

Silza Maria Pasello Valente

Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação
nas Perspectivas do Estado e da Escola

Marília
2002



SILZA MARIA PASELLO VALENTE

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E
AVALIAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DO ESTADO
E DA ESCOLA**

1410001374



SILZA MARIA PASELLO VALENTE

6.1.3.4

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AVALIAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DO ESTADO E DA ESCOLA

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, como exigência para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: **Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr.**

MARÍLIA

2002

Nº cham 370.981

V154p

Nº Tombo 1-374

Aquisição 0

Preço 5,00

Data 13/11/02

Proced. autor

Valente, Silza Maria Pasello.

Parâmetros curriculares nacionais e avaliação, nas perspectivas do Estado e da escola / Silza Maria Pasello Valente. -- Marília, 2002.

206f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2002.

Bibliografia: 183-193f.

1. Reforma educacional brasileira. 2. Parâmetros curriculares nacionais. 3. Avaliação. I. Autor. II. Título.

CDD 370.981

SILZA MARIA PASELLO VALENTE

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AVALIAÇÃO
NAS PERSPECTIVAS DO ESTADO E DA ESCOLA**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Profª. Drª. Luzia Marta Bellini

Profª. Drª. Georfrávia Montoza Alvarenga

Profª. Drª. Doralice Aparecida Anzine Gorni

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília, 20 de junho de 2002.



Às educadoras-poetas
Cecília Meireles e Helena Kolody

Ao Edgar
amor derramado
compreensão e companheirismo

Às minhas netas
Isadora e Rebeca
meninas-flor
a desabrochar para a vida

Aos netos
que hão de vir
mas ainda não se fizeram anunciar



AGRADECIMENTOS

Agradecer é lembrar
mas é, também, omitir
Porque são muitas as contribuições
silenciosas... discretas
praticamente imperceptíveis
que possibilitam a construção de uma tese.
Agradecer é nominar:

- Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr, meu orientador: proporcionou-me liberdade e autonomia, incentivando minha autoconfiança;
- Profª Drª Georfrávia Montoza Alvarenga; Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi: valiosas sugestões no decorrer do Exame de Qualificação;
- Professores e Equipes Pedagógicas das Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade pesquisada: suas palavras desvelaram o cotidiano escolar e contribuíram para a construção deste trabalho;
- Profª Arilete Regina Cytrynski, Gerente de Avaliação da Coordenação de Informações Educacionais do Estado: elucidativa entrevista sobre o Programa de Rendimento Escolar do Estado do Paraná (AVA);
- Profª Corina Lúcia Costa Ramos: interlocuções enriquecedoras sobre educação; parceria prazerosa e ousada na criação da Proposta Pedagógica do Curso Normal Superior com Mídias Interativas;
- Profª Drª Luzia Marta Bellini: presença constante e amiga, ricos diálogos sobre educação;
- Profª Idati Leme Franco: solidariedade e presteza na transcrição das gravações;
- Helaine Patrícia Ferreira e Rosemary Sordi Meyer: amizade e competência na normatização/revisão deste trabalho;
- Denise Pazello Valente, minha filha caçula, mestranda em Direito do Trabalho: intensas trocas intelectuais e afetivas;
- Meus pais, Oswaldo e Beatriz; meus filhos Maria Beatriz e Edgar Neto: apoio, incentivo, compreensão pelas minhas ausências, amor sem limite nem cobranças.

Convite

Completoou-se uma jornada.

Chegar é cair na inércia
de um ponto final.

Na euforia da chegada,
há um convite irrecusável
para uma nova partida

(Helena Kolody, 1995, p.67)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

DESVELANDO O OBJETO DE ESTUDO	14
Considerações Iniciais	15
Forma de Abordagem	18
Caracterização da Amostra	21
Professores.....	21
Equipes Pedagógicas	34
Análise dos Dados	34
Estrutura e Forma de Apresentação	36

PARTE 1

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	39
DETERMINANTES DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA	40
Considerações Iniciais	40
Delineando as Dimensões Contextuais da Reforma	47
Dimensão Político-Econômica	47
Dimensão das Agências Multilaterais ou Intergovernamentais de Financiamento	57
BANCO MUNDIAL E POLÍTICA EDUCACIONAL	62
Dimensão Cultural	68
Reforma Educacional Brasileira	74

PARTE 2

EXPLICITANDO O OBJETO DE ESTUDO	78
Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola – Convergência ou Divergências de Olhares?	79
Considerações Iniciais	79
Parâmetros Curriculares Nacionais	87
O Currículo na Perspectiva dos PCNs	90

PCNs dos Ciclos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental	102
PCNs dos Ciclos / Séries Finais do Ensino Fundamental	111
O Ensino Médio no Contexto da Reforma Educacional	113
PCNs do Ensino Médio	117
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	124
Exame Nacional do Ensino Médio	129
A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Reforma Educacional Brasileira .	131
Considerações Iniciais	131
A Avaliação da Aprendizagem nos Documentos Oficiais	136
Competências e Habilidades: Pilares do Paradigma Avaliativo Emergente.....	152

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SIGNIFICANDO O OBJETO DE ESTUDO	175
Considerações sobre o Vivenciado.....	176

REFERÊNCIAS	183
--------------------------	-----

APÊNDICES	194
------------------------	-----

LISTA DE FIGURAS

- Gráfico 1 – Representação da amostra “E1” constituída por professores atuantes nas Séries Iniciais da rede municipal de ensino 21
- Gráfico 2 – Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados 22
- Gráfico 3 – Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária 22
- Gráfico 4 – Distribuição dos professores pesquisados segundo o período de conclusão do curso de Magistério em nível médio 23
- Gráfico 5 – Representação da amostra “E2” constituída por professores atuantes de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio da rede estadual de ensino..... 24
- Gráfico 6 – Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries 24
- Gráfico 7 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a faixa etária..... 25
- Gráfico 8 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a formação em curso superior 25
- Gráfico 9 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior 26
- Gráfico 10 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a carga horária semanal de trabalho na rede estadual de ensino..... 27
- Gráfico 11 – Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio na rede estadual de ensino..... 27

Gráfico 12 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo a faixa etária	28
Gráfico 13 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo a formação em curso superior.....	28
Gráfico 14 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior.....	29
Gráfico 15 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a carga horária semanal de trabalho, na rede estadual de ensino.....	30
Gráfico 16 – Representação da amostra “E3”, constituída por professores atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino	30
Gráfico 17 – Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio.....	31
Gráfico 18 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo a faixa etária	31
Gráfico 19 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo a formação em curso superior.....	32
Gráfico 20 – Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior.....	32
Gráfico 21 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo a carga horária semanal de trabalho no ensino	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AID	- Agência Internacional de Desenvolvimento
AIR	- American Institutes for Research
AMGI	- Agência Multilateral de Garantias de Investimento
AVA	- Avaliação do Rendimento Escolar
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CFI	- Corporação Financeira Internacional
CICDI	- Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos
CIPP	- Contexto, Insumo, Processo e Produto
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNS	- Curso Normal Superior
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
E1	- Escola 1
E2	- Escola 2
E3	- Escola 3
EM	- Ensino Médio
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EP	- Equipe Pedagógica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GERES	- Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PQE	- Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	- Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	- Secretaria de Educação Superior
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola**. Marília, 2002. 206p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Sob a égide do neoliberalismo e financiadas pelo Banco Mundial, estão sucedendo reformas educacionais em inúmeros países, entre eles o Brasil. A Reforma Educacional Brasileira está sintonizada com as transformações político-econômicas ocorridas, principalmente, a partir dos anos setenta e caracteriza-se como global, visto que altera profundamente a lógica do Sistema Educacional. O conjunto de medidas que compõem seu arcabouço legal implica a descentralização do Sistema Educacional; amplia o conceito de Educação Básica; altera as formas de financiamento; introduz mecanismos de avaliação em larga escala (ENC, ENEM) e reforça a avaliação de sistema já existente (SAEB); estabelece Diretrizes para todos os níveis de ensino, o Referencial Curricular para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio. O foco do presente estudo consistiu em compreender como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Avaliações em Larga Escala, principalmente as de Sistema, estão sendo apreendidos pelos professores e Equipes Pedagógicas dos Ensinos Fundamental e Médio. Para abordar o objeto de estudo, foram analisados documentos oficiais, aplicados questionários aos professores das escolas do Ensino Fundamental e Médio pertencentes a um pequeno município localizado no Estado do Paraná, e realizadas entrevistas com as Equipes Pedagógicas das mencionadas escolas. Os discursos oficiais, assim como os dados obtidos através dos questionários e entrevistas, foram analisados à luz da categoria da contradição. A análise efetivada permitiu identificar incoerências no discurso oficial que dificultam o entendimento das propostas. Além disso, revelou o descompasso existente entre o proposto e desejado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Avaliações em Larga Escala e o percebido pelo cotidiano escolar. Sem dúvida, somente uma política educacional que invista na capacitação docente e na transformação das condições de trabalho na escola pública poderá superar esse desencontro.

Palavras-chave: Reforma Educacional Brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais, Avaliação.

VALENTE, S. M. P. **National Curricular Parameters and Evaluation According to the Perspectives of the State and the School.** Marília, 2002. 206p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

Some educational reforms are happening in a number of countries including Brazil, under the protection of Neoliberalism and financed by the World Bank. The Brazilian Educational reform is mainly related to the political economical transformations that have happened since the 70's and it is characterized as global because it changes the logic of the Educational System. The amount of measures that composes its legal structure implies the decentralization of the Educational System; broadens the concept of Basic Education; changes the financing forms; introduces mechanisms of large scales evaluation (ENC, ENEM) and reinforces the evaluation of the existing system (SAEB); establishes Directives to all teaching levels, the Curricular Referential to the Children's Education and the National Curricular Parameters to the Fundamental and Medium Education. This work aimed to comprehend how teachers and pedagogical teams from the Fundamental and Medium Education are learning the National Curricular Parameters and the Large Scales Evaluation, mainly the System Evaluations. Questionnaires applied to teachers from fundamental and medium education from a town in the State of Paraná, interviews with the pedagogical teams from these schools and analysis of official documents were used to support this study. The official speeches and the data gathered from the questionnaires and the interviews were contradictory. Once the analysis was done, it was possible to identify incoherence in the official speech that makes difficult the understanding of the proposals. Besides, it was revealed the lack of rhythm among the National Curricular Parameters, the Large Scales Evaluations and what happens in the schools everyday life. Therefore, only an educational policy which invests in teachers capability and the transformation of working conditions in the public school will be able to overcome this lack of rhythm.

Keywords: Brazilian Educational Reform, National Curricular Parameters, Evaluation.

DESVELANDO O OBJETO DE ESTUDO



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), reestruturando o Sistema Educacional Brasileiro e enfatizando, no contexto da reforma, o papel de destaque que devem ter os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação, exige de nós, educadores, um olhar crítico-compreensivo a respeito dos determinantes que motivaram tais decisões.

