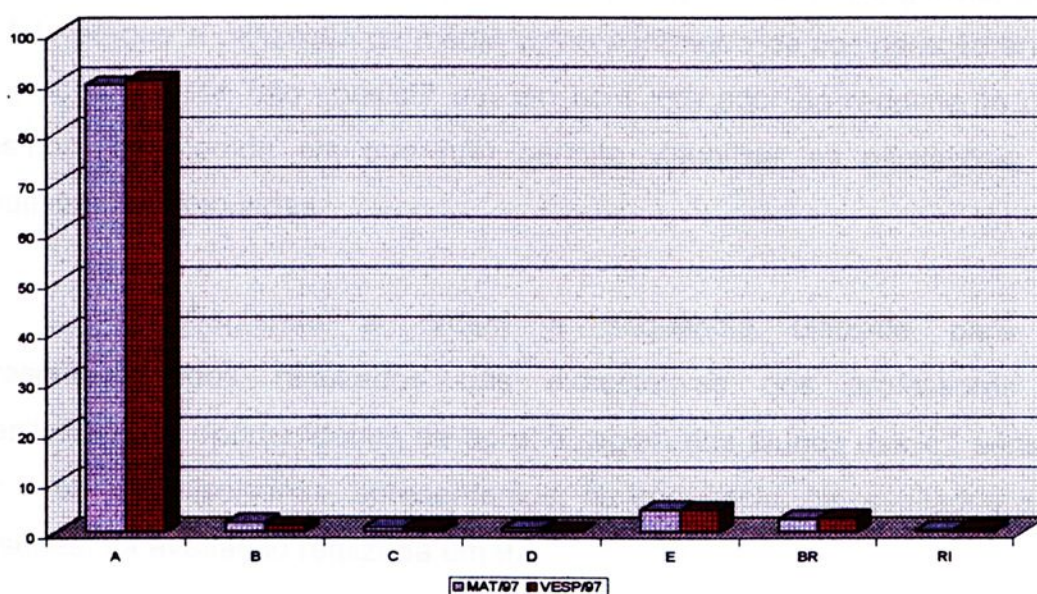


Figura 23 – Posição dos professores das 4^{as} séries quanto ao ensino do conteúdo de Matemática.

Com relação à disciplina de matemática, a expectativa dos professores dos dois períodos era de que aproximadamente 84% dos alunos acertassem acima de 40% das questões da prova e apenas 15% destes acertassem abaixo deste índice. Conclui-se, pela análise das figuras acima, que os professores esperavam um bom rendimento dos seus alunos nesta avaliação. No que se refere ao confronto das expectativas dos professores e o ensino do conteúdo no decorrer do ano letivo, a exemplo do que ocorreu em Português, na disciplina de Matemática, aproximadamente 90% dos professores afirmaram ter ensinado o conteúdo necessário para a solução da prova e, portanto, a média de acerto dos alunos, estando localizada em torno de 52%, revela um rendimento dos mesmos, aquém das expectativas dos professores. Mesmo assim, ela apresenta uma melhora de quatro (4) pontos percentuais em relação ao rendimento das 4^{as} séries na avaliação realizada em 95. Interessante notar que tais resultados divergem dos obtidos mediante aplicação do teste t. A possível explicação desta divergência, está no fato de que a utilização da média como parâmetro de comparação entre os grupos, parece não consistir em um bom indicador do rendimento dos mesmos, na medida em que não permite visualizar as oscilações de rendimento aí embutidas.

Seguindo a ordem e seqüência utilizada para a apresentação dos resultados das expectativas dos professores e questionário de oportunidades de aprendizagem dos alunos das 4^{as} séries, nas diferentes disciplinas, apresentamos, na seqüência, os resultados das 8^{as} séries, na avaliação realizada em 97.



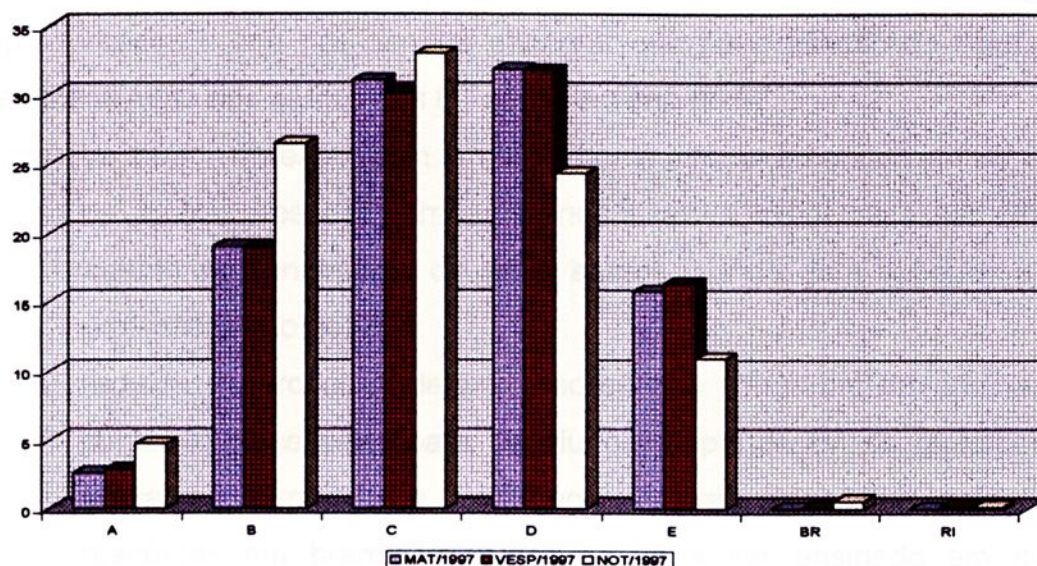


Figura 24 – Expectativa dos professores de Português das 8^{as} séries quanto ao rendimento dos alunos.

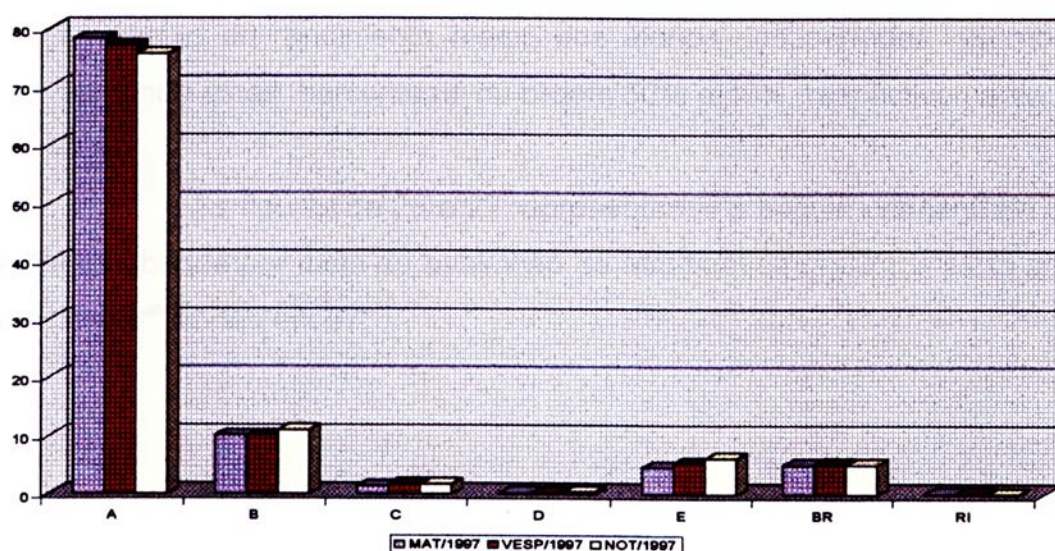


Figura 25 – Posição dos professores de Português das 8^{as} séries quanto ao ensino do conteúdo.

A análise comparativa dos dados contidos nas duas figuras apresentadas acima nos permite observar que na avaliação de Português realizada junto aos alunos das 8^{as} séries no ano de 97:

- a) os alunos apresentaram um rendimento inferior ao obtido em 96;
- b) os professores dos turnos diurnos tiveram expectativa semelhante quanto ao rendimento de seus alunos, sendo esta superior à dos professores do noturno;
- c) reduziu o percentual de professores que afirmaram ter ensinado o conteúdo necessário para os alunos responderem as questões da prova e, aumentou a frequência de respostas nas categorias: respostas em branco, o conteúdo deve ser ensinado em séries anteriores ou posteriores, não houve tempo para trabalhar o conteúdo, quando se compara tais dados com os obtidos pelas 4^{as} séries;
- d) o rendimento médio obtido pelos alunos do período noturno manteve-se abaixo do rendimento médio dos alunos dos períodos diurnos, atingindo estes, percentuais na ordem 50% e 40%, respectivamente.

As figuras de 26 e 27, apresentadas a seguir, concentram os resultados obtidos por meio da avaliação de Matemática realizada junto aos alunos das 8^{as} séries em 97.



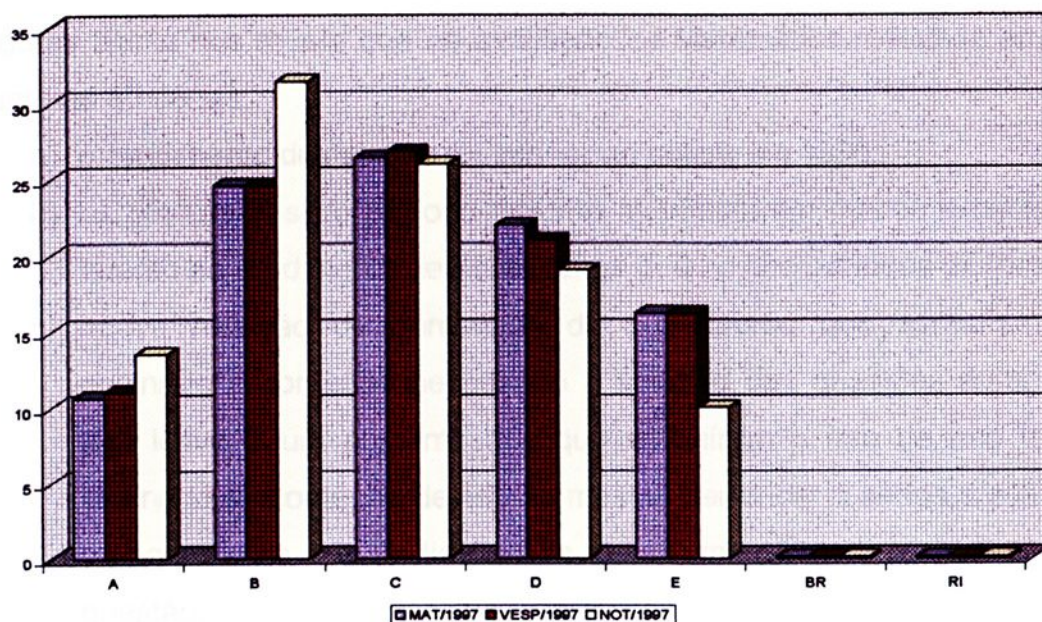


Figura 26 – Expectativas dos professores de Matemática das 8^{as} séries quanto ao rendimento dos alunos.

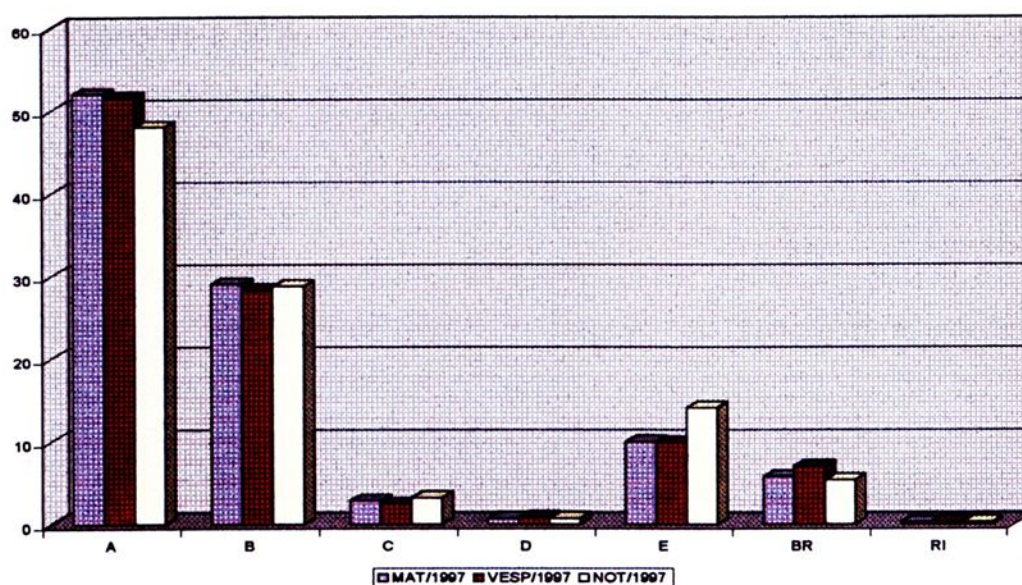


Figura 27 – Posição dos professores de Matemática das 8^{as} séries quanto ao ensino do conteúdo solicitado na prova.

A análise comparativa dos dados apresentados nas duas figuras acima nos revela que na avaliação de Matemática realizada em 97, junto às 8^{as} séries:

- a) o rendimento dos alunos foi inferior ao obtido em 1996;
- b) os professores do período noturno manifestaram menor expectativa quanto ao rendimento de seus alunos que os dos períodos diurnos;
- c) houve redução do percentual de professores que afirmaram ter ensinado o conteúdo necessário à solução das questões durante o ano letivo e um aumento dos que atribuíram o fato de não terem ensinado tal conteúdo devido ao mesmo pertencer a séries anteriores ou posteriores, não ter tido tempo, ou mesmo não terem respondido à questão;
- d) o rendimento dos alunos dos períodos diurnos manteve a vantagem sobre o dos alunos do noturno, mas, todos os turnos, sem exceção, decaíram, no que se refere a seu rendimento médio, para níveis inferiores a 30%.

3 SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ANÁLISE E PERSPECTIVAS

A leitura da realidade do Sistema Estadual de Educação, realizada no item anterior, nos conduz, inevitavelmente, à sua análise e reflexões acerca das perspectivas de seu desenvolvimento.

A necessidade de delimitação do âmbito de realização do presente estudo e as limitações a ele impostas, pelos fatores já explicitados ao longo deste trabalho, nos permitiram responder apenas a algumas das questões inicialmente levantadas e nos suscitaram, ao mesmo tempo, novos questionamentos e temas para investigação.

Mesmo assim, a realização do presente trabalho foi de grande valia aos nossos propósitos, na medida em que nos possibilitou atingir nosso objetivo de re(conhecimento) do sistema e do cenário em que este se desenvolveu de 85 a 97 (período pós-abertura democrática), permitindo-nos identificar os limites existentes e impostos ao mesmo e, em decorrência, refletir sobre nossas possíveis contribuições para sua transformação.

Com base na análise do conteúdo dos documentos, podemos afirmar que o Processo de Reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná, iniciado em 85, voltou-se inicialmente à racionalização da administração e organização do sistema e, num segundo momento, à normatização, orientação e embasamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Nas etapas do processo que se desenvolveram até 93, ficam evidentes o caráter de continuidade e aprimoramento do mesmo, segundo o resgate do processo realizado no item 2.1 e as informações referentes ao conteúdo, idéias e concepções presentes nos diferentes documentos.

A partir de 94, com a introdução do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE, o quadro descrito acima parece alterar-se.

Neste sentido, consideramos importante destacar que a elaboração e inserção do PQE no sistema são de responsabilidade do último governo do PMDB, ou seja, do mesmo governo que iniciara e conduziu o processo de reestruturação do sistema desenvolvido até aquele momento. Entretanto, mesmo estando este projeto atrelado, ao nível de sua proposição, à continuidade da proposta em andamento, observa-se que no período de 94 a 97, o PQE introduziu uma certa ruptura com a proposta desenvolvida anteriormente, na medida em que estando calcado nas Políticas Educacionais do Banco Mundial e nas teorias econômicas, voltou sua atenção para os resultados do sistema, na forma de avaliação do rendimento dos alunos nas diferentes disciplinas e não aos elementos do processo, conforme a ênfase do projeto anterior.

Desta forma, ao entrar e assumir a cena, embora o PQE, enquanto proposta, tenha se manifestado favoravelmente à adequação e continuidade do ciclo Básico de Alfabetização e da proposta pedagógica contida no Currículo Básico, na proposição de seus diferentes componentes, programas e subprojetos este se voltou predominantemente aos aspectos estruturais e administrativos do sistema, deixando como único espaço para a contemplação da proposta contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná os cursos de formação de professores, no qual previa o *respeito ao conteúdo desta proposta*, conforme destaques feitos no item 2.3 do presente trabalho.

Com relação a este aspecto, segundo Paraná (1998, p.5), “estes cursos são preparados com base em dados levantados pela Avaliação do Rendimento Escolar”. Considerando que as duas colocações destacadas anteriormentenão são mutuamente excludentes, permanece a dúvida a respeito de qual é o elemento que tem norteado a preparação dos cursos de capacitação docente do estado.

Neste mesmo sentido é interessante observar que a investigação realizada no presente trabalho, não nos fornece elementos suficientes para generalizarmos os resultados obtidos à toda extensão do Sistema, uma vez que este, por não abarcar o componente referente à capacitação dos recursos humanos da educação, e, em especial, dos docentes do Ensino Fundamental, não investiga a medida em que tais cursos garantem ou não a continuidade daquela proposta.

Por outro lado, a análise do conteúdo dos documentos permite também observar a adequação de dois aspectos do PQE: sua compreensão da avaliação enquanto instrumento que pode subsidiar tomadas de decisões nos diferentes níveis do sistema e a tentativa de envolvimento das diferentes populações no processo avaliativo.

Apesar da adequação destes dois aspectos, cabe destacar que a forma como ambos são conduzidos deixa dúvidas sobre sua eficácia, já que, mais que a intenção de oferecer subsídios para tomada de decisões e possuir representantes das diferentes populações envolvidas no processo, é importante que o processo avaliativo seja, de fato, revertido em benefício das decisões acerca do processo educacional e chame à responsabilidade e participação, não apenas representantes das diferentes populações envolvidas mas a totalidade de seus integrantes.

Permanecem assim, dúvidas sobre a medida da funcionalidade destes dois aspectos, uma vez que não foi ainda possível à SEED/PQE efetuar a análise completa dos resultados obtidos em 96/97, a partir das avaliações de rendimento¹, o que inevitavelmente tem restringido o potencial da avaliação realizada no sistema em contribuir para as tomadas de decisões no âmbito do sistema.

Outro aspecto interessante a observar em relação à introdução do PQE no Estado é que, embora seja atribuída diretamente ao atual governo o ingresso das tendências neoliberais na educação,

¹ Exceção deve ser feita aos resultados obtidos na avaliação das 4^{as} séries, realizada em 1995.



presentes no mesmo, isto parece não ser, via de regra, verdadeiro, já que este apenas executou e cumpriu compromisso anteriormente assumido pelo Estado em 92.

Assim sendo, podemos nos indagar sobre qual o real significado da introdução do PQE no processo de reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Estado:

1. representa um simples instrumento de obtenção de recursos e financiamento às custas de submissão às imposições e determinações do Banco Mundial, como analisam Bueno(1999) e Lauglo (1997)?
2. é uma ausência de compromisso político com o projeto educacional comprometido com a sociedade e retomada da regra de estabelecimento e imposição de projetos educacionais elaborados a despeito do envolvimento dos diferentes segmentos educacionais, conforme procedimento habitual no período pré-abertura democrática?
3. consiste numa perspectiva real de solução dos problemas estruturais do sistema?
4. corresponde a uma perspectiva de solução de um problema social por meio de uma estratégia que visa o mercado?

A dúvida sobre qual significado prevalece se origina da aparente ruptura existente no processo de reestruturação do sistema educacional, a partir da introdução do PQE.

A este respeito, a análise das idéias e concepções dos documentos nos permitem observar a identificação da proposta contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná com os ideais de democratização da educação e formação integral do aluno, portanto com o eixo Educação-Democracia proposto por Stoer, Stoleroff e Correia em 1993². Por outro lado, podemos, nesta mesma fonte, observar a influência predominante das Políticas Educacionais do Banco Mundial no Ensino

² A análise dos fundamentos e princípios do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, transcritos no anexo 2, permite-nos também esta conclusão.

Público do Paraná, que se identificam com o eixo Educação-Economia, conforme proposição dos mesmo autores, no PQE. Este é um forte indicador da possibilidade de ruptura no interior do processo, apesar da explicitação, ao nível do PQE, da adequação e indicação de continuidade daquela proposta.

Para este entendimento contribui também a ênfase dada, ao nível do PQE, na avaliação da qualidade do sistema mediante a avaliação dos resultados obtidos, na forma do rendimento dos alunos.

Segundo explicitado pelo Banco Mundial (1996), o rendimento escolar deve ser julgado a partir dos objetivos e metas do sistema, ou seja, pela conclusão do ciclo de estudos e aprendizagem do que nele se ensina.

Neste sentido, o próprio **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná**, tem tomado a verificação do rendimento do aluno como sinônimo de avaliação do sistema, permitindo supor que o desempenho deste pode ser avaliado apenas mediante a aferição do rendimento do aluno. Ora, há pelo menos dois equívocos nesta proposição: o primeiro diz respeito a que o rendimento do aluno não fornece, enquanto elemento isolado, dados suficientes para a avaliação do sistema na sua totalidade³; o segundo surge em decorrência do primeiro e diz respeito à própria denominação do programa, que ao se voltar, especificamente, ao rendimento do aluno não poderia chamar para si a responsabilidade ou a função de avaliação do sistema. A proposição correta consistiria em reservar a expressão **avaliação do sistema** apenas àquela destinada a avaliar o conjunto dos componentes, programas e subprojetos do PQE, ou em outras palavras, a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito do sistema, que não nos parece ser contemplada no âmbito do PQE, segundo os documentos de que dispusemos para a realização desta investigação.

³ A análise e conclusões acerca da definição de Aguerrondo (1993), no item 2.4.1.1 respaldam esta afirmação.



O PQE apresenta, contraditoriamente ao que nele está exposto, maior tendência à ruptura que à continuidade da proposta pedagógica contida no documento Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Apesar das evidências, seria prematuro fazer qualquer conclusão a este respeito sem a análise do componente relacionado à capacitação dos recursos humanos do sistema. No entanto, enquanto parem dúvidas a respeito, convivem, ingenuamente ou não, os dois entendimentos de qualidade e avaliação nas diferentes instâncias do sistema.

Conforme destacado anteriormente, o sistema valeu-se, para efeito da avaliação de sua qualidade, basicamente dos instrumentos: provas de conteúdos junto aos alunos das 4^{as} e 8^{as} séries, questionários respondidos pelas escolas e pelos docentes.

Voltando-nos especificamente aos resultados obtidos a partir das avaliações realizadas pela SEED/PQE junto aos alunos das 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental, podemos observar que neles se manifestam, de diferentes maneiras, os indicadores de baixo rendimento do sistema.

No que se refere às características dos alunos do 1º Grau, podemos observar que, tanto nas 4^{as} como nas 8^{as} séries, é elevada a porcentagem de alunos que possuem idades superiores à adequada às respectivas séries. Este percentual atinge índices próximos a 45% e 50% para as turmas das 4^{as} e 8^{as} séries do período diurno, respectivamente, e aproxima-se de 75% nas 8^{as} séries do período noturno. Estes altos índices confirmam a baixa produtividade do ensino de 1º Grau do Estado, já que as duas possíveis explicações para o mesmo consistem em que: ou os alunos não puderam ter acesso ou permanecer na escola na idade adequada, ou mantém-se elevado o índice de reprovação no Estado.

A baixa produtividade do sistema é, de certa forma, também confirmada pelo rendimento dos alunos nas diferentes disciplinas.



Tal fato se evidencia quando analisamos seu rendimento, considerando que a média de aprovação no sistema é cinco (5.0).

Detalhando os resultados obtidos ao avaliarmos o rendimento dos alunos das 4^{as} séries nas provas de português e matemática, observamos que menos de 50% acertou a maioria das questões. Na prova de redação este rendimento melhorou, na medida em que se pode observar que o percentual de alunos que obteve escores inferiores a cinco, ou seja, abaixo da média, caiu para aproximadamente 30%.

A análise comparativa do rendimento dos alunos nas avaliações realizadas em 95 e 97 também nos permite concluir, mediante a aplicação do teste t, ao nível de significância de 5%, que o rendimento médio dos alunos das 4^{as} séries melhorou na prova de redação e piorou nas provas de matemática e português em 97, conforme dados contidos no anexo 14.

No que se refere ao rendimento dos alunos das 8^{as} séries nas avaliações de português e matemática, realizadas em 96 e 97, as mesmas observações são verdadeiras. Quanto à prova de redação, houve uma pequena melhora no rendimento dos alunos do diurno no ano de 97 enquanto os do noturno mantiveram seu rendimento médio inalterado. Cabe ainda destacar o melhor rendimento dos alunos dos períodos diurnos com relação aos do noturno e a redução dos percentuais de acerto dos alunos, dos diferentes turnos, em matemática.

Com relação ao rendimento dos alunos das 8^{as} séries, a aplicação do teste t corrobora tais resultados.

Apesar dos pequenos intervalos de tempo entre as avaliações (dois anos para as 4^{as} séries e um ano para as 8^{as}), esperava-se que o rendimento dos alunos se alterasse no sentido de melhora, já que os resultados das avaliações foram encaminhados às escolas para serem

revertidos em favor de alterações no planejamento e na realização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas mesmas⁴.

Outro fator que contribuiu para a expectativa de melhoria de rendimento na avaliação de 97 foi o investimento do Governo do Estado na capacitação dos recursos humanos em educação que atingiu a todos os níveis do sistema, e, no que se refere aos docentes e equipes técnico-pedagógicas das escolas envolveu cursos presenciais e à distância num total de 80 horas/ano.

É preocupante o baixo rendimento verificado no sistema e sua persistência ao longo do tempo, principalmente porque na avaliação realizada pelo SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Escolarização Básica, em 1997, o Paraná foi destacado como o melhor Ensino Fundamental do País. (Paraná, 1998, p.6)

A queda e manutenção do rendimento dos alunos nos moldes acima descritos nos permitem observar a necessidade de avaliação e reflexão das ações realizadas em pelo menos dois outros níveis:

1. dos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, no que se refere à sua estrutura, adequação e eficácia, enquanto instrumento do processo;
2. das escolas, no que se refere à forma como as políticas e ações propostas do sistema têm sido acolhidas, incorporadas e desenvolvidas.

Complementando esta análise é importante observar que, tendo em vista o contexto descrito no início do capítulo 2, era de se esperar que os resultados do processo de reestruturação do sistema se manifestassem a médio e longo prazo. De certa forma, isto até diminui o peso dos resultados analisados anteriormente. Entretanto, a tendência neles contida não pode ser desconsiderada quando se pretende

⁴ Importante lembrar que a análise da avaliação de 1995 foi efetuada na íntegra pela SEED/PQE, mas a análise das avaliações realizadas em 96 e 97, embora também tenham sido encaminhadas às escolas, haviam sido realizadas apenas parcialmente, até o momento em que se concluiu o presente estudo.



transformar a avaliação em um **estado de alerta permanente** que, como sugere Hoffman (1989), visa o saneamento do sistema.

Complementando a análise dos resultados, a comparação das duas versões do Questionário da Escola, permitiu-nos observar, num primeiro momento, a tendência a estender a avaliação aos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico, preservando o espaço da proposta contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. No entanto, esta tendência foi eliminada na segunda versão do instrumento, quando dele foram subtraídas as questões que enfocavam tais aspectos. Desta forma, ele foi reduzido, predominantemente, a uma instrumento de investigação dos aspectos administrativos, estruturais e organizacionais que, no nosso entendimento, poucas contribuições oferecem ao trabalho pedagógico em si.

Em nosso entendimento, o procedimento deveria ser o inverso, ou seja, não a redução do instrumento mas a sua ampliação no sentido de contemplar os aspectos complementares de avaliação, específicos e necessários em cada região e/ou localidade, na medida em que eles permitem, conforme procuramos destacar no item 2.4.2.3, respaldar tomadas de decisões nos diferentes níveis do sistema. Neste sentido, o procedimento efetuado acentua a tendência de ruptura no que convencionamos denominar Processo de Reestruturação do Sistema Estadual de Educação do Paraná.

Por outro lado, da forma como tem sido efetuada a devolução dos dados às escolas, ou seja, predominantemente através da tabulação da frequência e porcentagem das respostas e pelo levantamento de parâmetros estatísticos, a utilização dos mesmos tem sido prejudicada dada a ausência de hábito e preparo para trabalhar com tais elementos da maioria dos docentes e pessoal técnico-administrativo das mesmas. Assim, além da análise completa dos resultados, tal devolução deveria ser acompanhada por indicações a respeito das posições mais adequadas e recomendáveis do ponto de vista do sistema e pela indicação de

contemplanção dos aspectos deficitários de cada escola na forma de metas e respectivas estratégias de sua consecução e avaliação ao nível do planejamento anual de cada escola.

Finalizando a análise dos resultados, consideramos significativo destacar os dados relacionados à expectativa dos professores sobre o rendimento dos seus alunos nas avaliações e as oportunidades de aprendizagem do conteúdo abordado nas questões das provas.

No que se refere ao primeiro aspecto, observamos que, com relação aos alunos das 4^{as} séries, é maior a expectativa dos professores em relação ao rendimento dos alunos e também o percentual dos que afirmaram ter ensinado o conteúdo necessário para a realização das provas. Isto revela maior coerência entre estes dois elementos.