Um olhar que, a meu ver, solicita elementos de índole histórica e uma análise acurada já que parto do pressuposto de que a Reforma Educacional Brasileira não se dá de forma isolada. Antes, faz parte de um projeto neoliberal essencialmente de índole econômica que necessita de amparo político, jurídico e cultural para se firmar e estender-se.

Exige, também, que busquemos identificar qual o impacto da avaliação de sistema e dos Parâmetros Curriculares Nacionais no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino e aprendizagem, ou seja, na forma como os professores e as equipes pedagógicas das escolas estão tendo acesso e compreendendo os aludidos documentos.

Tanto os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio quanto o Sistema de Avaliação de Educação Brasileira (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão) estabelecem ações direcionadas pela ênfase em competências e habilidades e não em conteúdos programáticos. Esta decisão epistemológica redimensiona o eixo pedagógico imprimindo um outro paradigma metodológico e avaliativo ao fazer docente: voltado para o saber fazer, para a aplicabilidade dos conhecimentos, enfatizando a avaliação formativa no decorrer do processo.



No entanto, estão nossas instituições e professores aptos a se apropriarem desse novo paradigma? Estão conscientes dos seus pressupostos? Estão tendo a oportunidade de refletirem criticamente acerca dos seus fundamentos? Como o cotidiano escolar reage aos imperativos da reforma educacional?

Embora haja discordâncias quanto à maneira como a reforma educacional foi conduzida, sobretudo no que se relaciona ao seu caráter prescritivo e à falta de participação dos professores e entidades de classe, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não se pode negar que ela está permitindo avanços. Isso se pode observar principalmente no que tange à flexibilização e descentralização do sistema educacional e ao estabelecimento de processos avaliativos que podem atuar eficazmente no sentido de possibilitar um conhecimento mais aprofundado a respeito dos acertos e erros do sistema educacional.

Nessa perspectiva, considero ser lícito questionar: o que se faz necessário para que a reforma educacional se efetive e não corra o risco de se transformar em letra morta? Para que ela não tenha a mesma ineficácia das reformas educacionais anteriores? Para que a proposta seja apropriada e ressignificada no cotidiano escolar de tal forma que os professores sejam atores criativos em um universo pleno de contradições? Para que os professores e as equipes pedagógicas se sintam co-participantes e não meros reprodutores de falas maldigeridas?

Entendo que muitas são as exigências para que tal propósito aconteça. Algumas dizem respeito diretamente às ações governamentais, tais como: valorização, em sua plenitude, do profissional do magistério; estabelecimento de uma política de investimentos em recursos humanos e materiais nas instituições escolares; desenvolvimento de uma cultura em que a educação seja considerada essencial para a transformação sócio-político-econômica do país; estabelecimento de programas de educação continuada; redimensionamento das condições de trabalho. Outras exigem um posicionamento mais efetivo das universidades, cujos cursos de formação de professores têm sofrido candentes críticas. Há, ainda, exigências relativas a uma participação mais atuante da comunidade no cotidiano escolar.

Embora consciente da importância dos fatores aos quais aludi, nesse trabalho defendo a seguinte tese:

A incorporação de um novo paradigma metodológico e avaliativo exige mudanças atitudinais que estão diretamente relacionadas com a forma de pensar e agir dos professores. Portanto, a Reforma Educacional Brasileira somente poderá se efetivar se os professores tiverem possibilidade de colocar em prática seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos. O que depende não apenas da capacitação pedagógica, mas também das condições de trabalho nas instituições escolares.

O foco principal do trabalho é compreender como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Avaliações em Larga Escala (SAEB, ENEM) estão sendo apreendidos pelos professores e pelas Equipes Pedagógicas das escolas, e se desdobra nos seguintes objetivos:

- a) caracterizar o contexto sócio-político-econômico-cultural em que se efetivou a atual Reforma Educacional Brasileira;
- b) analisar os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam o novo paradigma curricular/avaliativo;
- c) apontar, a partir da literatura consultada e da fala dos professores e das Equipes Pedagógicas das escolas pesquisadas, quais são os elementos facilitadores e dificultadores para a efetivação de uma práxis escolar da Educação Básica amparada nos pressupostos da Reforma Educacional Brasileira.

Optar pela abordagem mais adequada de um objeto de estudo não é tarefa fácil. Envolve inúmeras possibilidades que vão sendo descartadas à medida que as reflexões se aprofundam. Minha primeira definição metodológica foi a respeito da natureza da pesquisa a ser realizada: optei pelo estudo descritivo/analítico tendo como ponto de partida as fontes documentais que tratam da Avaliação em Larga

Escala, principalmente a de sistema. A pesquisa em documentos oficiais foi complementada por investigações em fontes variadas que abordam o tema, principalmente livros, artigos e trabalhos acadêmicos.

FORMA DE ABORDAGEM

Para compreender o que está ocorrendo no cotidiano escolar, no que diz respeito à apropriação da Reforma Educacional Brasileira, decidi por aplicar questionários aos professores, com questões abertas e fechadas e por entrevistar as Equipes Pedagógicas das escolas. Entendo que as entrevistas podem constituir-se em rica fonte de dados, já que os atores sociais que atuam no cotidiano escolar são passíveis de serem contatados.

A pesquisa foi realizada em uma cidade de pequeno porte (cerca de 15.000 habitantes), localizada no Estado do Paraná e escolhida pela facilidade de contato com os professores; teve como foco três ambientes educacionais que desenvolvem os ensinos fundamental e médio.

O Censo Escolar de 2001 (INEP, 2001) apontou que o município possuía, à época, 4.106 alunos matriculados na Educação Básica, assim distribuídos: 719 na Educação Infantil; 1286 nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 1368 nas séries finais do Ensino Fundamental; 733 no Ensino Médio. Desses, 702, ou seja, 17,09% estavam matriculados na rede privada.

Para coletar os dados relativos aos professores foi elaborado um questionário com base nos seguintes objetivos:

- 1) Identificar se os professores da rede pública de ensino estão:
 - a) tendo acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos níveis em que atuam;
 - b) lendo, analisando e discutindo os referidos documentos com seus colegas e a Equipe Pedagógica da escola;
 - c) aplicando, em sua prática pedagógica, os princípios metodológicos e avaliativos expressos nos documentos oficiais.
- 2) Analisar a forma como os professores conceituam competências e habilidades;
- 3) Caracterizar os elementos facilitadores e dificultadores para a aplicação, no cotidiano escolar, dos princípios norteadores contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A primeira versão do questionário foi validada por uma docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e aplicada em uma turma piloto composta por nove (9) estudantes-professores do Curso Normal Superior com Mídias Interativas¹. As respostas obtidas e o *feedback* proporcionado pelas manifestações orais dos respondentes forneceram elementos para uma reformulação do instrumento que passou não só a incorporar um maior número de questões, como teve transformadas algumas questões abertas em fechadas.

O referido instrumento foi novamente validado por outra docente da instituição já mencionada e aplicado aos estudantes-professores. Para ser aplicado aos professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio, o questionário foi modificado no que se refere à caracterização dos professores. As demais questões permaneceram iguais, como pode ser verificado nos Apêndices A e B.

¹ Previsto no Art. 63 da nova LDBEN e regulamentado pelo Decreto Federal n.3276, de 06/12/00, o Curso Normal Superior destina-se a formar professores para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2000, o Estado do Paraná criou o Curso Normal Superior com Mídias Interativas com o objetivo de proporcionar formação, em nível superior, para os professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais atuantes na rede de ensino oficial do Estado do Paraná. O Curso é ofertado, em parceria, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Eletrônica do Paraná através de videoconferências, teleconferências e internet.

Para ouvir os professores das Séries Iniciais, que atuam no município pesquisado, apliquei questionários em três turmas do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Universidade Eletrônica do Paraná, doravante denominado Escola 1. O ambiente de aprendizagem localizado na cidade em tela congrega professores que pertencem às seis escolas municipais, fator que considerei importante devido à possibilidade de atingir um espectro mais abrangente.

Os professores de 5ª a 8ª e parte dos professores de Ensino Médio participam do corpo docente de um colégio que, originariamente, abrangia a Educação Básica como um todo, mas que com a municipalização das Séries Iniciais foi desmembrado. Atualmente, oferece as séries finais do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio.

Vários professores atuam nas duas etapas pesquisadas (5ª a 8ª e Ensino Médio), mas responderam ao questionário tendo como referência somente uma delas, o que levou a que as respostas relativas às séries finais do Ensino Fundamental perfizessem um menor número. Para efeito da presente pesquisa, este colégio está sendo denominado de E2.

O outro contingente de professores do Ensino Médio pertence a uma escola que oferta somente essa etapa da escolaridade, intitulada neste estudo de E3.

Para ouvir as participantes das Equipes Pedagógicas realizei entrevistas a partir de um Roteiro semi-estruturado, o que possibilitou que elas tivessem uma margem de liberdade no sentido de se manifestarem a respeito dos aspectos que mais as angustiavam. Isto se deu, principalmente, em relação à entrevista realizada com as integrantes da Equipe Pedagógica da E3. Após a transcrição das entrevistas ser efetivada, encaminhei o texto para ser analisado, a fim de que as entrevistadas pudessem fazer as alterações que julgassem necessárias, o que propiciou que os depoimentos fossem fiéis às suas representações.