Tais resultados podem ser atribuídos, à título de inferência, aos seguintes fatores:

1. há maior delimitação e clareza dos professores quanto ao conteúdo que integram as séries iniciais do Ensino Fundamental. Isto contribui para que um maior percentual de professores trabalhe estes conteúdos com seus alunos e tenha expectativa positiva do rendimento dos mesmos. Por sua vez, estes fatos não garantem um bom rendimento dos alunos nas provas. Assim, há que se investigar a relação existente entre o conteúdo programático das séries, os instrumentos de avaliação e as estratégias de ensino, para melhores explicações e conclusões acerca deste aspecto. Dito em outras palavras, é importante investigar como a proposta contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná é compreendida e absorvida no cotidiano das escolas;
2. os professores das 8^{as} séries parecem estar cientes do problema, e isto interfere na sua expectativa do rendimento dos alunos. A investigação deste fato, tanto nas suas relações internas, como nas suas leituras externas, pode, conforme sugere LaCapra apud Nóvoa (1995), contribuir para o aperfeiçoamento do processo desenvolvido;

3. aparentemente, os professores das 8^{as} séries não conseguem resgatar os déficits de conteúdos trazidos, das séries anteriores, por seus alunos. Este fator, adicionado ao aumento do percentual de omissão de respostas por parte dos professores, no questionário de oportunidades de aprendizagem, evidencia a necessidade de investigação dos aspectos que contribuem para este fato, mais detalhadamente.

Com base na análise do Sistema Estadual de Educação no período de 85 a 97, realizada no presente estudo, podemos ainda observar que:

1. a avaliação de qualidade do sistema, proposta e realizada sob a coordenação da SEED/PQE, consiste na principal estratégia de avaliação existente no mesmo;
2. ao voltar-se predominantemente ao rendimento do aluno, a avaliação se torna reducionista e não fornece os elementos necessários para o aperfeiçoamento do processo educacional;
3. a periodicidade anual de realização da avaliação do sistema parece não estar de acordo com a capacidade do próprio sistema, já que, o mesmo não tem dado conta de efetuar-la por completo e canalizar a análise dos dados para a retroalimentação do sistema. Ao ser feita apenas parcialmente, a avaliação corre o risco de assumir mais o caráter de cumprimento de cronograma e/ou tarefa, que de instrumento de aprimoramento de processo;
4. a elaboração das provas das diferentes disciplinas foi feita com base no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná⁵, mediante a construção de tabelas de especificação pelas diferentes equipes constituídas para o fim específico de sua elaboração. Desta forma, a identificação dos critérios e indicadores de desempenho estabelecidos no sistema, requer a realização de estudos específicos ao nível das diferentes provas;

⁵ A proposta aí contida, teria vigência, conforme estabelecido no próprio documento, até a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.



5. os resultados da avaliação têm sido predominantemente submetidos à análise quantitativa. Apesar de os indicadores quantitativos serem também importantes para o processo de avaliação é igualmente desejável que sua análise se estenda ao significado destes dados para o processo, ou seja, ao nível da análise qualitativa do sistema;
6. o processo de avaliação instituído, ao mesmo tempo em que objetiva beneficiar o sistema (seja pelo seu reconhecimento como tal e pelo desenvolvimento de uma cultura avaliativa), da forma como vem sendo proposto, ou seja, dando ênfase ao rendimento do aluno, corre o risco de tornar-se mero instrumento de aferição do rendimento escolar e servir mais de respaldo às políticas e imposições dos órgãos financiadores internacionais que de instrumento de decisão, negociação e aprimoramento do processo educacional.

Tendo em vista os aspectos destacados anteriormente, a questão que se coloca é a da utilidade, viabilidade, exatidão e ética da avaliação do sistema, já que, da forma como está sendo desenvolvida, parecem existir dúvidas sobre sua utilidade a todos os envolvidos, sua viabilidade de realização nas condições e tempo disponíveis, a adequação dos seus instrumentos aos seus propósitos e, por fim, à sua transparência e respeito a todos os nela envolvidos.

Neste sentido, cabe mais uma vez destacar a necessidade de disponibilização, à sociedade, dos resultados e informações acerca dos projetos em andamento. Esta condição é vital quando se pretende envolver os diferentes segmentos sociais nos processos de mudança e transformação. Por outro lado, dela inevitavelmente decorre, a ampliação da capacidade de avaliação do desempenho das instâncias político-administrativas de maneira séria e consciente pela sociedade, ou seja, o enfrentamento da vontade esclarecida da sociedade, que contribui, segundo Nóvoa (1995), à superação da incapacidade de criar condições organizacionais favoráveis à inovação, à realização de experiências

pedagógicas que não sejam sistematicamente destruídas por argumentos burocráticos e, por fim, para que os profissionais do ensino sintam-se motivados e gratificados por participarem em processos de mudança.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICZ, M.; ELIAS, M.D.C.; SILVA, T.M.N. **A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: Enfrentando o Desafio**. São Paulo: EPU: EDUC, 1987.
- _____. **Avaliação, Tomada de Decisões e Políticas: subsídios para um repensar**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.10, p. 81-100, jul./dez. 1994.
- AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: ejes para su definición e evaluación. **La educación**. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, v.37, n.116, p. 561-578, 1993.
- ALGARTE, R. A Implantação de Políticas Educacionais no Brasil: o planejamento como ação governamental. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p. 273-284, jul./set. 1995.
- ALMEIDA, C.C.; BOTEROF, G.L.; NÓVOA, A.A. Avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa Jade). In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. p.115-137.
- ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p.53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, M.E.D.A., LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación – Examen del Banco Mundial**. 2 ed. Washington, 1996.
- BARRETO, J.A.E. Avaliação - Mitos e armadilhas. Como evitá-los. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.59-62.
- BELLONI, I. Experiências Avaliativas no Ensino Superior. A avaliação institucional da UNB. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.78-80.
- BOSHER, R.J.; SCHEREENS, J. Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações Escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.99-121. (Temas de Educação, 2).

BOLETIM Informativo do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Informativo do PBQP. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.4, maio 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p.27.833-27.841, 1997.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasília: MEC/SEDIAE/INEP, 1995.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.). **As Organizações Escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.123-140. (Temas de Educação, 2)

BUENO, M.S. **O Salto na Escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o Ensino Médio**. Marília, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 94p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23)

BURIASCO, R.L.C. et al. **UEL/Colégio de aplicação: uma oficina**. Londrina, 1995. Projeto de Extensão: CEC/UEL/Secretaria de Estado da Educação.

CANDEIAS, A. Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.154-189, jan./jun. 1995.

CHANLAT, J.F. et al. Por uma antropologia da Condição Humana nas Organizações. In: CHANLAT, J.F. (Coord.) **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas I**. São Paulo: Atlas, 1993. p. 21-45.

COHEN, M. Instructional, management and social conditions in effective schools. In: WEBB, A.; WEBB, L. (Eds.) **School finance and school improvement : Linkages in the 1980's**. Cambridge: Balinger, 1983.

CORAGGIO, J.L. Economía e Educación en América Latina: notas para uma agenda para los 90. **Papeles do CEAAL**, Santiago, n. 4, 1993.

_____. Economía e Educación. En la búsqueda coletiva de sentido. **La Carta**, Santiago, v. 5, n. 147, Jan./Fev. 1993.

_____. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75-124.

- CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa de educação para todos.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. (Coleção Prospectiva).
- DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1993. p. 95-114.
- DEMING, W.E. **Qualidade: a revolução na administração.** Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.
- DEMO, P. Lógica e Democracia da Avaliação. **Ensaio**, Porto Alegre, v.3, n.8, p. 323-330 jul./set. 1995.
- DEPRESBÍTERIS, L. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, jan./jun.1989.
- DORNELES, B.V. Mecanismos Seletivos da Escola Pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, B. J. L. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.251-274.
- EDWARDS, V. **El concepto de calidad de la educación.** Quito: Instituto Fronesis, 1991. (Col. Educación n. 3)
- ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 94-110
- FASCÍCULO sobre a qualidade total. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1994. M.1.
- FIGARI, G. Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. **Revue Française de Pédagogie**, s.l., n. 94, p. 49-62, 1991.
- _____. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1993. p.139-154.
- FLIP, J. et al. Sistema de medición de la calidad de la educación básica: una prouesta. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.49-89, jul./dez. 1990.
- GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GATTI, B.A.; VIANNA, H.M.; DAVIS, C. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: Dois Casos Brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, p. 7-26, jul./dez. 1991.

_____. A avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.10, p. 67-80, jul./dez. 1994.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, H.A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GLASSER, M. **The quality School: Maning students without coercion**. Harper Collins Publishers, [19--].

GOLDBERG, M.A.A. A Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 7, p. 61-72, jun. 1973.

GOOD, T.L. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações Escolares em Análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-98. (Temas em Educação, 2)

GOMES, P.A. Dificuldades de Planejamento, custos elevados e, sobretudo, a demora na apresentação dos resultados de avaliação frequentemente impedem ou retardam decisões cruciais. Como superar esses entraves? In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p. 71-74.

GORNI, D.A.P. **Implantação de proposta curricular na pré-escola: análise de uma experiência**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica.

GORNI, D.A.P.; PALMA, W.A.; VALLE, M.C.C. **Atendimento prestado pela Área de Psicologia Escolar da UEL às escolas da Rede Municipal de Londrina**. Londrina, 1991. Projeto de Extensão: CEC/UEL.

GOUVEIA, A.J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n.49, p. 67-70, maio 1984.

GRANATO, T.A.C. Avaliação dos Sistemas Educacionais: Desafios e Soluções. Aspectos Filosóficos. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.3; n.8, p.313-316, jul./set. 1995.

- GREGO, S.M.D. A Avaliação Institucional dos Cursos de Graduação - A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARD, V. (Org.). **Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 91-121. (Coleção Educação Contemporânea)
- GRINSPUN, M.P.S.Z. Paradigmas em Educação: Avaliação em Perspectivas. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 29-40, jan./mar. 1994.
- _____. Avaliação da Educação, Cidadania e Trabalho. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.4, n.10, p.77-84, jan./mar. 1996.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- _____. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- _____. **Fourth Generation Evaluation**. California: Sage Publications, 1989.
- HADDAD, W.W. et al. **Education and development: Evidence for new priorities**. Washington: World Bank, 1991. (World Bank Discussion Papers, 95)
- HARVEY, L.; GREEN, D. Defining Quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. s.l., v. 18, n.1, p. 9-33, 1993.
- HOFFMANN, J.M.L. Avaliação: um Estado de Alerta Permanente sobre o Significado da Ação Educativa. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p.57-77, jul./dez. 1989.
- _____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 1994.
- HUTMACHER, W. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 45-76. (temas de Educação, 2).
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p.11-36, mar. 1997.
- LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Modernidade: Presente e Futuro da Escola. In: **SEMINÁRIO NACIONAL INFÂNCIA, PEDAGOGIA E MODERNIDADE**, 1995. Curitiba. Trabalho Apresentado.

- LIBÂNEO, J.C. Considerações sobre algumas abordagens atuais da Escola e do Ensino e a Didática Crítico-Social. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 8, 1996, Florianópolis. Trabalho Apresentado.
- LIMA, L.C.; AFONSO, A.J. A Emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle de qualidade da reforma educativa em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 33-49, abr. 1993.
- LÜDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Nacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, p.15-18, jan./jun. 1983.
- MALUF, M.M.B. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Análise e Proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 5-37, jul./dez. 1996.
- MARTINS, J. Modelo de Planejamento Curricular. In: GARCIA, W. (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 43-68.
- MEHEDFF, N. Debate. In: FERRETI, C.J. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 139-144.
- MELLO, G.N. **Educação Escolar: Pensamento e Prática**. São Paulo: Cortez Editores, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MEZOMO, J.C. **Educação e Qualidade Total: a escola volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NÓVOA, A. Modèles D'analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. **Les Sciences de L'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle**, Caen, n. 2-3, p. 9-61, 1995^a.
- _____. Para uma análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995^b. p. 13-44. (Temas de Educação, 2)
- _____. As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996^a. p. 71-106.
- _____. **História da Educação: Perspectivas Actuais**. [Marília, 1996^b]. 16p. mimeo.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
Schools and Quality: an International Report. Paris: OECD, p.3-69, 1989.

PACHECO, J.A. **A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma.**
 Portugal: Porto Editora, 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 027, de 20.12.1985.
 Normatiza a Avaliação de Aproveitamento, Promoção e Estudos de
 Recuperação, no Sistema Regular de Ensino de 1º Grau. Relatora: Lilian
 Anna Wachowicz. **Critéria**, Curitiba, n.45, p.243-247, out./dez. 1985.

_____. Deliberação nº 033, de 09.10.1987. Normatiza a Avaliação do
 Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos,
 do Sistema Estadual de ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo.
 Relatora: Lilian Anna Wachowicz. **Critéria**, Curitiba, n.51, p.35-39, out./dez.
 1987.

_____. Deliberação nº 12, de 10.06.1988. Altera a redação do artigo 9º da
 Deliberação nº 033/87. Relatora: Lilian Anna Wachowicz. **Critéria**, Curitiba,
 n.52, p.95-96, fev./jun. 1988.

_____. Deliberação nº 028, de 7.10.1988. Regulamenta o Ciclo Básico de
 Alfabetização. Relatores: Teófilo Bacha Filho e Chloris C. Justen. Curitiba,
 1988.

_____. Deliberação nº 025, de 18.12.1990. Aprova o Currículo Básico para
 as Escolas Públicas do Paraná. Curitiba, 1990.

_____. Deliberação nº 006, de 08.05.1992. Altera a redação do artigo 28º
 da Deliberação nº 033/87. Relator: Wanderley S. Navarro. **Critéria**, Curitiba,
 n.65, p.3, maio/set. 1992.

_____. **Deliberação nº 033**, de 12.11.1993. Estabelece as normas para a
 Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Relatora: Lilian Anna
 Wachowicz. Curitiba, 1993.

_____. Indicação nº 003, de 09.10.1987. Normatiza a Avaliação do
 Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos,
 do Sistema Estadual de ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo.
 Relatora: Lilian Anna Wachowicz. **Critéria**, Curitiba, n.51, p.40-45, out./dez.
 1987.

_____. Indicação nº 001 de 10.06.1988. Altera a redação do artigo 9º da
 Deliberação nº 033/87. Relatora: Lilian Anna Wachowicz. **Critéria**, Curitiba,
 n.52, p.97, fev./jun.1988.

_____. Indicação nº 001 de 08.05.1992. Altera a redação do artigo 28º da
 Deliberação nº 033/87. Relator: Wanderley S. Navarro. **Critéria**, Curitiba,
 n.65, p.4-6, maio/set. 1992.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 001 de 20.12.1985. Normatiza a Avaliação de Aproveitamento, Promoção e Estudos de Recuperação, no Sistema Regular de Ensino de 1º Grau. Relatora: Lilian Anna Wachowicz. **Crítéria**, Curitiba, n.45, p.248-275, 1985.

_____. Parecer nº 001/90. Aprova o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná. Curitiba, 1990.

PARANÁ. **Decreto-Lei nº 2545**, de 20.03.1988. Institui o CBA de 02 anos. Curitiba, 1988.

_____. **Decreto-Lei nº 2325**, de 25.05.1993. Institui o CBA de 04 anos. Curitiba, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Plano de Gestão 1995-1998**: Versão Preliminar. Curitiba, 1995.

_____. Resolução nº 744, de 23.03.1988. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização. Curitiba. SEED, 1988.

_____. Resolução nº 2270/95. Institui o Programa de Avaliação do Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, SEED, 1995.

_____. Resultado do SAEB/MEC destaca o Paraná como melhor ensino fundamental do país. **Jornal Educação**, n. 31, p. 4-6, dez. 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Instrução nº 001/95. Estabelece as normas referentes à Frequência, Transferência e Avaliação no CBA de 02 e 04 anos. Curitiba, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. **Análise dos Resultados da Avaliação de Rendimento referente a 1995**. Curitiba: SEE/PQE, 1996.

_____. **Análise dos Resultados da Avaliação de Rendimento referente a 1997**. Curitiba: SEED/PQE, 1998.

_____. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná**. Curitiba: SEED/PQE, 1995^a.

_____. **Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná**. Curitiba, 1995^b.

_____. **Relatório das atividades referentes ao Exercício de 1995**. Curitiba, 1995^c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. **Relatório da Avaliação do Rendimento dos alunos em 1995**. Curitiba, 1996.

_____. **Relatório da Avaliação do Rendimento dos alunos em 1996**. Curitiba, 1997.

_____. **Relatório da Avaliação do Rendimento dos alunos em 1997**. Curitiba, 1998.

_____. **Resumo Informativo do PQE: atividades previstas inicialmente e realizadas até junho/97**. Curitiba, 1997.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Orgs.) **Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios**. São Paulo, EPU, 1982. p. 38-45.

PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1983.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo : T. A. Queiróz, 1990. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise; v.6).

PENNA FIRME, T. A Avaliação hoje: Perspectivas e Tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.17-23.

_____. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Modelos Contemporâneos de Evaluación. In: SACRISTAN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ. (eds.). **La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica**. Madrid: Akal Editor, 1995. p.426-449.

PURKEY, S.C.; SMITH, M.S. Effective Schools: a review. **Elementary School Journal**, v. 83, n. 4, p. 427-452, 1983.

RAMOS, C. **Excelência na Educação: A Escola de qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

REID, K.; HOPKINS, D.; HOLLEY, P. **Towards the Effective School**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

RIBEIRO, M.L. Categorias de pensamento: ferramentas de trabalho do pesquisador. **Série Documental: Eventos**. MEC/INEP, Brasília, n.6, p. 25-27, abr. 1995.

- RIBEIRO, S.C. Qualidade da Educação debaixo do Tapete. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, p.51-53, jan./jun. 1992.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. p. 15-76
- ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).
- SIEBURTH, M.M.C. Enfoques e Influencias de la Investigación Calitativa para Latinoamérica. **La Educación**. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, v. 37, n. 116, p. 491-517, 1993.
- SILVA, R.C. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba, Ed. Unimep, 1995.
- SILVA, R.N.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y.L. et al. O Descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade do Ensino. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, n.84, p.5-16, fev. 1993.
- SILVA, T.T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-29.
- SILVA JÚNIOR, C.A. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA JÚNIOR, J.R. Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n.1, p. 203-228, jan./jun. 1995.
- SIMONS, H. Avaliação e Reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. p.155-170.
- SOARES, M.C.C. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC, 1996.

- SOBRINHO, J.D. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: Interações e Ênfases. In: SGUISSARD, V. (Org.). **Avaliação Universitária em questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 71-89. (Coleção Educação Contemporânea.)
- SOUZA, E.M. Políticas Públicas e a Questão da Avaliação. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.11-16.
- _____. Políticas Públicas e a Questão da Avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.51-59, jan./mar. 1994.
- SPAGNOLO, F. O modelo de avaliação da CAPES. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.85-88.
- STAKE, R.E. The countenance of educational Evaluation. In: WORTHEN, P.R.; SANDERS, J.R. **Educational Evaluation: Theory and Practice**. California: Wadsworth Publishing Company, 1973. p.102-126.
- _____. Novos Métodos para Avaliação de Programas Educacionais. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.
- _____. Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Nacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 5-27, jan./jun. 1983.
- STOER, S.; STOLEROFF, A.; CORREIA, J.A. O novo vocacionalismo na política educacional em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.29, p.11-53, [19--].
- TENÓRIO, F.G. Avaliação Institucional: Perspectivas e Tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.26-30.
- TIJIBOY, J.A. A seleção e/ou construção de indicadores fidedignos para avaliar o impacto de programas e projetos são um desafio. Como enfrentá-lo? In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1993, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p.67-71.
- TIRAMONTI, G. Los Imperativos de las Políticas Educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.49-69, jan./dez. 1997.
- TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC, 1996. p.195-227.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?:** necessidades básicas e conteúdos curriculares. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez/PUC, 1996. p.125-194.

TYLER, R.W. General Statement on Evaluation. **Journal of educational Research**, v. 35, p. 492-501, 1942.

_____. Avaliando Experiências de aprendizagem. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais:** vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

UNESCO. **As funções da administração da educação, planejamento e equipamentos educativos.** Lisboa: GEP, 1988.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2.ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

VIANNA, H.M. Avaliando a avaliação - da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, p. 55 - 61, jan./jun. 1992.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.16. Jul./dez. 1997a.

_____. **Avaliação Educacional e o Avaliador.** São Paulo, 1997b. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica.

WASELFISZ, J. Sistemas de Avaliação de Desempenho Escolar e Políticas Educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-22, 1993.



ANEXO 1

PQE - PROJETO QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ

Quadro Síntese dos componentes, programas e subprojetos

Nº	COMPONENTES	Nº	PROGRAMAS / SUBPROJETOS
1	MATERIAIS PEDAGÓGICOS	1.1	ESTABELECIMENTO DE POLÍTICA
	subprojeto		1. DIRETRIZES DA POLÍTICA DE MATERIAL PEDAGÓGICO.
	subprojetos	1.2	SUPRIMENTO DE MATERIAIS
			2. AQUISIÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO
			3. COMPRA TV, VÍDEO E APARELHO DE SOM
			4. AQUISIÇÃO DE ACÉRVO BIBLIOGRÁFICO - P/ BIBLIOTECA
			5. AQUISIÇÃO MATERIAL DIDÁTICO/PEDAGÓGICO - M. ESCOLAR
	subprojeto	1.3	FOMENTO PESQUISA DE MATERIAIS
			6. REALIZAÇÃO EVENTOS SOBRE MATERIAIS PEDAGÓGICOS
	subprojeto	1.4	DIVULGAÇÃO S/ MAT. PEDAGÓGICOS
			7. DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE MAT. PEDAGÓGICOS
	subprojeto	1.5	EQUIPAMENTOS/ESCOLAS
			8. COMPRA DE ESTANTES E ARMÁRIOS
2	CAPACITAÇÃO DOS RH/EDUCAÇÃO	2.1	CAPACITAÇÃO DA ESCOLA
	subprojetos		1. CAPACITAÇÃO DA ESCOLA
			2. CAPACITAÇÃO QUADRO TÉCNICO/ PEDAGÓGICO
			3. CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PRÉ A 8ª SÉRIE
			4. CAPACITAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS
			5. CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA
	subprojetos	2.2	CAPACITAÇÃO EQUIPES ENSINO
			1. ESPECIALIZAÇÃO EQUIPES ENSINO
			2. CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES CAPACITADORES
			3. APERFEIÇOAMENTO MONITORES DE APRENDIZAGENS
3	REDE FÍSICA	3.1	OBRAS/CIVIS/EXPANSÃO/RECONSTRUÇÃO
	subprojeto		1. PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E SUPERVISÃO / FUNDEPAR.
	subprojeto	3.2	EQUIPAMENTO / SALAS
			2. COMPRA DE EQUIPAMENTO E MOBILIÁRIO PARA AS SALAS
	subprojeto	3.3	REFORMA DAS INST. FÍS. DA SEED
			3. REFORMA E MELHORIA/AMPLIAÇÃO NO PRÉDIO / SEED

CONT.

4	DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	4.1	AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR
	subprojetos		1. CONSTRUÇÃO DE PROVAS E DISSEMINAÇÃO DOS RESULTADOS
			2. APLICAÇÃO PROVAS E PROCEDIMENTOS P/ RENDIM. ESCOLAR
	subprojetos	4.2	APERFEIÇ. SISTEMA DE INFORM. DA EDUC.
			1. FUNÇÕES E SISTEMA CORR. E SETORIAIS
			2. INTRODUÇÃO DO SISTEMA DE INFORMATIZAÇÃO DA ED. SEED
			3. INFORMATIZAÇÃO DA SEED
			4. INFORMATIZAÇÃO DO CETEPAR
			5. APERFERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE MICROFILMAGEM
			6. INFORMATIZAÇÃO DA FUNDEPAR
			7. INFORMATIZAÇÃO DOS NRE'S
			8. INFORMAT. DOS ESTABELECIMENTO DE MAIOR PORTE
			9. TREINAMENTO EM INFORMATIZAÇÃO DE USO
			10. INFORMAT. DOS PROCEDIMENTOS DE PARCERIA MUNICIPAL
	subprojetos	4.3	APERFEIÇOAMENTO GERENCIAL
			1. DEFINIÇÃO DOS PADRÕES DE FUNCIONAMENTO ESC. PÚBLICA.
			2. ACOMPANHAMENTO GERAL PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIOS.
			3. ASSEESS. TÉCNICA ADMINISTRATIVA AOS MUNICÍPIOS.
			4. ELABOR. DIFUSÃO / DISTR. DO CADERNO.
			5. ELABOR. DE UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DA SEED.
	subprojeto	4.4	PREMIAÇÃO
			1. PREMIAÇÃO
	subprojeto	4.5	ADMINISTRAÇÃO DA UCP (Unid. Coord. do Proj)
			1. ADMINISTRAÇÃO DA U.C.P.
5	ESTUDOS, PESQUISAS E AVALIAÇÃO	5.1	ESTUDOS E PESQUISAS
	subprojetos		1. ESTUDOS E PESQUISAS.
			2. EVENTOS E DIVULGAÇÃO.
			3. ELABORAÇÃO E PUBLICAÇÃO.

ANEXO 2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ CURITIBA – 1990

①INTRODUÇÃO*

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje.

A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino.

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constituiu-se o primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta.

Com a opção de um número significativo de escolas, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1988. Para que isso se realizasse, foram criadas condições, tanto em nível de programação curricular quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou.

Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas.

O Ciclo Básico de alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º Grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a

* Extraído do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.



alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

Dessa forma, o Departamento de ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento.

O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência político-pedagógica atingido pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização.

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc.

Cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever a avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular.

Cleusa Maria Richter
Diretora do Departamento de Ensino de 1º Grau

Carmem Lúcia Gabardo
Assessora Técnico-Pedagógica

② ENSINO DE 1º GRAU: ELEMENTAR E FUNDAMENTAL

Jussara M. T. Puglielli Santos*
Odilon Calos Nunes*

Por que, ao final do século XX, no Brasil, nos encontramos ainda lutando pela universalização da escola básica, lutando para que sua oferta seja gradativamente ampliada para os demais níveis de ensino? Por que defender o acesso, das camadas populares, ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens?

Será que nós professores da escola pública, pais usuários e não usuários dela, ao reconhecermos a importância da escolaridade básica, quer como

* Professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.



condição de sobrevivência, quer como elemento indispensável à formação das consciências, estamos iludidos?

Será a escola, e, especial a escola básica, dispensável, desnecessária?

Uma certeza histórica nós temos: a escola só é dispensável para aqueles que dela já se apropriaram.

O fato de a escola Ter sido usada, ao longo de muito tempo, como suporte físico e de pessoal à implementação de programas assistenciais dos governos à maioria da população, caracterizando o desvirtuamento de sua tarefa específica, o ensino, se constitui um elemento para a sua negação?

O desvirtuamento da escola de sua especialidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo.

Portanto, a utilização do tempo escolar, do espaço escolar, dos profissionais da educação e mesmo dos conteúdos de ensino, para tarefas que deveriam ser cumpridas por outras instituições sociais, que deixam de ofertar equipamentos em quantidade e qualidade necessários ao atendimento da população, faz parte da mesma lógica, ou seja, de políticas "economicistas" de atendimento às necessidades sociais.

É mais adequado, para tal ótica, utilizar o prédio, o tempo, os profissionais e o conteúdo da escola para campanhas de atendimento imediato e superficial às populações mais pobres, do que atendê-las efetivamente, e, mais do que isso, redistribuir renda através de políticas salariais que permitam a vida digna.

Contudo, mesmo a "distribuição mais justa" implicaria em considerarmos outra a organização das relações sociais que não a que temos presente hoje no Brasil.

O fato de as lutas sociais, no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, estarem demarcadas pelos limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, não as coloca, necessariamente, fora de um projeto social mais amplo, de superação mesmo, desta ordem. Como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construir-na no seio das próprias relações sociais.

Frente a tais questões, em que direção têm se posicionado os educadores progressistas no Brasil de hoje?

Tais educadores entendem que a luta organizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ainda, tem de ser travada, diuturnamente, por todos que compreendem sua importância e significado político.

Compreendem, contudo, que esta luta não se faz sem se ter presentes e claras as determinações sociais da educação

é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (Saviani, 1984. p.66).

Importa, para estes educadores, considerar ainda que

a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. *Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (Saviani, 1989. p 26).*

Entendem, então, que a construção da especificidade da escola significa recuperar sua razão histórica.

A educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber (Saviani, 1984. p 9).

Ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa.

A discussão em torno da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da teoria histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Demerval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar.

Por esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola" (Idem, 1984. p 11).

A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado é o que convencionamos chamar de saber escolar (Saviani, 1984. p 12).

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar.

O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada (Idem, p 23).

Importa tomar a escola, nossa escola concreta, como local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam. Urge, portanto, a definição de meios que favoreçam o estudo, o debate pedagógico, a tomada de decisões mais coletivas sobre a condução do ensino pela escola, bem como, a revisão de sua organização interna, sua relação com as diferentes instâncias da sociedade civil e com a comunidade sua usuária..

A partir dos elementos tratados até aqui temos claro que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. Caberia apontar para o entendimento do significado do saber científico. Claro está que não se trata de qualquer

saber, trata-se da forma mais articulada, de maior capacidade explicativa, daquele saber através do qual se dê a explicação mais orgânica dos elementos que compõe a prática social. Se almejamos que o aluno, ao final de sua escolarização elementar, possua os instrumentos necessários (conhecimentos) para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo de maneira mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo, não será com o domínio de um conhecimento que dê conta de explicar a parte, sem articulá-la com o todo, que iremos dar qualidade ao ensino.

A organização do saber escolar, com vistas à transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, como ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis. As formas de tornar assimiláveis os conteúdos estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino.

A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve Ter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino. A leitura do professor sobre a compreensão da prática social por parte dos alunos, no momento anterior ao início do trabalho pedagógico, é precária. Ele vai incorporando a ela novos elementos a partir do contato com os alunos e da avaliação consequente das ações encetadas na direção do ensino.

A compreensão da prática social pelos alunos, não pressupõe, ao menos no início do processo de ensino, os elementos por ele determinados. Se os detivessem não estariam na condição de alunos, o que não implica em desconsiderar que detenham conhecimentos e experiências que o professor deve considerar no ensino. A partir desse ensino os alunos deverão incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social.

A partir da instrumentalização, do domínio das ferramentas culturais (Saviani, 1984), ou seja, da incorporação de um conjunto de noções básicas relativas às áreas do conhecimento, importa acompanhar a elaboração que os alunos passam a realizar a partir de tal domínio. O acompanhamento da elaboração dos alunos, de como utilizem os conhecimentos novos apreendidos na explicação dos fenômenos da prática social, deve ser tomado como referência para a organização do ensino de noções mais complexas.

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma com está sendo conduzido, é consequente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das decisões pedagógicas na escola. O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor.

Ainda que de forma sintética, a indicação dos elementos pedagógicos foi feita com a finalidade de destacar que a mediação entre o não domínio das ferramentas culturais e o processo de seu domínio por parte dos alunos, não pode prescindir da competência técnica (aqui entendida em sentido amplo, tanto na sua dimensão teórica, domínio do conhecimento, como técnica, domínio das formas de

transmissão-assimilação dos conhecimentos) do professor para fazê-la. Como já foi indicada, tal competência do professor é sempre precária, pois deve estar constantemente desafiada pela prática do ensino e pela necessidade de aprimorá-la sistematicamente, aprofundando o domínio dos conteúdos relativos à cada área do conhecimento e das formas de seu encaminhamento metodológico no ensino.

A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também, às lutas dos profissionais da educação por condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantem competência é uma das instâncias da luta pela democratização do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista Da ANDE*, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. A pedagogia histórico-crítica e a prática social. In: BERNARDO, M.V.C. et al. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: USP, 1989. p. 23-33.
- _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 11, p.15-23, 1986.

③ ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA.

Elvira Cristina de Souza Lima*

Viver e desenvolver-se implica em transformações contínuas que se realizam através da interação dos indivíduos entre si e o meio no qual se inserem.

Este meio é um meio que podemos chamar de natural e social: ele é constituído pela natureza, pelos objetos, pelas pessoas, pelas idéias, pelos valores e pelo conhecimento.

O processo de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por ser contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo.

Ele é constituído por períodos que se distinguem entre si e pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

O indivíduo se constitui enquanto membro do grupo através da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo, e constrói, simultaneamente, sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo.

O desenvolvimento é um processo integrado, que abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social), no complexo, no qual diversas funções são formadas.

Enquanto espécie o ser humano apresenta, ao nascer, uma plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar-se de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele. Mas o indivíduo aprende e utiliza somente as formas de ação que existem em seu ambiente, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas.

* Profª Dra. na área de desenvolvimento da USP/Ribeirão Preto e Pesquisadora na área de desenvolvimento infantil e aprendizagem.



Isto quer dizer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Os comportamentos e ações privilegiados em um determinado grupo são, então, determinantes no processo de desenvolvimento da criança.

O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real. Isso lhe fornece possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, de transformação de si próprio e, conseqüentemente, desta realidade, além de produtor e consumidor de conhecimentos. O conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa.

Os seres humanos não apresentam um processo de desenvolvimento psicológico independente do desenvolvimento cognitivo, o que equivale a dizer que o processo de desenvolvimento do ser humano é concomitante e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado. Não são, assim, dois processos independentes.

Este fato estabelece uma articulação dialética entre forma e conteúdo, suprimindo a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo que ele aprende, o que equivaleria a dizer que a aprendizagem formal é desvinculada do resto de sua experiência de vida.

Por outro lado, o indivíduo se constitui em uma perspectiva dupla: a de sua própria atividade e a das interações que ele estabelece.

Sendo uma espécie social o ser humano se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivo culturalmente inseridos e definidos.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Estas são, no entanto, categorias muito amplas e a própria definição de cada uma, assim como sua duração, dependerão grandemente da cultura. Desta forma, torna-se mais adequado pensarmos o processo em termos das transformações sucessivas que o caracterizam.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO: O RECORTE DA INFÂNCIA.

Desenvolvimento e aprendizagem são, como dissemos, aspectos integrantes do mesmo processo de constituição do indivíduo.

A aprendizagem da criança não pode ser entendida simplesmente como aprendizagem de conhecimento formal, pois além de aprender as coisas que lhe são ensinadas na creche, na pré-escola e na escola, aprende também a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família e da comunidade e a agir como elemento integrante do grupo. Desta forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento é tão importante quanto o cognitivo.

Outra noção importante para compreendermos o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é a de ritmo: as crianças apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento, por isso não se pode estabelecer idades cronológicas rígidas para cada aquisição que a criança deva fazer. Devemos antes pensar em termos de períodos de desenvolvimento que são épocas em que, com certa margem de variação de idades cronológicas, a criança deverá apresentar determinadas características.

A criança desempenha um papel importante na formulação de seu próprio conhecimento, por isto dizemos que ela é agente de seu próprio conhecimento. Mas ela não o realiza sozinha: antropológicamente este processo se faz, também, através da ação dos adultos que existem no grupo. O adulto detém um papel importante, culturalmente determinado, de transmissão do conhecimento. Qualquer cultura subsiste exatamente pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos recém-

chegados (incluindo, portanto, os bebês e as crianças pequenas) dos conhecimentos e dos valores do grupo. Na escola, esta ação do adulto se revela como a função pedagógica que o professor tem.

A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não esteja fisicamente preparada, assim como não o fará, mesmo que organicamente madura, se a organização do seu meio físico e social não a ensinar e/ou propiciar sua realização.

Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta do real. A atividade da criança, desta forma, é fundamental. Entendemos atividade como a ação da criança no meio, podendo esta estar caracterizada como os jogos e brincadeiras, exploração do ambiente, modificação dos elementos que constituem este meio, observação, etc. Na atividade há identidade de motivo e objetivo. A criança aprende a partir de seu próprio corpo, explorando os movimentos, as relações com os objetos e os elementos físicos, as posições e localizações possíveis, as relações com as outras pessoas, etc.

A primeira forma de relação com o meio é através do movimento: são os primeiros gestos do bebê que provocarão respostas das pessoas, surgindo, assim, as primeiras interações da criança com o outro. A partir de sua ação e da interação com o outro, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar mentalmente por símbolos o que ela experiencia sensivelmente no real. Surge, assim, a linguagem oral, que substituirá gradualmente a ação expressa através do movimento. A fala organiza o comportamento ao mesmo tempo que produz novas relações com o meio.

A linguagem não é, contudo, a única forma de representação de que a criança dispõe em seus primeiros anos de vida. A criança, antes da escrita, já representa graficamente a realidade através do desenho. O desenho é, pois, parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, mas sim como uma atividade funcional. O desenho é a representação do real. Ao desenhar, a criança organiza sua experiência, em seu esforço para compreendê-la. O ato de desenhar não é simplesmente uma atividade lúdica, ele é ação de conhecimento, daí sua importância não só para a criança pré-escolar, mas também para a criança nas séries iniciais do primeiro grau.

No desenho está implícita uma ação, ou seja, há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que para o adulto ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança ele é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial.

A atividade que se destaca na infância, por sua importância e frequência, é o jogo. Brincar é uma atividade séria para a criança na medida em que ela mobiliza possibilidades intelectuais e afetivas para sua realização. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo, ou seja, o que motiva a criança é a atividade em si.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através deles, também, que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento.

Os jogos se classificam em jogos com predomínio da fantasia infantil e jogos com predomínio de regras. Os primeiros jogos da criança pertencem à primeira categoria e são estes que vamos encontrar com maior frequência no caso da criança pré-escolar. Os jogos com predomínio de regras envolvem conteúdos e ações pré-estabelecidas que regularão a atividade da criança e são encontrados progressivamente à medida que a criança vai crescendo.

As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Para a criança, além da interação com o adulto, que é fundamental, como já vimos, as interações entre crianças são igualmente importantes.

As crianças aprender muito umas com as outras. A interação com uma outra criança, em dupla, ou mesmo em grupinhos de três ou quatro é importante, pois leva as crianças a confrontarem seus pontos de vista e suas informações, a argumentar e a negociar para chegarem a um acordo. Para explicar ou defender seu ponto de vista, opinião ou informação a criança é obrigada a organizar cognitivamente o conteúdo de forma que ele seja compreendido.

A interação entre crianças de níveis de conhecimento próximos pode ser mais eficaz para a aprendizagem de um determinado conteúdo do que a interação entre as crianças com grande diferença de níveis de conhecimento. As crianças incapazes de resolverem uma situação problema sozinhas, aprendem como fazê-lo ao trabalharem conjuntamente.

A CRIANÇA NA ESCOLA.

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente (e por isto sendo ele próprio, conteúdo, modificado). Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

A vivência na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas. A questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam cognitivamente na constituição do novo conhecimento.

É equivocada, pois, a posição que pretende que o educando – que é o aluno na instituição e criança fora dela (na casa, na turma da rua ou da igreja, etc) – desenvolva processos independentes em cada uma das duas situações.

O aluno apresenta um conhecimento que se constitui por estratégias específicas, que se modificam, inclusive, em função dos conhecimentos aprendidos. Para que o conhecimento se construa, há duas condições necessárias. Primeiramente, que a nova informação seja passível de ser compreendida pela criança, ou seja, precisa haver uma ligação possível entre aquilo que a criança já sabe e o que ela vai aprender. Em segundo lugar, que se estabeleça uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido. Do ponto de vista cognitivo, os conteúdos precisam ser organizados e integrados ao corpo de conhecimentos que ela possui.

Somente as situações que problematizam o conhecimento levam à aprendizagem, portanto não é qualquer proposta ou qualquer interação que promovem a aprendizagem. Toda atividade que se dê à criança na sala de aula precisa Ter uma intenção clara, isto é, o objetivo precisa estar explicitado para o professor e para o aluno.

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes, não são mutuamente exclusivas e vão encontrar a sua significância na própria relação dos indivíduos entre si e deles com o meio. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda a infância, como: observar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas e testá-las.

Para que ocorra aprendizagem, é necessário retomar-se o conteúdo em momentos diferentes, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo. Trabalhar muitas vezes o mesmo conteúdo, de formas diferentes, promove a ampliação progressiva dos conceitos.

No período de desenvolvimento que coincide com a entrada da criança no primeiro grau ocorrem algumas mudanças importantes para a atuação da criança na escola.

À medida em que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada segundo normas que são colocadas exteriormente. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos em função de ordens e regras ditadas por outras pessoas, como o adulto por exemplo, é que possibilita à criança executar tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula.

A fala organiza a ação, por isso é importante para a criança murmurar para si própria os passos que compõem a sua ação. Este murmúrio, chamado de verbalização cognitiva, é essencial para a compreensão da ação e ocorre com muita frequência no período que coincide com o início da escolarização de primeiro grau.

Neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos de amizade que passam a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, a importância do grupo.

A Aprendizagem dos Conceitos Científicos.

A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade dos nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica e que deve ser necessariamente articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal.

Do ponto de partida é este saber que o aluno constrói em seu cotidiano através da observação e das informações diversas. A criança lança hipóteses sobre o fato ou o fenômeno e são estas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica.

A Relação Educador-Educando

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é simplesmente mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com uma tarefa específica.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade como o espaço de transmissão do conhecimento formal e historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação formal propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia a dia.

A vinda da criança para a instituição tem um objetivo claro e determinado: aprender determinados conhecimentos e, para tanto, dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem esta aprendizagem.

A relação da criança com o adulto, na escola, é mediada, então, pelo conhecimento formal. O professor detém o conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento. Desta forma, podemos dizer que a ação do professor é uma ação específica e apresenta, portanto, características que a distinguem da ação dos outros adultos com quem a criança convive.

A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do adulto uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno.

A ação pedagógica para o educador e para o educando passa necessariamente pela relação que cada um estabelece com o próprio conhecimento.

Sem dúvida, quando o professor ensina algo ele não está somente ensinando um conteúdo, mas ensina também a forma pela qual a criança entra em relação com este conteúdo pela própria maneira como ensina, como avalia e o que considera como aprendizagem.

Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo.

É igualmente importante que o professor não perca de vista o fato de que sua interação com a criança tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal. E isto só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que a criança traz de suas experiências extra e intra escolares anteriores.

É portanto, nesta tríplice perspectiva que se dá a aquisição de conhecimento na escola: o indivíduo que ensina, o indivíduo que aprende e o conhecimento, sendo que as múltiplas possibilidades de interação entre eles serão sempre mediadas pelas normas institucionais, o que dá especificidade à ação pedagógica.

É dentro deste contexto que se deve situar o aluno, procurando compreender a trajetória que ele realiza em seu processo de constituição como indivíduo. A vivência da criança na escola atende a objetivos específicos, mas as experiências aí acumuladas são parte integrante da vida do indivíduo.



ANEXO 3

PRINCIPIOS DE QUALIDADE PROPOSTOS POR DEMING

1. Filosofia da Qualidade.
2. Constância de propósitos.
3. Avaliação do processo.
4. Transações de longo prazo.
5. Melhoria constante.
6. Treinamento em serviço.
7. Liderança.
8. Distância do medo
9. Eliminação de barreiras.
10. Comunicação Produtiva.
11. Abandono das quotas numéricas.
12. Orgulho na execução.
13. Educação e aperfeiçoamento.
14. Ação para a transformação.

PRINCÍPIOS COMPLEMENTARES DE GLASSER

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como Líder da comunidade educativa.
3. O professor como Líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade.

FONTE: GLASSER, M. *The Quality School*. Managing students without coercion. Harper Colins Publishers.



ANEXO 4

**PERCENTUAL DE ACERTO DOS ALUNOS DAS 4^{AS} SÉRIES NA PROVA
DE PORTUGUÊS**

Questão	1995	1997/matut.	1997/vespert.	1997/média
01	88.2	68.7	56.2	62.45
02	77.5	84.7	33.0	58.85
03	62.9	59.0	47.7	53.35
04	86.6	26.3	67.7	47.0
05	77.6	62.0	67.6	64.8
06	69.5	39.4	85.9	62.65
07	56.3	54.2	56.4	55.3
08	76.8	63.7	23.9	43.8
09	64.2	77.0	59.5	68.25
10	68.4	54.2	42.0	48.1
11	80.0	41.4	55.5	48.45
12	63.9	45.9	78.3	62.1
13	46.8	62.0	17.1	39.55
14	67.7	79.3	29.3	54.3
15	58.3	17.4	63.0	40.2
16	57.3	27.4	48.9	38.15
17	56.6	61.3	57.7	59.5
18	21.4	45.5	73.6	59.55
19	72.9	54.1	61.1	57.6
20	48.2	71.5	78.5	75
21	24.5	42.8	40.8	41.8
22	27.4	43.2	43.9	43.55
23	33.6	40.3	39.8	40.05
24	49.2	35.6	58.6	47.1
25	17.8	43.7	46.2	44.95
26	26.5	29.8	34.3	32.05
27	63.3	55.2	37.7	46.45
28	57.2	45.6	52.0	48.8
29	48.7	50.7	37.7	44.2
30	62.1	35.8	46.8	41.3

ANEXO 5

**PERCENTUAL DE ACERTO DOS ALUNOS DAS 4^{AS} SÉRIES NA PROVA
DE MATEMÁTICA**

Questão	1995	1997/matut.	1997/vespert.	1997/média
01	47.1	66.2	78.7	72.45
02	83.8	57.4	45.1	51.25
03	44.7	73.8	82.3	78.05
04	58.3	72.1	41.3	56.7
05	80.7	65.6	50.5	58.05
06	76	47.3	76.7	62
07	66.2	26.4	77.7	52.05
08	54.3	88.3	42.2	65.25
09	36.3	38.1	73.4	55.75
10	37.6	40.8	47.3	44.05
11	60.7	76.4	65.9	71.15
12	64.1	76.8	66.9	71.85
13	9.8	41.1	56.4	48.75
14	29.4	56.4	56.8	56.6
15	20.9	19.6	17.8	18.7
16	44.8	62.5	72.3	67.4
17	18.5	36.6	34.9	35.75
18	61.2	47.1	36.5	41.8
19	4.6	68.0	19.8	43.9
20	95.1	41.1	52.7	46.9
21	49.1	37.4	8.9	23.15
22	78.0	20.8	47.8	34.3
23	29	51.9	49.4	50.65
24	78.5	9.6	20.8	15.2
25	13.1	78.1	31.2	54.65
26	43.1	44.8	74.0	59.4
27	22.6	48.2	70.3	59.25
28	33.8	71.5	83.9	77.7
29	80.3	69.6	36.9	53.25
30	24.7	38.2	59.2	48.7

ANEXO 6

**PERCENTUAL DOS ESCORES OBTIDOS PELOS ALUNOS DAS 4^{AS}
SÉRIES NA PROVA DE REDAÇÃO**

Escore	1995	1997/matut.	1997/vespert.	1997/média
10	1.64	1.8	1.9	1.85
9.0	10.62	9.6	9.7	9.65
8.0	14.02	12.7	11.8	12.25
7.0	13.06	13.8	13.7	13.75
6.0	15.44	14.7	14.8	14.75
5.0	14.86	14.6	15.0	14.8
4.0	10.17	10.5	11.6	11.05
3.0	8.26	7.3	7.6	7.45
2.0	5.74	4.6	5.8	5.2
1.0	2.97	3.4	3.6	3.5
0 (A)	0.66	1.0	0.6	0.8
0 (B)	2.35	4.8	2.8	3.8
0 (C)	0.22	1.1	1.0	1.05

ANEXO 7

**PERCENTUAL DE ACERTO DOS ALUNOS DAS 8^{AS} SÉRIES NA PROVA
DE PORTUGUÊS**

Questões	1996		1997			
	Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Média	Noturno
01	59.8	49.8	62.11	43.5	53.05	47.0
02	81.9	58.1	64.2	24.3	44.25	59.0
03	72.6	77.9	70.7	49.7	60.2	43.2
04	13.5	63.2	66.5	38.7	52.6	78.3
05	68.7	45.7	45.8	18.6	32.2	34.2
06	66.8	24.5	46.8	51.3	49.05	28.8
07	80.6	43.9	43.2	64.7	53.95	26.1
08	20.9	56.5	23.7	44.4	34.05	45.0
09	66.8	32.1	45.1	44.9	45	31.1
10	52.0	65.7	37.7	65.0	55.05	51.2
11	56.7	49.8	19.0	58.3	38.65	57.7
12	56.3	43.3	52.8	69.3	61.05	44.0
13	68.1	43.5	80.7	77.9	79.3	50.4
14	27.4	50.8	44.3	44.8	44.55	30.4
15	88.7	34.0	61.5	60.9	61.2	22.1
16	51.1	55.0	50.0	66.9	58.45	30.7
17	39.8	31.7	30.7	59.4	45.03	27.5
18	31.6	15.5	20.2	62.3	21.05	22.4
19	8.8	34.7	46.7	21.9	34.3	23.0
20	58.6	51.2	63.6	49.6	56.6	8.4
21	18.4	29.9	32.1	32.8	32.45	29.2
22	23.0	55.0	23.3	44.3	33.8	39.0
23	24.6	32.4	71.8	63.3	67.55	57.3
24	69.0	53.2	56.8	33.0	44.8	49.2
25	21.3	6.2	63.2	21.2	42.2	23.7
26	73.2	79.1	53.7	68.9	61.3	42.5
27	40.4	26.2	59.0	79.5	69.25	19.1
28	94.0	61.6	68.4	37.3	52.85	65.4
29	66.9	60.9	79.7	53.7	66.7	73.3
30	83.8	34.6	38.0	61.9	49.95	63.4

ANEXO 8

**PERCENTUAL DE ACERTO DOS ALUNOS DAS 8^{AS} SÉRIES NA PROVA
DE MATEMÁTICA**

Questões	1996		1997			
	Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Média	Noturno
01	53.7	42.9	31.3	28.0	29.65	49.4
02	72.1	62.4	34.0	11.0	22.5	12.2
03	38.5	36.0	20.1	58.3	39.2	19.0
04	52.9	32.2	35.8	9.7	22.75	26.9
05	64.4	62.0	22.2	8.1	15.15	15.8
06	35.7	25.7	24.3	25.6	24.95	19.8
07	27.1	30.6	49.7	16.1	32.9	17.0
08	0.0	27.4	70.9	30.1	50.5	57.3
09	10.4	10.7	27.1	21.5	24.3	42.0
10	34.8	21.4	14.5	82.5	48.5	40.2
11	26.3	14.9	9.8	28.0	18.9	7.4
12	22.7	30.7	16.1	18.7	34.8	15.6
13	9.5	15.6	9.7	32.4	21.05	29.5
14	23.0	20.5	22.6	33.3	27.95	39.7
15	53.0	35.7	15.1	25.0	20.05	15.9
16	33.7	35.0	24.4	44.8	34.6	11.9
17	25.1	14.5	8.4	71.1	39.75	18.0
18	39.5	15.8	31.8	28.4	30.1	34.1
19	35.4	25.0	26.7	33.7	30.2	22.5
20	23.2	10.9	50.3	13.3	31.8	23.4
21	76.9	16.0	10.2	37.8	24	11.2
22	45.3	30.3	25.5	36.4	30.95	14.7
23	33.0	35.4	20.4	29.3	24.85	14.6
24	12.7	43.9	84.5	25.5	55	36.9
25	32.2	13.2	24.4	5.0	14.7	17.6
26	60.8	31.4	34.0	22.0	28	34.9
27	47.8	38.5	13.6	20.6	17.1	28.3
28	34.9	51.7	33.9	8.7	21.3	30.4
29	40.3	12.5	35.8	16.7	26.25	23.7
30	36.0	60.3	29.2	13.5	21.35	32.9

ANEXO 9

**PERCENTUAL DOS ESCORES OBTIDOS PELOS ALUNOS DAS 8^{AS}
SÉRIES NA PROVA DE REDAÇÃO**

Escore	1996		1997			
	Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Média	Noturno
10	0.5	0.2	1.2	0.9	1.05	0.4
9.0	4.9	2.3	6.7	5.5	6.1	2.1
8.0	8.4	4.5	10.3	8.0	9.15	5.2
7.0	9.9	7.0	13.9	12.7	13.3	7.4
6.0	14.5	10.4	16.8	14.7	15.75	11.1
5.0	15.6	14.1	16.0	16.0	16.0	13.6
4.0	13.2	13.2	13.1	14.2	13.65	13.4
3.0	10.3	12.4	8.5	9.5	9	11.0
2.0	8.3	11.7	5.3	6.2	5.75	9.3
1.0	4.8	8.6	2.3	2.8	2.55	6.8
0 (A)	1.9	5.9	1.8	1.8	1.8	3.7
0 (B)	3.4	3.9	2.0	4.9	3.45	7.5
0 (C)	3.9	5.8	2.1	2.7	2.4	8.5

ANEXO 10

TABELA DE TRANSCRIÇÃO DE ACERTOS

NOME DA ESCOLA:

SÉRIE:

TURNO:

DISCIPLINA:

Nº al.	Nome do aluno	Nº das Questões																				Pontos
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	...	...	...	...	30	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
...																						
...																						
...																						
...																						
n																						
TOTAL DE ACERTOS																						

DATA:

PREENCHIMENTO DOS CÁLCULOS:

DATA DE PREENCHIMENTO:

ASSINATURA DO DIRETOR:

ANEXO 11

TABELA DE PONTUAÇÃO

NOME DA ESCOLA:
CÓDIGO DA ESCOLA:
MUNICÍPIO:
DISCIPLINA:

NRE:
SÉRIE:

TURNO:
TOTAL DE ALUNOS:

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO	PONTOS	% DE ACERTOS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
..			
n			
	TOTAL DE PONTOS		
	MÉDIAS		

DATA:
DATA DE PREENCHIMENTO:

PREENCHIMENTO DOS CÁLCULOS:
ASSINATURA DO DIRETOR:

ANEXO 12

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO

CIÊNCIAS

NOME DA ESCOLA:

MUNICÍPIO:

TOTAL DE ALUNOS QUE FIZERAM A PROVA:

CÓDIGO DA ESCOLA:

NRE:

TURNO:

4ª SÉRIE

QUESTÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	Acertos	%
01	Relações de Interdependência na Biosfera	Relacionar o sol com a existência de vida na Terra.		
02	Relações de Interdependência na Biosfera	Analisar a Interdependência entre todos os elementos da Biosfera.		
03	Relações de Interdependência na Biosfera	Relacionar água e seres vivos numa situação problema.		
04	Relações de Interdependência na Biosfera	Associar a degradação ambiental com o desaparecimento dos seres vivos numa situação problema.		
05	Sistema Solar	Identificar a posição da Terra no Sistema Solar.		
06	Sistema Solar	Relacionar as estações do ano com translação (eixo de inclinação).		
07	Sistema Solar	Aplicar fases da lua.		
08	Sistema Solar	Caracterizar os hábitos alimentares no movimento de rotação.		
09	Alimentação	Identificar causas da subnutrição.		
10	Alimentação	Relacionar alimentação a medidas de higiene.		
11	Alimentação	Usar medidas de prevenção a cárie.		
12	Alimentação	Aplicar medidas de saneamento básico, associado ao nível sócio-econômico.		
13	Respiração	Relacionar ação do homem e aumento de poluição.		
14	Respiração	Relacionar doenças respiratórias com o ambiente insalubre.		
15	Circulação	Identificar a função do aparelho circulatório.		
16	Circulação	Relacionar alimentação inadequada a problemas cardíacos.		
17	Excreção	Identificar formas de eliminação de resíduos, numa situação problema.		
18	Excreção	Diferenciar a função dos órgãos excretores.		

Anexo 12 – cont.

19	Sustentação	Identificar os sistemas responsáveis pela locomoção.		
20	Sustentação	Relacionar hábitos posturais a desvios de coluna.		
21	Imunização	Associar aleitamento materno com imunização natural.		
22	Imunização	Analisar a importância da vacinação.		
23	Imunização	Aplicar a diferença entre soro e vacina.		
24	Coordenação	Associar efeito das drogas com a saúde.		
25	Coordenação	Associar drogas ao comportamento social.		
26	Coordenação	Relacionar órgãos do sentido com o ambiente.		
27	Coordenação	Analisar a função do sistema nervoso.		
28	Reprodução	Identificar os órgãos reprodutores feminino e masculino.		
29	Reprodução	Relacionar higiene aos órgãos genitais.		
30	Reprodução	Praticar medidas de prevenção contra a AIDS.		

RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO E CÁLCULOS:

DATA DO PREENCHIMENTO: __/__/__.

ASSINATURA DO DIRETOR:

ANEXO 13

Parâmetros estatísticos do rendimento dos alunos das 4^{as} séries do Ensino Fundamental.

Parâmetros estatísticos do rendimento dos alunos em Português.

Índices	Ano	1995	1997	
			Matutino	Vespertino
Nº de alunos		20 561	6 810	8 248
Média		17.11	15.17	15.41
Desvio Padrão		5.70	6.41	6.25
Coef. De variação		33.31	42.25	40.55
Variância		32.52	41.14	39.11
Escore Máximo		30	30	30
Escore Mínimo		00	00	00
Quartil Inferior		13.00	11.00	11.00
Mediana		17.00	15.00	16.00
Quartil Superior		21.00	20.00	20.00
Moda		19	14	16

Parâmetros estatísticos do rendimento dos alunos em Redação.

Índices	Ano	1995	1997	
			Matutino	Vespertino
Nº de alunos		20 286	4307	8003
Média		5.62	5.40	5.44
Desvio Padrão		2.42	2.59	2.49
Coef. De variação		43.06	47.96	45.77
Variância		5.88	6.75	6.22
Escore Máximo		10	10	10
Escore Mínimo		00	00	00
Quartil Inferior		4.0	4.00	4.00
Mediana		6.0	6.00	6.00
Quartil Superior		8.0	7.00	7.00
Moda		06	06	05

Parâmetros estatísticos do rendimento dos alunos em Matemática.

Índices	Ano	1997	
		Matutino	Vespertino
Nº de alunos	20 213	5 493	6 378
Média	14.46	15.71	15.77
Desvio Padrão	5.51	6.38	6.18
Coef. De variação	38.10	40.61	39.18
Variância	30.47	40.73	38.25
Escore Máximo	30	30	30
Escore Mínimo	00	00	00
Quartil Inferior	10.00	11.00	11.00
Mediana	14.00	16.00	16.00
Quartil Superior	18.00	20.00	20.00
Moda	14	16	15

ANEXO 14

Comparação da média dos alunos das 4^{as} séries, mediante utilização do teste t, ao nível de significância de 5%.

Comparação da média na disciplina de Português.

	Diur/95	Mat/97	Vesp/97	D/95-M/97	D/95-V/97	Diur/97	D/95-D/97
N	20 561	6 810	8 248			15 058	
Média	17.11	15.17	15.41			15.29	
Desv. Pad.	5.7	6.41	6.25			6.33	
t calculado	////	////	////	22.23	24.70		27.95
Conclusão	///	//	///	S	S		S

Comparação da média na disciplina de Matemática.

Tab 2	D/95	M/97	V/97	D/95-M/97	D/95-V/97
N	20 286	4 307	8 003		
Média	5.62	5.40	5.44		
Desv. Padrão	2.42	2.59	2.49		
t calculado				5.12	5.52
t tabelado				1.96	1.96
Conclusão				S	S

Comparação da média de Redação.

Tab 3	D/95	M/97	V/97	D/95-M/97	D/95-V/97
N	20 213	5 493	6 378		
Média	14.46	15.71	15.77		
Desv. Padrão	5.51	6.38	6.18		
t calculado				- 13.24	- 15.14
t tabelado				1.96	1.96
Conclusão				S	S

ANEXO 15

**Parâmetros estatísticos do rendimento dos alunos das 8^{as} séries, na
avaliação de 1997²⁹**

Parâmetros de comparação do rendimento dos alunos em Português.

Índices	1996		1997		
	Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Noturno
Nº de alunos	22 953	11 277	24 805	9 649	13 532
Média	15.85	13.66	15.21	15.12	12.22
Desvio Padrão	4.31	4.57	4.43	4.45	3.95
Coef. De variação	27.19	33.45	29.12	29.43	32.32
Variância	18.66	20.92	19.71	19.88	15.67
Escore Máximo	30	30	30	28	30
Escore Mínimo	00	00	00	00	00
Quartil Inferior	13.00	10.00	12.00	12.00	9.00
Mediana	16.00	13.00	15.00	15.00	12.00
Quartil Superior	19.00	17.00	18.00	18.00	15.00
Moda	16	12	15	15	12

Parâmetros de comparação do rendimento dos alunos em Redação.

Índices	1996		1997		
	Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Noturno
Nº de alunos	22 605	10 915	24 217	9 343	12 905
Média	4.57	3.62	5.23	4.80	3.63
Desvio Padrão	2.52	2.50	2.40	2.51	2.61
Coef. De variação	55.14	69.06	45.88	52.29	71.90
Variância	6.39	6.27	5.76	6.34	6.85
Escore Máximo	10	10	10	10	10
Escore Mínimo	00	00	00	00	00
Quartil Inferior	3.00	2.00	4.00	3.00	1.00
Mediana	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00
Quartil Superior	6.00	5.00	7.00	7.00	6.00
Moda	05	00	06	05	00

²⁹ Fonte de Dados – SEED – Pr.



Parâmetros de comparação do rendimento dos alunos em Matemática.

Índices	Ano	1996		1997		
		Diurno	Noturno	Matutino	Vespertino	Noturno
Nº de alunos		18 960	9 152	18 117	4 679	8 815
Média		11.00	9.03	8.56	8.34	7.62
Desvio Padrão		3.37	2.81	3.67	3.32	3.43
Coef. De variação		30.63	31.11	42.87	39.80	45.01
Variância		11.38	7.91	13.49	11.00	11.79
Escore Máximo		28	28	29	28	28
Escore Mínimo		00	00	00	00	00
Quartil Inferior		9.00	7.00	6.00	6.00	5.00
Mediana		11.00	9.00	8.00	8.00	7.00
Quartil Superior		13.00	11.00	10.00	10.00	9.00
Moda		10	09	07	08	07

ANEXO 16

Comparação da média dos alunos das 8^{as} séries, mediante utilização do teste t, ao nível de significância de 5%.

Comparação do rendimento dos alunos em Português.

	D/96	N/96	M/97	V/97	N/97	D/96-M/97	D/96-V/97	N/96-N/97
N	22 953	11 277	24 805	9 649	13 532			
Média	15.85	13.66	15.21	15.12	12.22			
Desv. P.	4.31	4.57	4.43	4.45	3.95			
t calc.						15.99	13.65	26.27
t tabel.						1.96	1.96	1.96
Conclusão						S	S	S

Comparação do rendimento dos alunos em Redação.

	D/96	N/96	M/97	V/97	N/97	D/96-M/97	D/96-V/97	N/96-N/97
N	22 605	10 915	24 217	9 343	12 905			
Média	4.57	3.62	5.23	4.80	3.63			
Desv. P.	2.52	2.50	2.40	2.51	2.61			
t calc.						- 28.98	- 7.44	- 0.39
t tabel.						1.96	1.96	1.96
Conclusão						S	S	S

Comparação do rendimento dos alunos em Matemática.

	D/96	N/96	M/97	V/97	N/97	D/96-M/97	D/96-V/97	N/96-N/97
N	18 960	9 152	18 117	4 679	8 815			
Média	11.00	9.93	8.56	8.34	7.62			
Desv. P.	3.37	2.81	3.67	3.32	3.43			
t calc.						66.60	48.93	30.08
t tabel.						1.96	1.96	1.96
Conclusão						S	S	S

ANEXO 17

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
PARANÁ

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO
DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTIONÁRIO A ESCOLA*

IDENTIFICAÇÃO	
ESCOLA:	_____
CÓDIGO: L L L L L L L L	MUNICÍPIO: _____
N.R.E.	_____
NOME DO DIRETOR (A):	_____

1995

* Transcrito na íntegra.

INSTRUÇÕES GERAIS

Este Questionário da escola constitui um dos instrumentos de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná e objetiva reunir informações sobre a escola de um modo geral e do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental:

- Ele deve ser respondido **em conjunto** pelo diretor da escola, equipe técnico-pedagógica e corpo docente atuante na 4ª série do Ensino Fundamental.
- As respostas devem refletir o pensamento de todos; por isso, antes de registrá-las, é importante que se discuta o seu conteúdo e se chegue a um consenso sobre a opção da escola para a questão.
- Ele contém 34 questões objetivas, com alternativas para cada resposta, devendo-se, no entanto, registrar **UMA ÚNICA RESPOSTA PARA CADA QUESTÃO**, a resposta que melhor reflete a situação da escola.

A participação efetiva dessa escola é de relevante importância, uma vez que os dados servirão de subsídios para tomada de decisões que viabilize o fortalecimento e a autonomia da escola pública paranaense, objetivo maior do Processo de Avaliação da Escola Pública do Paraná.

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

- 1) Há quanto tempo trabalha nessa Unidade Escolar como Diretor (a)?
 A () Menos de 01 ano. D () De 05 a 06 anos.
 B () De 01 a 02 anos. E () mais de 06 anos.
 C () De 03 a 04 anos.
- 2) Sexo do (a) Diretor (a).
 A () Feminino. B () Masculino.
- 3) Idade do (a) Diretor (a):
 A () menos de 25 anos. D () 46 a 55 anos.
 B () 25 a 35 anos. E () acima de 55 anos.
 C () 36 a 45 anos.

AS QUESTÕES DE NÚMERO 04, 05 E 06 REFEREM-SE À <u>FORMAÇÃO DO DIRETOR</u>

- 4) Fez curso de Magistério em nível de 2º Grau:
 A () Sim B () Não
- 5) Fez algum outro curso de 2º Grau (Científico, Clássico, Propedêutico, Educação Geral, etc.)?
 A () Sim, completo. C () Não.
 B () Sim, incompleto.
- 6) Fez curso superior?
 A () Sim. B () Não

Caso a resposta desta questão seja NÃO , passe para a questão 08.
--

- 7) Caso tenha curso superior, dentre os abaixo relacionados, qual a sua habilitação?
 A () Pedagogia e/ou Psicologia. D () História/Geografia e/ou Ciências Sociais.
 B () Letras e/ou Educação Artística.
 C () Matemática e/ou Ciências. E () Educação Física.
- 8) No trabalho diário do diretor, nessa escola, qual dos aspectos toma mais o seu tempo?
 A () Atividades burocráticas.
 B () Atividades pedagógicas.
 C () Atendimento à comunidade escolar (pais, associações).
 D () Reuniões ou treinamentos fora da escola.



- 9) Das alternativas abaixo, qual delas efetivamente **dificultou mais** a administração da escola, neste ano letivo?
- A () Insuficiência de recursos financeiros.
 - B () Insuficiência e rotatividade de pessoal docente.
 - C () Insuficiência e rotatividade de pessoal administrativo e de serviços gerais
 - D () Interferência excessiva da sede da Secretaria de Estado ou Órgão Municipal de Educação.
 - E () Deficiência na estrutura e funcionamento do sistema estadual ou municipal de educação.

LEMBRETE: ASSINALAR SEMPRE APENAS UMA ALTERNATIVA

- 10) Como o diretor planeja o atendimento à demanda de alunos dessa escola?
- A () Em conjunto com as demais escolas estaduais e municipais da região.
 - B () Atendendo às exigências da comunidade.
 - C () Seguindo as orientações do NRE.
 - D () De acordo com a organização da própria escola.
 - E () De acordo com a estrutura física da escola.
- 11) Essa escola conta com uma biblioteca
- A () capaz de atender às necessidades da escola e da comunidade.
 - B () capaz de atender somente às necessidades da escola.
 - C () composta basicamente por livros didáticos.
 - D () qualidade, porém pouco utilizada.
 - E () não conta com biblioteca.
- 12) Quanto aos recursos didáticos dessa escola, pode-se dizer que são:
- A () suficientes e utilizados com frequência.
 - B () suficientes, mas pouco utilizados.
 - C () suficientes e desatualizados.
 - D () insuficientes, mas utilizados com frequência.
 - E () insuficientes e desatualizados.
- 13) Essa escola conta com:
- | | |
|--------------------------|--|
| A () orientador, apenas | C () orientador e supervisor. |
| B () supervisor, apenas | D () inexitem esses especialistas de educação |
- 14) O corpo docente dessa escola é composto, **predominantemente**, de:
- A () concursados
 - B () CLT
- 15) O motivo **mais provável** das freqüentes mudanças no corpo docente dessa escola é:
- A () falta de professores efetivos.
 - B () falta de condições físicas e de recursos pedagógicos.
 - C () falta de recursos pedagógicos.
 - D () localização da escola em região muito carente e/ou de difícil acesso.
 - E () não ocorrem com freqüência mudanças no corpo docente dessa escola.

- 16) Indique a frequência com que equipe técnico-pedagógica (Diretor, Supervisor, Orientador e Coordenação) dessa escola se reuniu com outros órgãos do sistema como Secretarias de Educação (Estadual e Municipal) e Núcleo Regional de Educação neste ano letivo:
- A () pelo menos 1 vez por semana. D () pelo menos uma vez por semestre
B () pelo menos uma vez por mês. E () nenhuma vez.
C () pelo menos uma vez p/ bimestre
- 17) Quem participou da elaboração ou atualização do plano de trabalho da escola para este ano letivo?
- A () A direção elaborou sozinha.
B () A direção e o pessoal técnico-pedagógico.
C () A direção e o corpo docente.
D () A direção, o pessoal técnico-pedagógico e o corpo docente.
E () Não houve necessidade de elaboração ou atualização do plano de trabalho.
- 18) Dos aspectos abaixo relacionados, o que **mais dificultou** o trabalho do corpo docente, durante esse ano letivo, foi:
- A () falta de material didático. C () acúmulo de carga horária/trabalho
B () falta de linha administrativa. D () turmas com excesso de alunos
- 19) Assinale a **alternativa mais adotada** nos encontros promovidos pela supervisão Pedagógica:
- A () estudos dos princípios filosóficos da escola.
B () reflexões sobre o Currículo Básico.
C () discussões sobre metodologia de alfabetização.
D () discussões sobre avaliação escolar.
- 20) Nessa escola as atividades, o Serviço de Orientação Educacional, consiste predominantemente em:
- A () resolver problemas de disciplina dos alunos.
B () participar de forma efetiva no processo ensino-aprendizagem.
C () atuar em sala de aula, auxiliando na solução dos problemas que interferem na aprendizagem.
D () trabalhar com alunos considerados "problema".
E () participar da elaboração e desenvolvimento do currículo escolar.
- 21) Qual o nível de escolaridade da maioria dos professores que atuam nas 4ª séries desse estabelecimento?
- A () 1º grau completo. D () 2º grau – outras habilitações.
B () 2º grau incompleto. E () 3º grau.
C () 2º grau – magistério.

LEMBRETE: ASSINALAR SOMENTE UMA ALTERNATIVA

- 22) Essa escola possui Coordenação de CBA:

A () Sim B () Não

- 23) A escolha da coordenação de 1ª a 4ª é feita através de:
- A () indicação da direção da escola. D () eleição para o cargo.
B () indicação do Conselho Escolar. E () não há coordenação.
C () indicação dos colegas.
- 24) Para compor as turmas de 4ª série, essa escola adota, **principalmente**, o seguinte critério:
- A () idade do aluno.
B () aproveitamento escolar anterior.
C () idade do aluno e aproveitamento escolar anterior.
D () ordem de apresentação do aluno para a matrícula (SERE).
E () nível sócio-econômico e idade do aluno.
- 25) Uma vez organizadas as turmas de 1ª a 4ª séries, quem decide qual delas será atribuída a cada professor?
- A () É uma decisão da competência exclusiva do diretor.
B () É uma decisão da responsabilidade do coordenador ou supervisor.
C () O diretor e coordenador ou supervisor decidem.
D () Professores têm participação preponderante na escolha das classes.
E () O coordenador e supervisor consultam os professores, mas priorizam critérios que visam a assegurar melhores condições de ensino aos alunos.
- 26) Nessa escola, cada turma de 4ª série possui, **predominantemente**:
- A () no máximo 20 alunos. D () de 41 a 50 alunos.
B () de 21 a 30 alunos. E () mais de 50 alunos.
C () de 31 a 40 alunos.
- 27) As avaliações da aprendizagem dos alunos da 4ª série desta escola são, **predominantemente**:
- A () diárias. D () bimestrais.
B () semanais. E () semestrais.
C () mensais.
- 28) Diante da possibilidade de fracasso de seus alunos, os professores da 4ª série, em geral,
- A () prosseguem normalmente suas atividades.
B () reavaliam sua atuação em sala de aula.
C () investigam, junto aos alunos, as possíveis causas.
D () solicitam a ajuda dos pais.
E () encaminham os alunos para os serviços especializados da escola.
- 29) São promovidas **REUNIÕES PEDAGÓGICAS** com os professores da 4ª série:
- A () uma vez por semana. D () uma vez por bimestre.
B () de quinze em quinze dias. E () não realiza reuniões regularmente.
C () uma vez por mês.
- 30) O índice de evasão na 4ª série, em 1994, nessa escola, oscilou entre:
- A () 0 a 5%. D () acima de 20%.
B () 6 a 10%. E () escola iniciou a 4ª série em 1995.
C () 11 a 20%.

LEMBRETE: ASSINALAR SEMPRE APENAS UMA ALTERNATIVA

- 31) A escola planeja reuniões com o **CONSELHO ESCOLAR**, em geral,
A () mensalmente. D () anualmente.
B () bimestralmente. E () quando necessário
C () semestralmente.
- 32) Em sua escola, o Conselho Escolar atua,
A () nas decisões pedagógico-administrativas.
B () em algumas atividades do processo educativo,
C () somente em atividades sociais.
D () apenas quando solicitado.
- 33) Qual o principal papel da APM nesta escola?
A () Discutir e analisar problemas relativos ao funcionamento da escola e propor soluções visando a melhoria da escola.
B () Realizar reuniões com os pais e professores para a integração da comunidade escolar.
C () Realizar reuniões, sistematicamente, para tratar de assuntos de interesse geral.
D () Realizar festas para coletar fundos para a escola e decidir como as verbas coletadas serão utilizadas.
E () Na sua escola a APM não está legalmente instituída.
- 34) Para buscar integração com a comunidade, essa escola, **predominantemente**:
A () promove reuniões e outras atividades para discussão de questões de interesse recíproco.
B () comunica, através do colegiado ou dos próprios alunos, as decisões gerais tomadas pela escola.
C () pede sugestões à comunidade para inovações a serem propostas.
D () considera as críticas da comunidade e aceita sugestões.
E () não promove esse tipo de integração.

ANEXO 18

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
PARANÁ****QUESTIONÁRIO DA ESCOLA*****IDENTIFICAÇÃO**

ESCOLA: _____
CÓDIGO: |_|_|_|_|_|_|_|_| MUNICÍPIO: _____
NRE: _____
NOME DO DIRETOR (A): _____

1997

* Transcrição, na íntegra, do conteúdo do questionário/97.



INSTRUÇÕES GERAIS

Este Questionário da Escola constitui um dos instrumentos de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná e objetiva reunir informações sobre a escola de um modo geral e do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e Médio. Visando à eficácia do presente instrumento, faz-se necessário adotar os seguintes procedimentos:

- o diretor deverá responder as questões *em conjunto* com a equipe técnico-pedagógica da escola;
- as respostas devem refletir o pensamento de todos: por isso, antes de registrá-las é importante que se discuta o seu conteúdo e se chegue a um consenso sobre a opção da escola para a questão.

Esse documento contém 10 questões objetivas, com alternativas para cada resposta, devendo-se, no entanto, registrar UMA ÚNICA RESPOSTA PARA CADA QUESTÃO, ou seja, a resposta que melhor reflete a situação da escola.

A participação efetiva dessa escola é de relevante importância, uma vez que os dados servirão de subsídios para a tomada de decisões que viabilizem o fortalecimento e autonomia da escola pública paranaense, objetivo maior do *Programa de avaliação do Sistema Educacional do Paraná*.

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

1. Das atividades pertinentes à função de Diretor, quais delas tomam mais o seu tempo ?

- (A) Atividades burocráticas.
 - (B) Atividades pedagógicas.
 - (C) Atendimentos à comunidade escolar (pais, associações).
 - (D) Reuniões ou treinamentos fora da escola.
-

2. Quanto aos recursos didáticos de apoio deste estabelecimento, pode-se afirmar que são

- (A) suficientes e utilizados com frequência.
 - (B) suficientes, mas pouco utilizados.
 - (C) suficientes, mas desatualizados.
 - (D) insuficientes, mas utilizados com frequência.
 - (E) insuficientes e desatualizados.
-

3. A equipe técnico-pedagógica desta escola conta com

- (A) Orientador Educacional, apenas.
 - (B) Supervisor Pedagógico, apenas.
 - (C) Orientador Educacional e supervisor Pedagógico.
 - (D) nenhum destes especialistas.
-

4. As turmas da série avaliada, possuem, predominantemente

- (A) no máximo 20 alunos que freqüentam as aulas.
 - (B) de 21 a 30 alunos que freqüentam as aulas.
 - (C) de 31 a 40 alunos que freqüentam as aulas.
 - (D) de 41 a 50 alunos que freqüentam as aulas.
-

5. Quem participou da elaboração ou atualização do plano de trabalho desta escola para este ano letivo?

- (A) A direção, sozinha.
 - (B) A direção e o pessoal técnico-pedagógico.
 - (C) A direção e o corpo docente.
 - (D) A direção, o pessoal técnico-pedagógico e o corpo docente.
 - (E) Não houve necessidade de elaboração ou atualização do plano de trabalho.
-



6. Assinale a alternativa mais adotada nos encontros de caráter pedagógico promovidos na escola.

- (A) Estudos dos princípios filosóficos do estabelecimento.
 - (B) Reflexões sobre a Proposta Curricular.
 - (C) Discussões sobre metodologia adotada pelos professores.
 - (D) Somente para reuniões de Conselho Escolar.
 - (E) Não há encontros coletivos promovidos pela supervisão pedagógica.
-

7. São promovidas Reuniões Pedagógicas com os professores desta escola

- (A) uma vez por semana.
 - (B) de 15 em 15 dias.
 - (C) uma vez por mês.
 - (D) uma vez por bimestre.
 - (E) em nenhuma ocasião.
-

8. Para envolver os pais de alunos, esta escola, predominantemente,

- (A) realiza reuniões pedagógicas e administrativas sistemáticas.
 - (B) promove eventos sociais, culturais e esportivos.
 - (C) solicita participação dos pais nas atividades cotidianas da escola.
 - (D) envia aos pais informações sobre desempenho do aluno, no fim de cada bimestre.
-

9. Qual o principal papel da APM nesta escola?

- (A) Discutir e analisar problemas relativos ao funcionamento da escola e propor soluções visando à sua melhoria.
 - (B) Realizar reuniões com pais e professores para a integração da comunidade escolar.
 - (C) Realizar reuniões, sistematicamente, para tratar de assuntos de interesse geral.
 - (D) Realizar festas para coletar fundos para a escola e decidir como as verbas coletadas serão utilizadas.
 - (E) A APM não está legalmente instituída.
-

10. Em sua escola, o Conselho Escolar atua

- (A) nas decisões pedagógico-administrativas.
 - (B) em algumas atividades do processo educativo.
 - (C) somente em atividades sociais.
 - (D) apenas quando solicitado.
 - (E) Inexiste Conselho Escolar.
-



ANEXO 19

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
PARANÁ****QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR***

IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: _____
CÓDIGO: |_|_|_|_|_|_|_|_| MUNICÍPIO: _____
NRE: _____
NOME DO DIRETOR (A) : _____

1997

* Transcrição, na íntegra, do conteúdo do questionário/1997.

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
PARANÁ**

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a):

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná está empenhada em conhecer os atuais níveis de rendimento escolar dos nossos alunos. Na busca de maiores informações, é de fundamental importância que você compartilhe conosco a sua experiência, analisando cada questão da prova que seus alunos estão respondendo.

Essa análise deve servir de base para a resposta aos itens do presente questionário, que deverá ser realizada em conjunto pelos professores atuantes nas 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental, em suas respectivas disciplinas e turnos.

PARA CADA QUESTÃO DA PROVA APLICADA, RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO, MERCANDO COM UM X, NA FOLHA DE RESPOSTAS A ALTERNATIVA ADEQUADA.

1. Que porcentagem dos seus alunos você acha que responderá corretamente esta questão sem adivinhar a resposta? (Escolha somente uma das alternativas seguintes)
(A) Praticamente nenhum aluno
(B) Entre 10 e 40% dos alunos.
(C) Entre 41 e 60% dos alunos.
(D) De 61 a 90 % dos alunos.
(E) Praticamente todos os alunos.

2. Durante este ano letivo você ensinou o conteúdo necessário para seus alunos responderem esta questão corretamente?
(A) Sim.
(B) Não, por que já havia sido ensinado em séries anteriores a esta.
(C) Não, por que será ensinado em séries posteriores a esta.
(D) Não, por que não considero este conteúdo importante.
(E) Não, por que não houve tempo.

OBS: As respostas do presente questionário devem ser transcritas para o cartão-resposta apropriado, conforme instruções contidas no Manual de orientação.



QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

FOLHA DE RESPOSTAS

1. Nome da Escola: _____
 2. Código da Escola: _____
 3. Série: _____ Disciplina: _____ Turno: _____

QUESTÃO	1ª					2ª				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

ANEXO 20

Distribuição das alternativas do Questionário do Estabelecimento, no Estado – 1995.

QUESTÃO	Alternativas															
	(A)		(B)		(C)		(D)		(E)		Em Branco		Inválidas		Total / Respostas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
01	119	22.5	113	21.4	116	22.0	60	11.4	119	22.5	1	0.2	0	0.0	528	100
02	417	79.0	111	21.0	--	--	--	--	--	--	0	0.0	0	0.0	528	100
03	0	0.0	67	12.7	244	46.2	191	36.2	24	4.5	1	0.2	1	0.2	528	100
04	415	78.6	110	20.8	--	--	--	--	--	--	0	0.0	3	0.6	528	100
05	209	39.6	37	7.0	276	52.3	--	--	--	--	4	0.7	2	0.4	528	100
06	505	95.6	20	3.8	--	--	--	--	--	--	0	0.0	3	0.6	528	100
07	197	37.3	108	20.5	87	16.5	66	12.5	24	4.5	26	4.9	20	3.8	528	100
08	213	40.3	204	38.6	88	16.7	20	3.8	--	--	1	0.2	2	0.4	528	100
09	136	25.8	202	38.3	53	10.0	7	1.3	118	22.3	10	1.9	2	0.4	528	100
10	14	2.7	77	14.6	157	29.7	47	8.9	230	43.6	2	0.4	1	0.2	528	100
11	109	20.6	316	59.8	66	12.5	3	0.6	34	6.4	0	0.0	0	0.0	528	100
12	92	17.4	32	6.1	3	0.6	370	70.1	30	5.7	0	0.0	1	0.2	528	100
13	41	7.8	124	23.5	294	55.7	67	12.7	--	--	0	0.0	2	0.4	528	100
14	168	31.8	359	68.0	--	--	--	--	--	--	0	0.0	1	0.2	528	100
15	340	64.4	4	0.8	1	0.2	19	3.6	163	30.9	1	0.2	0	0.0	528	100
16	73	13.8	211	40.0	148	28.0	69	13.1	25	4.7	1	0.2	1	0.2	528	100
17	8	1.5	43	8.1	43	8.1	419	79.4	15	2.8	0	0.0	0	0.0	528	100
18	181	34.3	13	2.5	175	33.1	132	25.0	--	--	23	4.4	4	0.7	528	100
19	10	1.9	117	22.2	32	6.1	345	65.3	--	--	21	4.0	3	0.6	528	100
20	84	15.9	208	39.4	71	13.4	55	10.4	6	1.1	104	19.7	0	0.0	528	100
21	1	0.2	3	0.6	204	38.6	16	3.0	301	57.0	2	0.4	1	0.2	528	100
22	155	29.4	371	70.3	--	--	--	--	--	--	1	0.2	1	0.2	528	100
23	121	22.9	6	1.1	52	9.8	5	0.9	327	61.9	17	3.2	0	0.0	528	100
24	39	7.4	56	10.6	66	12.5	360	68.2	0	0.0	6	1.1	1	0.2	528	100
25	13	2.5	1	0.2	27	5.1	209	39.6	274	51.9	3	0.6	1	0.2	528	100



Anexo 20 – cont.

26	26	4.9	196	37.1	292	55.3	11	2.1	0	0.0	2	0.4	1	0.2	528	100
27	353	66.9	122	23.1	46	8.7	7	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	528	100
28	2	0.4	220	41.7	208	39.4	37	7.0	60	11.4	0	0.0	1	0.2	528	100
29	62	11.7	78	14.8	143	27.1	205	38.8	40	7.6	0	0.0	0	0.0	528	100
30	416	78.8	67	12.7	35	6.6	7	1.3	0	0.0	3	0.6	0	0.0	528	100
31	61	11.6	131	24.8	13	2.5	0	0.0	315	59.7	8	1.5	0	0.0	528	100
32	217	41.1	65	12.3	3	0.6	232	43.9	--	--	8	1.5	3	0.6	528	100
33	212	40.2	57	10.8	134	25.4	77	14.6	35	6.6	13	2.5	0	0.0	528	100
34	350	66.3	59	11.2	44	8.3	55	10.4	9	1.9	10	1.9	1	0.2	528	100
TOTAL	5 359	29.8	3 908	21.8	3 121	17.4	3 091	17.2	2 149	12.1	268	1.5	56	0.31	17 952	100

- **Fonte: SEED/PQE/GAC.**
- **Estabelecimentos avaliados: 528.**

ANEXO 21

Distribuição das alternativas do Questionário da Escola, no Estado – 1997.

QUESTÃO	Alternativas															
	(A)		(B)		(C)		(D)		(E)		Em Branco		Inválidas		Total / Respostas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
01	1065	67.3	279	17.6	141	8.9	83	5.2	0	0.0	2	0.12	13	0.82	1583	100
02	519	32.8	277	17.5	25	1.6	723	45.7	34	2.14	1	0.06	4	0.25	1583	100
03	101	6.4	451	28.5	751	47.4	264	16.7	0	0.0	1	0.06	15	0.94	1583	100
04	234	14.8	527	33.3	676	42.7	105	6.6	0	0.0	1	0.06	40	2.53	1583	100
05	63	4.0	92	5.8	304	19.2	1082	66.3	39	2.5	2	0.12	1	0.06	1583	100
06	88	5.5	511	32.3	845	53.4	81	5.1	49	3.1	3	0.2	6	0.4	1583	100
07	36	2.3	113	7.1	405	25.6	1008	63.7	18	1.14	1	0.06	2	0.13	1583	100
08	411	26.1	281	17.9	644	40.7	229	14.6	0	0.0	3	0.2	15	0.9	1583	100
09	681	43.0	163	10.3	481	30.4	233	14.7	23	1.4	2	0.12	10	0.63	1583	100
10	809	51.1	218	13.8	13	0.82	497	31.4	37	2.3	6	0.38	3	0.2	1583	100
TOTAL	4 007	25.3	2 912	18.5	4 285	27.3	4 305	27.2	200	1.2	22	0.14	109	0.7	15 830	100

**Foram desconsideradas as respostas de 51 escolas, em função de preenchimento incorreto dos cartões respostas, o que corresponde a 3.12% ao total de escolas avaliadas (Escolas avaliadas: 1634; Escolas com preenchimento correto dos cartões: 1583, que correspondem a 96.9% do total).*

***Tabela estruturada com base nos resultados parciais obtidos junto à SEED.*



ERRATA

<i>Página</i>	<i>Linha</i>	<i>Onde se lê</i>	<i>Leia-se</i>
22	13	Sistema Estadual de Educação	Ensino Fundamental do Paraná
47	13	Neste aspecto	Este aspecto
54	16	Quanto	quanto
62	19	possibilidades	possibilidade
117	16	a Programa	o Programa
118	28	e, especial,	em especial,
134	10	a analisou-se	e analisou-se
137	7	Relatórios resultados	Relatórios e resultados
144	12	10 a 13	13 e 16
186	3	discreta alteração	alteração
188	26	conselho Escolar	Conselho Escolar
191	2	e planejamento	o planejamento
211	21	propostas do	propostas pelo

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, 07 de julho de 1999.

DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI