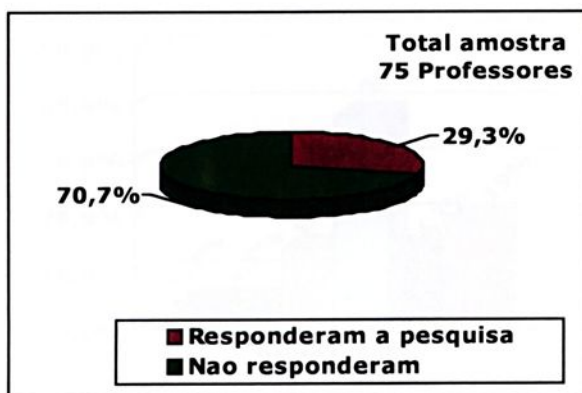
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Professores

A amostra ficou assim constituída:

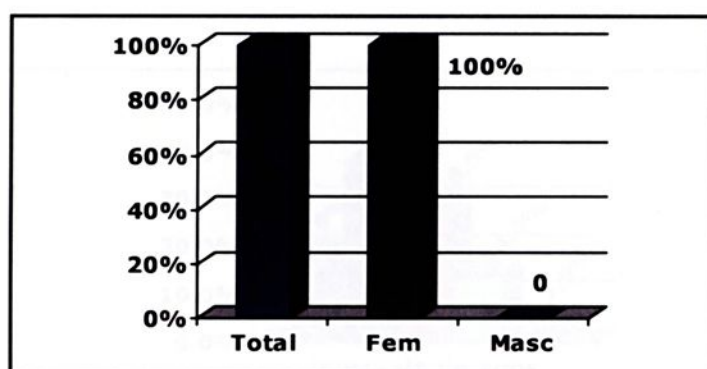
E1: a rede municipal possui 75 professores, os respondentes correspondem a 29,33% dos professores atuantes, como demonstra o gráfico a seguir:

Graf.1: Representação da amostra "E1" constituída por professores atuantes nas Séries Iniciais da rede municipal de ensino

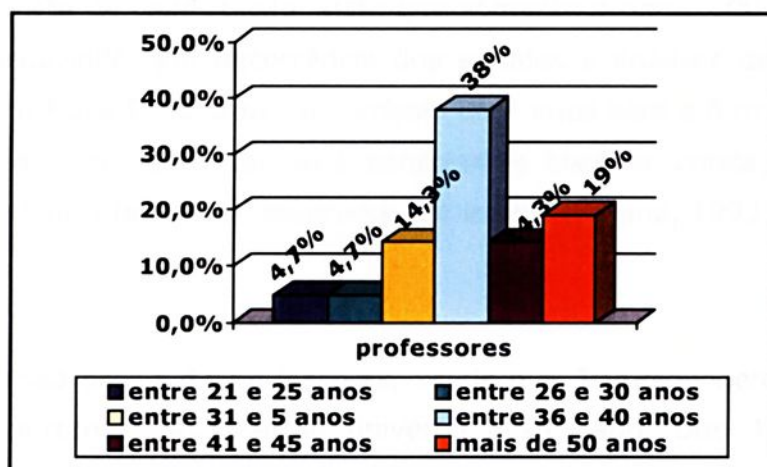


Dados referentes à amostra E1

Os demais gráficos evidenciam a caracterização dos professores quanto aos dados pessoais (sexo e idade) e formação:

Graf.2: Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados

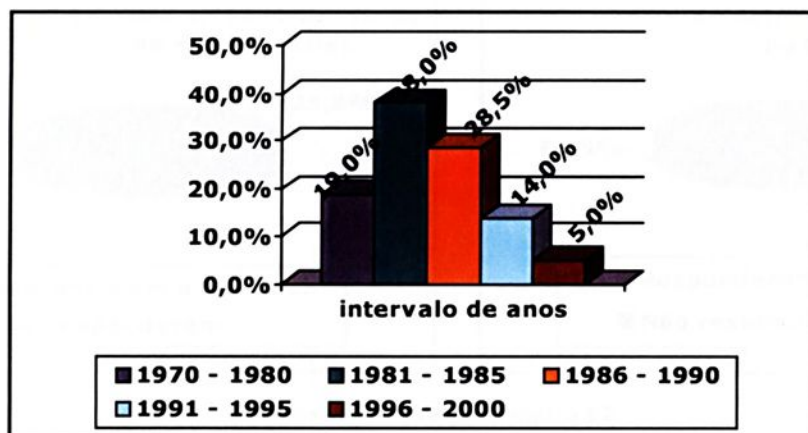
Dados referentes à amostra E1

Graf.3: Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária

Dados referentes à amostra E1

Nenhum dos professores possui curso superior, daí o porquê de estarem freqüentando o Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Quanto ao curso de Magistério em nível médio, a maioria (68,18%) é formada em curso com duração de 3 anos, tendo concluído nos seguintes intervalos de anos:

Graf.4: Distribuição dos professores pesquisados segundo o período de conclusão do curso de Magistério em nível médio

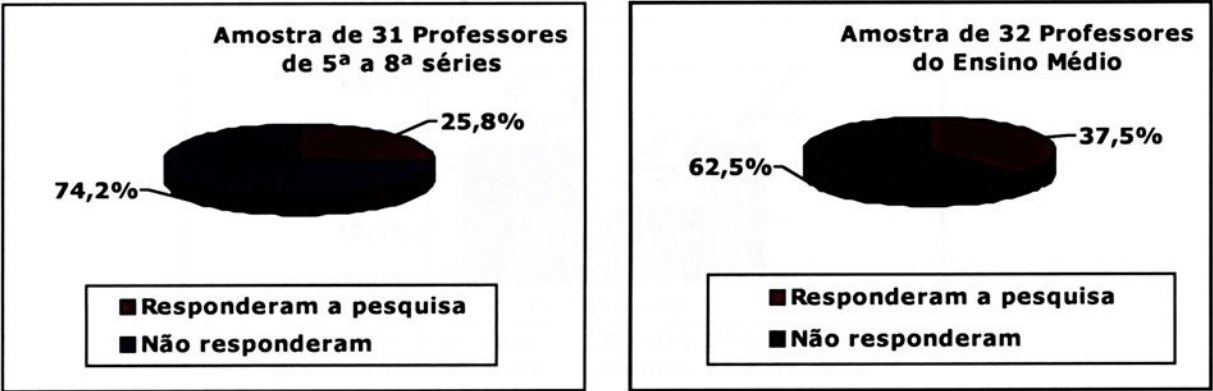


Dados referentes à amostra E1

O fato de a maioria das respondentes ter se formado entre 1970 e 1990 é relevante do ponto de vista da capacitação, visto que somente a partir 1991 foi implantado no município pesquisado, em decorrência dos estudos e análises derivados do Projeto "Magistério em Nova Dimensão", o currículo de 4 anos para a formação de magistério em nível médio, incorporando uma perspectiva histórico-crítica, com o intuito de superar a tendência tecnicista imperante até então. (Paraná, 1992).

E2: atuam nessa escola 41 professores, sendo que 20 responderam ao questionário perfazendo, portanto, 48,78% do universo pesquisado. Dos 31 professores que atuam de 5ª a 8ª séries, 8 deles responderam ao questionário perfazendo 25,80%. Atuam no Ensino Médio 32 professores, e 12 deles responderam ao questionário, ou seja, 37,50%, como evidenciado nos gráficos a seguir:

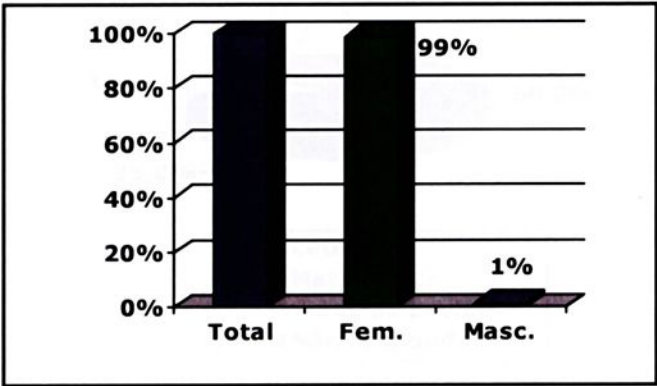
Graf.5: Representação da amostra "E2" constituída por professores atuantes de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio da rede estadual de ensino



Dados referentes à amostra E2

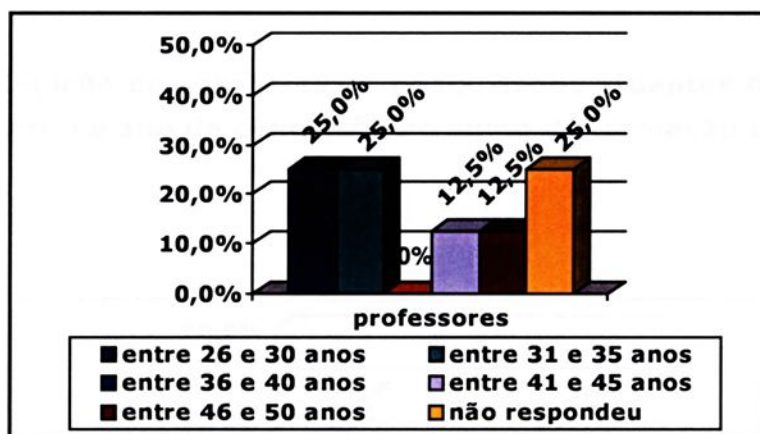
Os professores de 5ª a 8ª caracterizam-se da seguinte maneira, quanto aos dados pessoais (sexo e idade) e formação.

Graf.6: Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries



Dados referentes à amostra E2

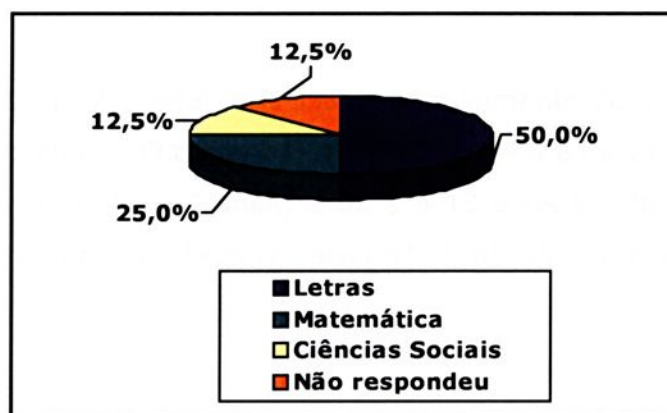
Graf.7: Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a faixa etária



Dados referentes à amostra E2

A formação dos respondentes deu-se nos seguintes cursos:

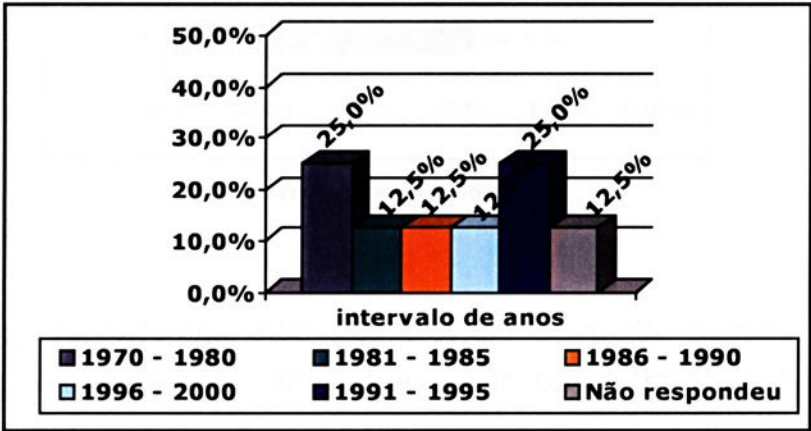
Graf.8: Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a formação em curso superior



Dados referentes à amostra E2

Os respondentes concluíram seus cursos nos seguintes períodos:

Graf.9: Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior



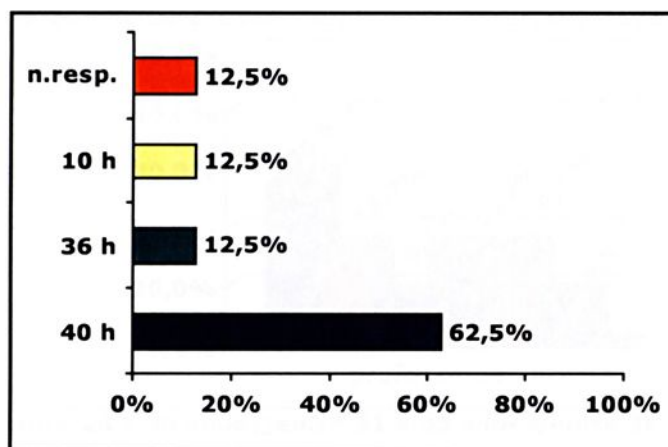
Dados referentes à amostra E2

Cinco dos respondentes não têm licenciatura e freqüentaram cursos de capacitação pedagógica tendo se formado no período compreendido entre 1996 e 2000.

Quanto ao exercício profissional, 6 (75%) atuam somente de 5ª a 8ª e 2 deles (25%) também no Ensino Médio. O tempo de atuação de 5ª a 8ª é variado, pois 1 professor atua há apenas 1 ano; 1 há 3 anos; 2 de 9 a 13 anos e 2 há mais de 18 anos. No Ensino Médio nenhum dos professores atua há menos de 3 e mais de 8 anos.

A carga horária semanal de trabalho distribui-se da seguinte maneira:

Graf.10: Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a carga horária semanal de trabalho na rede estadual de ensino

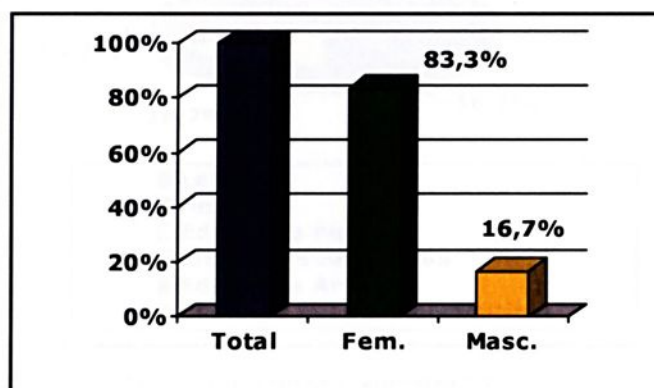


Dados referentes à amostra E2

Apenas 1 dos respondentes atua nos três períodos. Os demais exercem suas atividades em dois períodos, sendo que maior concentração (37,5%) incide no binômio matutino/vespertino

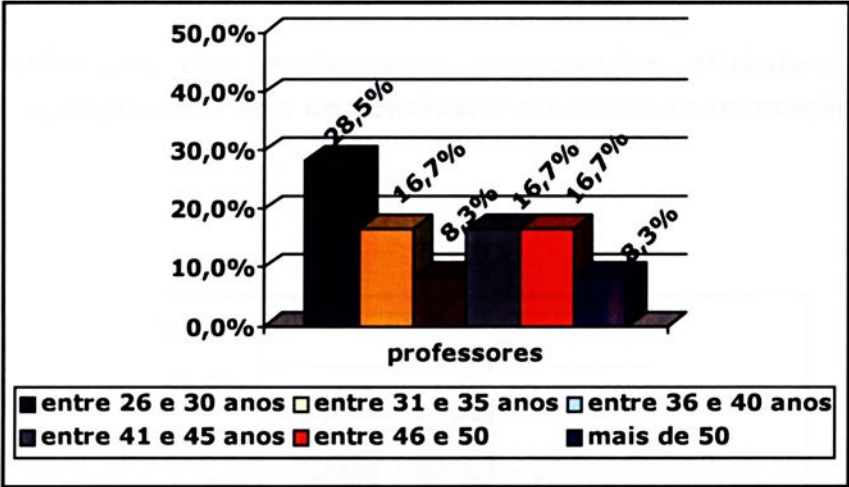
Os professores do Ensino Médio caracterizam-se da seguinte maneira, quanto aos dados pessoais (sexo e idade) e formação.

Graf.11: Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio na rede estadual de ensino



Dados referentes à amostra E2

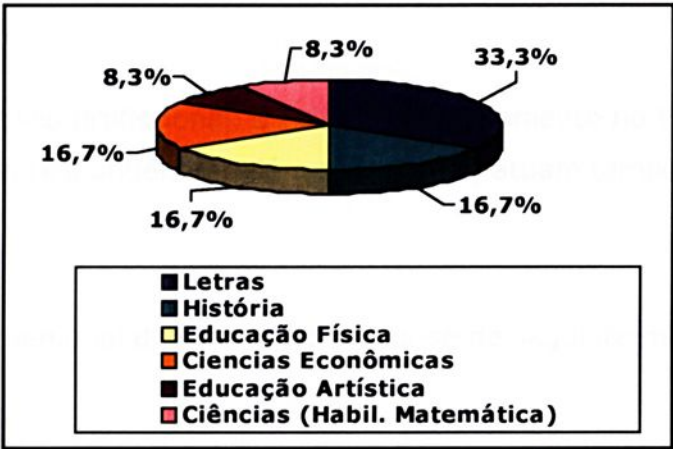
Graf.12: Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo a faixa etária



Dados referentes à amostra E2

A formação dos respondentes deu-se nos seguintes cursos:

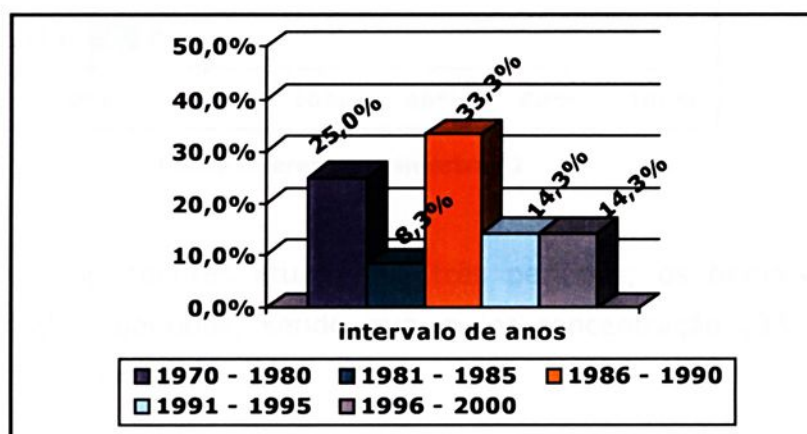
Graf.13: Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo a formação em curso superior



Dados referentes à amostra E2

Os respondentes concluíram seus cursos nos seguintes períodos:

Graf.14: Distribuição dos professores pesquisados atuantes em Ensino Médio, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior



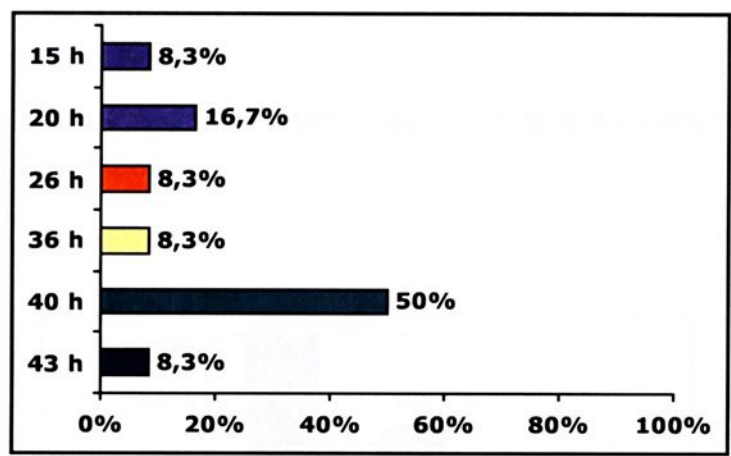
Dados referentes à amostra E2

Dois dos respondentes não têm licenciatura e freqüentaram cursos de capacitação pedagógica tendo se formado no período compreendido entre 1996 e 2000.

Quanto ao exercício profissional, 3 (25%) atuam somente no Ensino Médio; enquanto que 9 (75%) dos respondentes, além desse nível, atuam também de 5ª a 8ª.

A carga horária semanal de trabalho distribui-se da seguinte maneira:

Graf.15: Distribuição dos professores pesquisados atuantes de 5ª a 8ª séries, segundo a carga horária semanal de trabalho, na rede estadual de ensino



Dados referentes à amostra E2

Apenas 3 dos respondentes atuam nos três períodos; os demais exercem suas atividades em dois períodos, sendo que maior concentração (33,33%) incide no binômio matutino/vespertino.

E3: Dos 18 professores do Ensino Médio, 9 deles responderam ao questionário perfazendo 50%.

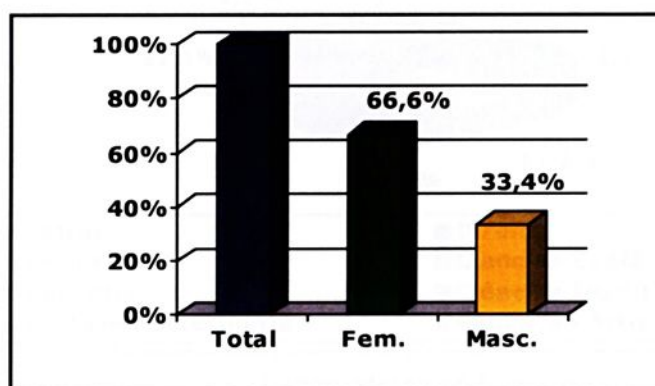
Graf.16: Representação da amostra “E3”, constituída por professores atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino



Dados referentes à amostra E3

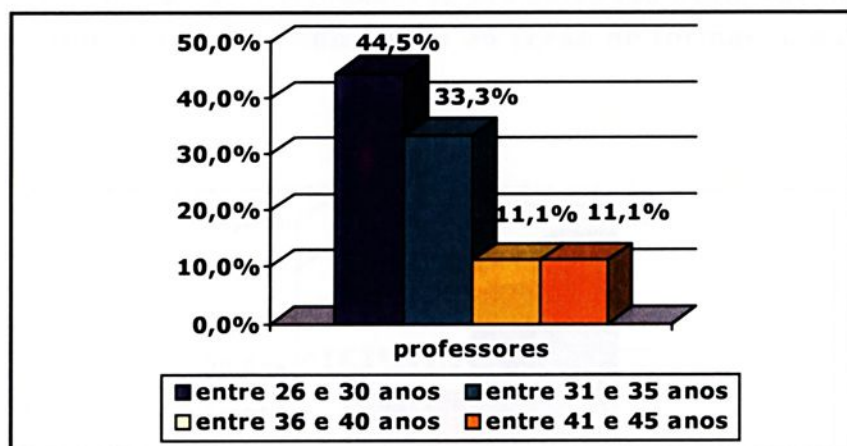
Os professores do Ensino Médio caracterizam-se da seguinte maneira, quanto aos dados pessoais (sexo e idade) e formação:

Graf.17: Distribuição, por sexo, dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio



Dados referentes à amostra E3

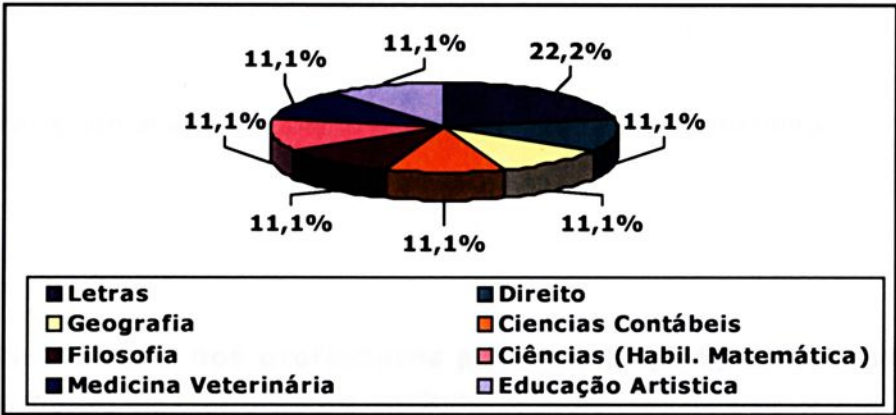
Graf.18: Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo a faixa etária



Dados referentes à amostra E3

A formação dos respondentes deu-se nos seguintes cursos:

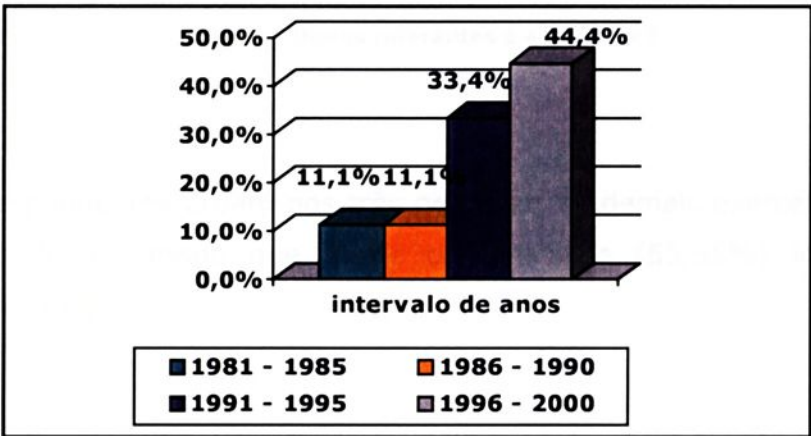
Graf.19: Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo a formação em curso superior



Dados referentes à amostra E3

Os respondentes concluíram seus cursos nos seguintes períodos:

Graf.20: Distribuição dos professores pesquisados atuantes no Ensino Médio, segundo o ano de conclusão no curso de formação superior



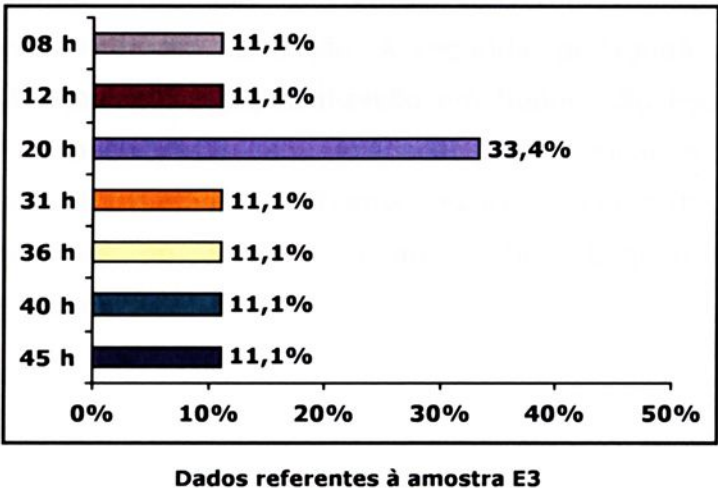
Dados referentes à amostra E3

Dois dos respondentes não têm licenciatura e freqüentaram cursos de capacitação pedagógica tendo se formado no período compreendido entre 1996 e 2000.

Quanto ao exercício profissional, 5 (55,55%) atuam somente no Ensino Médio; 3 (33,33%) atuam também de 5ª a 8ª e 1 exerce atividades de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e Ensino Médio.

A carga horária semanal de trabalho distribui-se da seguinte maneira:

Graf.21: Distribuição dos professores pesquisados, segundo a carga horária semanal de trabalho no ensino



Dois dos respondentes atuam nos três períodos; os demais exercem suas atividades em dois períodos, sendo que maior concentração (55,55%) incide no binômio matutino/noturno.

Equipes Pedagógicas

Duas das Equipes Pedagógicas foram entrevistadas com a ausência de alguns de seus componentes, somente a Equipe da E3 estava completa. As professoras entrevistadas são assim caracterizadas em sua formação:

- E1 - Diretora do Departamento de Educação, exercendo função de caráter administrativo-pedagógico. Formada em Pedagogia, com Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional;
- E2 - Duas professoras. A primeira, formada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. A segunda, formada em Pedagogia com duas habilitações: Magistério e Supervisão Escolar. Possui também Especialização em Supervisão Escolar;
- E3 - Quatro professoras. A primeira, pedagoga, com Especialização em Avaliação Educacional e mestranda em Educação. A segunda, pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional e Especialização em Supervisão Escolar. A terceira, pedagoga, com Especialização em Avaliação Educacional e mestranda em Educação. A quarta, formada em Economia, realizou o curso de Licenciatura em Disciplinas Específicas do Segundo Grau (antigo Esquema 1) e possui Especialização em Supervisão Escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nos documentos oficiais e aqueles derivados do cotidiano escolar foram abordados à luz da categoria da contradição que interpreta o real nas



perspectivas do existente e do vir a ser. Em outras palavras, no caso da Reforma Educacional Brasileira, do imposto por ela e do projetado / desejado / necessitado pelas escolas. Sendo assim, optei por analisar o discurso oficial buscando apreender seus propósitos e contradições. Quanto aos dados quantitativos e aos discursos oriundos das escolas, foram incorporados à tese na perspectiva de obra aberta à interpretação dos leitores.

Segundo Cury (1989, p.30), é na tensão entre o preconizado pela legislação e as representações que o cotidiano escolar faz da norma, que existe o espaço da rejeição criativa, pois: "a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios."

As respostas dos professores e Equipes Pedagógicas obtidas através dos questionários e entrevistas, devido ao escasso número, não permitem conclusões generalizadoras. Apenas constituem indícios do que está ocorrendo no cotidiano da escola e dessa forma necessitam ser interpretadas. No entanto, possibilitam apreender as perplexidades que permeiam o universo pedagógico e os desafios a serem vencidos, para que a Reforma Educacional Brasileira tenha condições de se efetivar.

Como diz Penin (1989, p.17):

decisões institucionais de controle burocrático ou de cunho pedagógico (como programas de ensino, orientações metodológicas etc.) só serão efetivadas se mostrarem sua 'verdade' na prática cotidiana de cada escola, com um específico grupo de professores.

Um elemento que me pareceu significativo, durante a aplicação dos questionários, foi a manifestação, por parte de alguns professores, de que só naquele momento estavam percebendo seu desconhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sentindo a necessidade de buscar maiores informações. Essa constatação dos professores fornece indicadores de que é preciso haver uma ação mais efetiva no sentido de possibilitar que se capacitem.

ESTRUTURA E FORMA DE APRESENTAÇÃO

A estrutura motivadora / apresentadora das reflexões é outro elemento que fez parte das minhas preocupações teóricas. Em busca das respostas que me permitissem atender aos objetivos explicitados, necessitei de alongar minha visão e colocar óculos teóricos que dessem conta de abranger elementos das mais variadas índoles. Essa opção implicou uma narrativa estruturada da seguinte forma:

- **Contextualizando o Objeto de Estudo: Determinantes da Reforma Educacional Brasileira.** Esse tópico foi elaborado com o objetivo de situar a Reforma Educacional Brasileira em um contexto que explique os determinantes políticos, econômicos e culturais que lhe dão sustentação. Não tive a pretensão de me alongar além do necessário para alicerçar o objeto de estudo cujo fulcro constitui o próximo tópico da presente tese;
- **Explicitando o Objeto de Estudo: Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola – Convergência ou Divergência de Olhares?** Nesse tópico meus objetivos foram os de analisar os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que fundamentam a Reforma Educacional Brasileira, com ênfase no papel exercido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ensinos fundamental e médio e pela avaliação nas perspectivas do Estado e do cotidiano escolar;
- **Significando o Objeto de Estudo: Considerações sobre o Vivenciado.** Esse foi o momento em que me voltei para mim mesma em busca das sensações despertadas no transcorrer do estudo. A leitura do arcabouço legal, as falas

oriundas do cotidiano escolar e minha experiência no magistério despertaram uma mescla de sentimentos que, mais do que solicitaram, exigiram um espaço para serem evidenciados

Quanto à forma de apresentação, motivou-me, inicialmente, a proposta do livro-tese de autoria de Celestino Alves da Silva Júnior (1997), colocada em prática por Garcia (1995) em sua tese de pós-doutorado, intitulada: "Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação." Nessa obra a autora, além de defender, coloca em prática a proposta do livro-tese: elaborar um texto que, estando impregnado de teoria, consiste em um veículo que a interpreta e reelabora à luz de suas vivências, em linguagem coloquial, sem se deter em citações que deixam o texto com um caráter nitidamente acadêmico e afastam os leitores que não participam da comunidade acadêmica.

No entanto, à medida que fui estruturando o texto, senti necessidade de amparar minhas colocações nas falas oriundas dos atores sociais governamentais, dos documentos oficiais e de algumas das obras pesquisadas. Portanto, mesmo acalentando a idéia do livro-tese, tive de abrir mão da linguagem coloquial. Preocupei-me, no entanto, em privilegiar a elaboração de um texto facilmente compreendido por quantos venham a lê-lo e, nesse sentido, talvez tenha resguardado um dos elementos motivadores do livro-tese: seu potencial comunicativo.

Ao tecer o texto, em muitos momentos fui tomada por dúvidas: estando há tanto tempo imersa no universo educacional, eu não sabia mais se, ao ler os autores, estava **encontrando eco para minhas reflexões ou se estava sendo eco de reflexões alheias**. Essa dúvida suscitou a necessidade de um alerta: muitas das análises estão tão incorporadas ao meu eu que, seguramente, farão com que os leitores sintam falta de um maior número de referências.

O processo de construção de um texto sempre nos deixa com a sensação de que muito falta a ser dito, refletido, conquistado. Não posso negar que me sinto invadida

por tal sentimento. No entanto, mesmo sabendo das omissões inevitáveis e da produção de um discurso muitas vezes lacunar, considero, como Cecília Meireles (1983, p.283), que:

o meu caminho começa
nessa franja solitária,
no limite sem vestígio,
na translúcida muralha
que opõem o sonho vivido
e a vida apenas sonhada.



CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO



DETERMINANTES DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos um tempo em que o velho não dá conta das respostas e o novo ainda é um desafio, uma tentativa, um tatear de possibilidades. O tempo em que vivemos lembra-me a angústia existencial daqueles que, ao findar do século XIX, sentiam-se com os pés em dois séculos. Nossa situação é ainda mais angustiante, pois vivemos não só com os pés plantados em dois séculos, como em dois milênios.

Em minha dissertação de mestrado (Valente, 1997), ao focar o Movimento Anarquista e sua influência na formação da consciência política do operariado paranaense, coloquei-me muitas vezes na perspectiva dos autores analisados que relatavam essa sensação. Também eles sentiam que um novo mundo estava se delineando, que novas relações de trabalho e interpessoais estavam se impondo, que viveriam experiências nem sequer imaginadas. Tanto é verdade que, já no início do século XX, ocorreram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, fornecendo ao novo século outros paradigmas políticos, econômicos, sociais, culturais, científicos.

Esse novo tempo colocou ao universo educacional questões que solapavam os alicerces então existentes. Evidenciou que novas respostas precisavam de ser dadas às questões postas por um momento de novas demandas provindas de atores sociais diversificados. A classe trabalhadora conquistou espaços cada vez mais ampliados e passou a exigir do Estado ações concretas que dessem conta de atender às suas reivindicações.

Estamos, novamente, tendo o impacto social das novas relações no mundo do trabalho. Parece incrível que, após um século, estejamos sofrendo praticamente o mesmo dilema do século XIX: valorização do homem ou do capital?

No século XIX o capitalismo selvagem levava à exploração desumana de homens, mulheres e crianças em longas e aviltantes jornadas de trabalho nos ambientes infectos das fábricas. Em pleno século XXI, sob a égide da globalização, vivemos o tormento do desemprego, da competição desenfreada que aprofunda os abismos que separam os países ricos dos pobres, da ditadura do mercado financeiro que, em um piscar de olhos, leva países e pessoas à bancarrota e ao desespero.

Desde a Revolução Francesa, Liberalismo e Socialismo vêm se contrapondo em idéias e propostas de construção social. O primeiro, fundamentando-se nos princípios do Liberalismo Clássico (Becker, 1980): liberdade (intelectual, religiosa, política, econômica); igualdade (perante a lei); direito natural à propriedade; individualismo e democracia (representativa) como forma de governo.

O segundo, denunciando a profunda injustiça de uma ideologia que se traduz em um sistema econômico – capitalismo – que divide os homens em proprietários dos bens de produção e proprietários da força de trabalho, e que tem por fundamento o lucro. Para tanto, não hesita em tomar medidas para obtê-lo, por mais injustas que possam ser, do ponto de vista humano.

A uma sociedade fundamentada nos princípios liberais, o Socialismo propunha a sobreposição do coletivismo ao individualismo; a igualdade, principalmente econômica e não apenas no plano civil, entendendo ser esta a principal fonte de desigualdade entre os homens; a democracia participativa à representativa; o direito de posse ou então o direito à propriedade coletiva ao direito à propriedade privada. E, no lugar da liberdade – entendida pelos liberais como liberdade de comércio / mercado e de livre expressão das idéias – a bandeira socialista pregava a liberdade plena dos seres humanos, levada às últimas consequências pelos anarquistas.

O século XX poderia ser definido como o século em que essas duas concepções se antepuseram e, pelo embate de forças, se modificaram, passando o liberalismo a incorporar muitos elementos do discurso e da prática socialista, e o socialismo perdendo sua força devido ao insucesso de sua implementação. Os episódios ocorridos na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e na Alemanha Oriental são atestados dessa situação.

Devemos, no entanto, considerar que o modelo soviético não esgota a concepção socialista. Como diz Apple (1996), reduzir o socialismo ao comunismo burocrático – bolchevismo – é deixar de levar em consideração que este tem dimensões muito mais amplas, que ultrapassam aquela colocada em prática até o momento.

Aliás, Bakunin (1980) que propugnava o socialismo-anarquista e defendia uma organização social fundamentada em comunidades livres, rejeitando o Estado, a Igreja, a Família, em síntese todo tipo de autoridade institucionalizada, já denunciava, em meados do século XIX, o engano que seria criar um Estado centralizado e forte sob o comando de uma Ditadura do Proletariado, ainda que transitória. Criticava Marx ao qual acusava de não ser capaz de perceber o engodo a que seriam submetidos os que acreditassem na possibilidade de sucesso de um modelo autoritário, por excelência. Afirmava que liberdade só se alcança com liberdade e que um Estado, com as características propostas por Marx, exigiria formas de controle e repressão para conseguir manter-se. Seria, portanto, um Estado eminentemente policalesco.

Os acontecimentos que presenciamos a partir dos anos oitenta, queda do muro de Berlim e desfacelamento da URSS, demonstraram que a análise de Bakunin (1980) estava correta e que suas palavras foram proféticas. Ao supervalorizar a dimensão econômica, o comunismo deixou de levar em consideração que os homens não precisam ter somente as suas necessidades materiais satisfeitas. Existe o lado subjetivo do ser humano, aquele ligado ao espírito, à fantasia, ao lúdico, que precisa ser levado em consideração. Qualquer sistema político que não valorize essa perspectiva estará correndo sério risco de insatisfação popular.

Pode-se afirmar que, em decorrência dos fatores mencionados, o liberalismo/capitalismo acabou se transformando no único modelo, até o momento, que tem conseguido, através de concessões, apropriações, ressignificações apresentar-se como o modo viável de organização político-econômica. Conforme afirma Santos (2000, p.16): "entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma."

A hegemonia do Capitalismo, seu reinado, por ora, absoluto, sem propostas antagônicas de ampla penetração, desenha um quadro extremamente preocupante do ponto de vista da qualidade de vida do homem. Os princípios do Liberalismo Clássico, já explicitados, foram recuperados e adaptados ao novo tempo, designado neoliberal.

Tal como no Liberalismo Clássico, advoga-se que deve ser o mercado o grande regulador das relações sociais e que, ao Estado, deve caber um papel muito mais de direcionador do que de responsável pelas políticas públicas. Defende o neoliberalismo, a liberdade de patrões e empregados para estabelecerem as bases contratuais de trabalho e assevera a necessidade de o trabalhador não se alienar do processo produtivo, passando a dominar todas as suas etapas.

Incorpora em seu discurso elementos derivados da concepção socialista, tais como autogestão, planejamento participativo, satisfação com o trabalho, liberdade de horário, qualificação do trabalhador, mas os ressignifica adaptando-os à sua ideologia, qual seja, a de que todas essas ações devem ter como fulcro o aumento da produtividade e do consumo. A esse respeito é elucidativa a fala de Santos (2000, p.28):

A oposição capitalismo/socialismo foi sendo substituída pelo ícone sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente, sociedade de informação. A oposição entre imperialismo e modernização foi sendo substituída pelo conceito, intrinsecamente híbrido, de globalização. A oposição revolução/democracia foi quase drasticamente substituída pelos conceitos de

ajustamento estrutural, pelo consenso de Washington e também pelos conceitos híbridos de participação e desenvolvimento sustentado. Com esta política semântica, os campos deixaram de ter nomes distintos e, para muitos, com isso, deixaram de ser distintos. Reside aqui a razão da perplexidade daqueles que, querendo tomar partido, sentem grandes dificuldades em identificar os campos entre os quais há que tomar partido.

É lícito afirmar que, como demonstra Dejours (1999, 2000), enquanto o capitalismo selvagem do século XIX aprisionava e sangrava o corpo, o neocapitalismo aprisiona e sangra a alma do trabalhador. Tal postura é claramente percebida, quando se detecta no discurso oficial de governantes e patrões que o desemprego não é gerado pelo sistema, mas pela incompetência do trabalhador que não foi capaz de acompanhar as exigências de uma sociedade erigida sobre as bases do conhecimento científico/tecnológico.

Olvida-se nesse discurso a culpa das políticas públicas pelo processo de desqualificação do trabalhador. Uma culpa claramente demonstrada nas estatísticas e nas análises que evidenciam o descompromisso histórico de nossos governantes com a educação de seus cidadãos. O índice de analfabetismo, apesar de ter diminuído, ainda é aviltante, visto que, como afirma Biondi (1999), há cerca de 20 milhões de analfabetos em nosso país. Esse dado, associado a outros da área educacional, evidencia que, ao longo da nossa história e da construção da nossa identidade, não temos sido sérios em nossas atitudes relativas ao processo educacional.

O autor denuncia a farsa das estatísticas no Brasil, dizendo que os dados do Relatório do MEC não demonstram, antes escondem os dados reais:

Segundo eles, a taxa de analfabetismo, para a população com idade superior a 15 anos, caiu de 20,1% para 14,7%. De 1991 para 1997, isto é, em seis anos. O avanço é irreal – para dizer, o mínimo. Por quê? O texto do relatório silencia. Mas, o analista atento verá. Na tabela anexa ao relatório, uma nota de rodapé, em letras minúsculas, dá conta de que os dados relativos a 1996 e 1997 excluíram a população rural – de fora das cidades – do Amazonas, Pará, Amapá, Roraima, Acre e Rondônia. Exatamente, toda a Amazônia, onde os índices de analfabetismo entre a população espalhados por regiões distantes são altíssimos. (Biondi, 1999, p.60)

Continuando a análise, afirma que, além de desconsiderar tais dados, o relatório também não leva em consideração a faixa etária acima de 29 anos. No entanto, são altíssimos os índices de analfabetismo referentes à população acima de 30 anos, chegando a 35% em algumas regiões.

Percebe-se, por conta do próprio neoliberalismo, que tem na globalização um dos seus fundamentos e na teoria do capital humano a resposta para a superação da condição subdesenvolvida ou em desenvolvimento, que há uma mobilização internacional no sentido de colocar a questão educacional na agenda de discussões de nossos governantes.

Nos anos noventa, a educação passou de tema secundário a principal e foi incluída na pauta dos financiamentos internacionais. Na Introdução do Relatório que traz seu nome, Jacques Delors, coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituída pela UNESCO, diz que a Comissão responsável pela elaboração dos vários documentos que compõem o Relatório fala de uma utopia: "a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos." (Delors, 2000, p.20). Utopia esta entendida como o sonho possível de ser conquistado.

No entanto, o que se percebe e é denunciado pelos autores que se debruçam no estudo das políticas de financiamento do Banco Mundial, entre eles Pablo Gentile (1998), a quem recorro nesse momento, é que assim como existe um **Consenso de Washington** no direcionamento das políticas econômicas dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, também se depreende dos documentos oficiais um consenso em torno das políticas educacionais. Isso se traduz em entendimentos não só relativos às causas da crise educacional e aos culpados por ela, mas também relativos às estratégias e aos consultores para a elaboração de propostas que visem a superá-la.

Detecta-se nos documentos do Banco Mundial que a crise é entrevista como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, de qualidade. Segundo a análise de tais documentos, os sistemas educacionais latino-americanos têm conseguido responder adequadamente às necessidades de expansão e universalização; mas deixam a desejar no tocante ao gerenciamento dos resultados. Para tanto, é necessário criar mecanismos adequados de controle de qualidade, de alocação de recursos financeiros e materiais, de competitividade das instituições escolares, de capacitação de recursos humanos, tanto pedagógicos quanto gerenciais.

Se há uma crise, quem são os culpados, na ótica do Banco Mundial? Já foi explicitado que um dos fundamentos do neoliberalismo é o entendimento do Estado Mínimo. Portanto, é claro, que, na perspectiva do Banco Mundial, o Estado provedor ou do bem-estar é o grande culpado, principalmente por não gerir adequadamente o sistema. Em segundo lugar, vêm os sindicatos que, com sua atuação, politizaram um espaço que deveria ser regulado pelas leis do mercado, exigindo do Estado justamente o que ele não deveria oferecer: mais intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública. E, finalmente, a sociedade, que não soube impor critérios para exigir uma escola pública de qualidade que não se submetesse aos ditames dos sindicatos. A ânsia pelo Estado paternalista faz com que, na ótica dos financiadores externos, os latino-americanos se subordinem aos governos, acreditando em falsas promessas, acomodando-se em um coletivismo desprovido de competitividade, supondo que o que é bom para todos também tem o poder de satisfazer aos indivíduos. Deixam, assim, de lado, um dos componentes éticos do capitalismo, qual seja, o individualismo que gera competitividade e valoriza o esforço, o progresso, a satisfação pessoal, com a superação das adversidades.

É nesse complexo e contraditório quadro histórico, compreendendo, a meu ver, pelo menos três dimensões contextuais, que tem lugar a Reforma Educacional Brasileira.

DELINEANDO AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA REFORMA

Dimensão Político-Econômica

A depressão do período entre guerras (1919-1938), o fortalecimento dos sindicatos dos trabalhadores, a guerra fria, entre outros fatores, propiciaram, a partir da II Grande Guerra (1939-1945), a conformação no mundo capitalista do modelo de desenvolvimento norte-americano, enquanto conjunto de relações econômicas e sociais que vieram caracterizar os trinta anos seguintes.

As três décadas posteriores à II Guerra Mundial são identificadas como os anos dourados ou “trinta anos de glória”, período em que um maior planejamento por parte do Estado permitiu uma gestão mais democrática e uma elevação nos padrões de nível de vida. Conseqüentemente, os trabalhadores reduziram suas demandas e críticas por melhores condições sociais recebendo em troca uma socialização dos fluxos de renda.

A base desse compromisso foi a promessa de pleno emprego e redução das desigualdades que se revelaram favoráveis tanto à população local quanto aos migrantes. Aumentaram as formas de defesa e ampliação da segurança no mercado de trabalho, entre outras medidas adotadas pelo Estado com o escopo de melhorar as condições sociais a que estavam submetidos os trabalhadores.

A constituição e a expansão desse novo padrão de desenvolvimento consolidaram os princípios taylorista e fordista de organização e estratégia de trabalho que vigoraram

na grande indústria ao longo de praticamente todo o século XX. O fordismo surgiu em 1913, quando Henry Ford passou a aplicar uma nova forma de organização de trabalho em suas empresas, a linha de montagem, em contraposição ao método até então empregado, o artesanal.

Usualmente, o termo fordismo é empregado para caracterizar um modelo de produção baseado em inovações técnicas e organizacionais que visam atender a uma produção e a um consumo em massa. O ponto fundamental do fordismo é a radical separação entre trabalho de concepção e execução. O trabalho de execução é fragmentado e simplificado e requer pouca qualificação dos operários (Larangeira, 2000). Ao contrário do trabalho de execução, o de concepção é altamente qualificado, incumbindo-se do desenho dos produtos e programação da produção, tarefas destinadas à manutenção e reparação, todas elas realizadas isoladamente, ou seja, fora da linha de montagem.

O fordismo utiliza o taylorismo enquanto método de organização científica da produção (Gounet, 1999). O taylorismo, idealizado por Frederick Winslow Taylor, pode ser identificado por seus quatro princípios básicos: 1) separação das especialidades do trabalhador do processo de trabalho (o trabalhador, deste modo, recebe as instruções de como e em quanto tempo realizar sua tarefa de forma parcelada, segundo a concepção que pareça mais rentável ao administrador); 2) seleção científica, treinamento e aperfeiçoamento do trabalhador (separação do trabalho de concepção e de execução); 3) aplicação e controle da ciência do trabalho até os mínimos detalhes de sua execução e 4) divisão eqüitativa do trabalho e das responsabilidades entre a direção e o operário. Esses quatro princípios centralizam o poder de decisão nas mãos da direção, excluindo os produtores diretos da participação da concepção e planejamento da produção. (Moreira e Rago, 1996).

O taylorismo introduziu a cronometragem na produção, materializada na figura do analista de tempos e movimentos, e a individualização dos salários, induzindo e acirrando a competição entre os trabalhadores. Cabe salientar que fordismo e taylorismo não se confundem: trata-se de processos de trabalho com traços

particulares que podem, entretanto, ser postos em prática conjuntamente, numa mesma organização.

Esse processo produtivo, iniciado nos EUA, logo expandiu-se pelos principais países capitalistas. Em princípio, nas indústrias automobilísticas e, posteriormente, no setor de serviços, entre eles o educacional.

Enguita (1994), analisando a influência do taylorismo na educação, afirma que este sistema invadiu o espaço educacional no início do século XX. Segundo o referido autor, reformadores americanos tais como Bobbitt, Spaulding e Cubberley entendiam que a escola devia subordinar-se às necessidades da comunidade, identificando esta com a empresa, ou seja, servir à comunidade era o mesmo que atender às necessidades das empresas. É nessa época que adentram o espaço educacional formal idéias como organização, normatização e controle do trabalho de professores e alunos; análise de custo-benefício na avaliação dos resultados das escolas; necessidade dos especialistas em educação.

No Brasil, os princípios de organização taylorista aplicados ao trabalho docente e às instituições escolares podem ser claramente identificados na tendência Liberal Tecnista (Libâneo, 1985), introduzida após o golpe militar de 1964, através das reformas do Ensino Superior (Lei 5540/68) e do Primeiro e Segundo Graus (Lei 5692/71).

É durante essa fase, que perdurou até início dos anos 80, quando começou a impor-se a Tendência Histórico-Crítica, que se incorpora ao cenário educacional brasileiro a figura do Especialista em Educação, a ser formado nos cursos de Pedagogia.

Paralelamente à elevação dos salários e dos direitos, concretizou-se nos países capitalistas a política do Welfare State ou bem-estar-social, pois era patente que o capitalismo selvagem, que até então se mantinha, obstaria seu próprio crescimento.

Dessa forma, impunha-se a necessidade de criar mecanismos de auto-afirmação do sistema, atitude vital para sua sobrevivência.

O Estado do bem-estar-social transformava os excedentes advindos da tributação do capital privado e dos rendimentos salariais em capital social, através dos investimentos sociais (gastos com subsídios de parques industriais, auto-estradas, eletricidade, portos, aeroportos) e do consumo social, traduzido por políticas sociais como educação, saúde, transportes, entre outras.

Na área da educação, em particular, segundo Enguita (1994), houve a preocupação com a dotação de recursos humanos e materiais, sob a pressuposição de que a qualidade se justificava a partir do volume de investimentos. Naquele momento não houve preocupação imediata com resultados. Essa perspectiva foi introduzida mais tarde.

É nessa época – anos 60, na Inglaterra e Estados Unidos; anos 70 no Brasil – que se impõe a Teoria do Capital Humano (Frigotto, 1996, p.90) “que constitui o corpus ideológico e ‘teórico’ de uma disciplina específica – Economia da Educação. [...] e se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou da ideologia desenvolvimentista do após II Guerra Mundial.”

Segundo o mencionado autor, o conceito de capital humano, formulado por uma equipe coordenada por Theodore Schultz, está apoiado no entendimento de que reside no fator humano a causa das diferenças entre nações e indivíduos. Se houver um amplo investimento nos indivíduos em termos de saúde, conhecimento, atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, haverá a ampliação da capacidade de trabalho com conseqüente aumento da produtividade. Sendo assim,

O resultado esperado era que nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social. (Frigotto, 1996, p.92-93)

Diz Casassuz (1995) que nesse período, década de 60 e parte da década de 70, foram realizados, na América Latina, grandes investimentos e efetivadas reformas que visavam ampliar a cobertura dos sistemas educativos, vinculando a educação à produção com a criação das escolas técnico-vocacionais. No Brasil, a Lei 5692/71 partilhou desse propósito transformando em profissionalizante o ensino de segundo grau.

O extraordinário avanço do capitalismo ocorrido no pós-guerra e a consolidação do padrão de desenvolvimento norte-americano, ao mesmo tempo em que internacionalizaram os mercados, reduziram a eficácia das políticas econômicas dos Estados nacionais, pondo em xeque o compromisso social firmado no pós-guerra. Por outro lado, as recuperações japonesa e européia e a aparição de novos países industrializados acirraram a concorrência internacional, culminando com a desarticulação da aliança estabelecida entre operários e empresários e a propagação de movimentos de reestruturação industrial e ajustes macroeconômicos.

A desaceleração econômica, estabilização tecnológica e o aumento da concorrência entre as grandes potências mundiais desencadearam a crise dos anos 60/70. Já em meados da década de 70, ou seja, muito antes da queda da União Soviética, a social-democracia passou a ser desafiada por filosofias de livre mercado, em especial pelo tatcherismo e reaganismo, genericamente denominados neoliberalismo.

A absoluta falta de visão real da situação de crise favoreceu o crescimento de um Estado descompromissado com o pleno emprego e o bem-estar-social. Segundo Giddens (2000), o antagonismo ao *welfare state* é uma característica essencial do neoliberalismo.

A crescente globalização (que agrava as desigualdades e produz exclusão) instrumentalizou-se através da adoção de políticas macroeconômicas anti-inflacionárias unificadas, do ajuste fiscal, das desvalorizações cambiais e de políticas monetárias restritivas que, aplicadas nos países periféricos, atingiram o completo fracasso, ocasionando agravamento da dívida externa e de seus efeitos.

Temerosos frente à situação crítica que se instalava, os organismos internacionais centraram-se nas reformas estruturais com bases neoliberais. Foi no chamado **Consenso de Washington**, realizado em novembro de 1989, que se impuseram as diretrizes para a reforma estrutural da economia através das privatizações, desregulamentação dos mercados, descentralização e retomada do desenvolvimento. Interessante ressaltar que a área social não foi objeto de discussão do "consenso". (Dallegrave Neto, 1997).

Como demonstrado, após um longo período de acumulação de capital, o capitalismo, a partir dos anos setenta, começou a dar sinais de crise. Essa crise é de grande complexidade, pois abarcou intensas mutações econômicas, sociais, políticas ideológicas que, conjuntamente, exerceram forte impacto na classe-que-vive-do-trabalho. (Antunes, 2000).

A lucratividade das empresas foi afetada por diversos fatores, muitos deles inerentes à própria lógica fordista, que obstavam um incremento na produtividade. Paralelamente, o choque do petróleo e a alta das taxas de juros na década de setenta provocaram uma nova queda nos índices de lucro das empresas, "o que levou ao decréscimo nos investimentos e a problemas no emprego e na renda." (Correa, 2000, p.203).

Os reflexos imediatos do rompimento com o modo de produção fordista foram o desmantelamento do *welfare state* e o fortalecimento do ideário neoliberal. Para o controle da inflação e recuperação da estabilidade monetária, os teóricos

propunham: romper com os sindicatos, reduzir os gastos sociais, controlar o dinheiro. Assistiu-se a um incremento acentuado das privatizações e a uma tendência à desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, do mercado e da força de trabalho.

Diversas estratégias foram apresentadas para responder aos desafios colocados à acumulação e à lucratividade do capital. Operou-se a transição do padrão fordista/taylorista para novas formas de acumulação flexibilizada, que trouxeram diferentes táticas de sobrevivência ao mercado, por serem capazes de produzir a baixo custo, qualidade e flexibilidade de oferta.

No entanto, a implantação desses novos modelos não se dava apenas em nível tecnológico: era necessária uma ampla reestruturação produtiva, entendida como o processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de trabalho, com o escopo de atender às necessidades de lucratividade. Tratou-se de uma reorganização superficial do ciclo produtivo, isto é, uma reestruturação sem comprometimento dos pilares essenciais do modo de produção capitalista. (Antunes, 2000).

Vários modelos passaram a ser tomados como paradigma, especialmente o japonês, que consagrou-se como designação genérica de um conjunto de técnicas de organização da produção e do trabalho industrial, práticas administrativas e gestão de empresa associados aos ganhos de produtividade, centradas no controle de qualidade. Ishikawa (1993, p.44) assim define o significado de qualidade:

Interpretada de forma mais ampla, qualidade significa qualidade de trabalho, qualidade de serviço, qualidade de informação, qualidade de processo, qualidade de divisão, qualidade de pessoal, incluindo operários, engenheiros, gerentes e executivos, qualidade de sistema, qualidade de empresa, qualidade de objetivos etc. Nosso enfoque básico é controlar a qualidade em todas as suas manifestações.

Na perspectiva japonesa, portanto, a qualidade se espraia por todos os setores e é de responsabilidade de quantos participem de determinada organização. Daí a denominação Qualidade Total.

O grande desenvolvimento do Japão, sua supremacia em vários setores econômicos, a reviravolta que causou retirando dos Estados Unidos o cetro de maior produtor de bens industrializados, fizeram com que a Qualidade Total passasse a ser incensada como a via desejável e possível para a superação das dificuldades vivenciadas em todos os setores, principalmente na indústria e no setor de serviços. Os anos noventa foram pródigos na disseminação e na aplicação desse novo paradigma administrativo-organizacional.

Reis (1994), em artigo que analisa o paradigma da Qualidade Total e sua influência no cenário educacional brasileiro, explicita que Educação pela Qualidade consiste em um dos subprogramas do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade. Esse processo foi implementado nos anos 90 e alavancado pela Confederação Nacional da Indústria, pelos Ministérios da Educação e do Desporto e de Ciência e Tecnologia, pelas Três Armas Militares, pelas Centrais Sindicais e pelos órgãos dos governos estaduais e municipais. Em 1992, o subprograma foi lançado, em Brasília, em um seminário sobre o tema Educação pela Qualidade.

Ramos (1992, 1994, 1995) foi a intelectual orgânica da Pedagogia da Qualidade Total e sua grande divulgadora, através de obras e palestras em que explicitou, didaticamente, a operacionalização dos seus pressupostos nas escolas.

Esse novo paradigma motivou ampla produção acadêmica que rechaçou sua incorporação na educação e denunciou seu caráter reducionista, por transformar alunos-cidadãos em alunos-clientes e a escola em uma empresa vendedora de serviços. Como toda nova idéia, essa também é sujeita a críticas e elogios. O importante é que tenhamos consciência do seu comprometimento ideológico com uma determinada visão de homem e de sociedade e que saibamos apropriar-nos,

criticamente, de suas contribuições positivas. Entre elas, destaco a preocupação com os resultados do processo educativo, manifestado nos índices de evasão e repetência, a incorporação do outro (alunos, pais, funcionários) ao processo pedagógico, a ênfase no planejamento participativo, a organização administrativo-pedagógica horizontalizada, a co-responsabilidade de todos na qualidade do desempenho dos alunos, a necessidade da análise estatística dos dados coletados.

Por outro lado, como toda pedagogia atrelada aos princípios liberais, ela deixa de ater-se aos fatores econômicos e culturais e às relações de poder e de classe, passando a idéia de um receituário que, se bem administrado, curará todos os males. No caso, aqueles crônicos da educação brasileira que se traduzem nos altos índices de insucesso escolar.

Resende (2000, p.5), ao analisar as características hodiernas aponta o que denomina *movimentos* que estão ocorrendo neste final/início de milênios: "qualidade total, reengenharia, valorização do capital humano e busca da excelência organizacional".

Nesse contexto surge a proposta de um modelo pedagógico que parte do pressuposto de que os educandos devem ser preparados para atuar na sociedade, para sentir-se bem consigo mesmos (auto-realização) e integrar-se nos sistemas sociais dos quais participam: família, organização, grupo, sociedade, sem submeter-se às suas restrições e lutando por modificá-los. (Braslavsky, 1999).

É esse o cenário em que a abordagem por competências, fulcro das Diretrizes e Parâmetros do Ensino Médio e das Avaliações externas em larga escala, se insere. Resende (2000) identifica dois fatores determinantes da valorização das competências na atualidade. Um relacionado à economia: competitividade; outro, relacionado a comportamento político-social: evolução da democracia.

Apoiando-me na literatura consultada, considero que a competitividade, comportamento típico do capitalismo, acentuou-se a partir da década de oitenta e tem se espalhado pelas tramas do tecido social, impregnando a tudo e a todos. Atingiu, inicialmente, os elementos mais atinentes à área econômica: empresas, negócios, tecnologias, profissões, emprego e, mais recentemente, adentrou o espaço educacional formal.

Sob a pressão da competitividade, as organizações produtoras e/ou prestadoras de serviços são instadas a demonstrar à sociedade que são capazes de cumprir suas funções apresentando um bom padrão de qualidade. Para isso, necessitam de maximizar eficiência e eficácia tanto das pessoas que nelas trabalham, quanto da própria gestão organizacional. Hoje, as exigências do mundo do trabalho são sofisticadas, principalmente em decorrência do desenvolvimento tecnológico, que alterou os padrões de comportamento e democratizou o acesso à informação. Assim, todas as pessoas e organizações, inclusive as educacionais, se vêem compelidas a superar seus pontos frágeis em termos de qualificação, capacitação, atuação profissional e autodesenvolvimento, seja em termos pessoais e/ou técnicos.

Quanto à evolução da democracia, esta incide, principalmente, na apropriação do conceito de cidadania. É vivendo em uma sociedade democrática que os cidadãos desenvolvem a consciência de seus direitos e lutam, tanto para obtê-los, quanto para exercê-los.

Mello (1992, p.36) afirma que neste novo cenário a cidadania não é calcada em "termos vagos, marcados ideologicamente, tais como 'desenvolver o espírito crítico', 'promover a autodeterminação dos povos', ou 'incentivar a solidariedade internacional'."; volta-se, ao contrário, de forma pragmática, para o nível local e associa-se diretamente à "melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição".

Em uma sociedade com as características atuais, a cidadania se acopla à exigência da qualidade em todos os sentidos: político, ético, técnico, relacional, individual, organizacional, prestação de serviços, entre eles o educacional. É buscando essa qualidade que estão sendo realizadas reformas educacionais nos mais diversos países: Espanha, México, Inglaterra, França, Chile, Argentina, Brasil, entre outros.

Dimensão das Agências Multilaterais ou Intergovernamentais de Financiamento

O arcabouço legal da área educacional só pode ter suas motivações e seus elementos facilitadores e dificultadores compreendidos se, além da dimensão político-econômica, alongarmos nossos olhares para outras dimensões do espaço societal. Em outras palavras, para compreendermos o educacional precisamos analisar também seus determinantes culturais e apreender o papel desempenhado pelas organizações intergovernamentais ou multilaterais.

Rosemberg (2000), debruçando-se sobre esse último tema, explica que as organizações intergovernamentais ou multilaterais, criadas com diferentes objetivos e com adesão voluntária dos países-membros, revestem de caráter institucional as relações entre Estados. Para tanto, utilizam-se de representantes nacionais que se encarregam de defender os interesses e políticas do país ao qual pertencem. São exemplos de organizações intergovernamentais: a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM).

Pela influência exercida no âmbito das políticas educacionais, é importante que tenhamos clareza do que consiste o Banco Mundial:

O grupo Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas.

→ O *Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)* – fundado em 1944 – é o maior financiador de projetos de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e é o principal catalisador de financiamentos para o mesmo fim provenientes de outras fontes. O BIRD se capitaliza primordialmente através de captação de recursos nos mercados internacionais de capitais.

→ A *Agência Internacional de Desenvolvimento (AID)* – fundada em 1960 – dá assistência aos países mais pobres através de créditos de financiamentos sem juros com prazos de maturação de 35-40 anos. A capitalização da AID se dá através de aportes governamentais.

→ A *Corporação Financeira Internacional (CFI)* – apóia o setor privado nos países em desenvolvimento através de empréstimos ou financiamento de capital, além de serviços de consultoria.

→ A *Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI)* – oferece garantias aos investidores estrangeiros contra riscos não-comerciais e auxilia os governos dos países em desenvolvimento a atrair investimento externo.

→ O *Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI)* – assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento através de instrumentos de arbitragem e conciliação.

Fonte: Banco Mundial (apud Rosemberg, 2000, p.70).

Afirma Soares (1996, p.18) que o Banco Mundial é uma organização fundada em 1944, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, e vinculada ao Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo ambos o objetivo de “conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais”.

Ao longo dos anos 50, em decorrência, principalmente, da Guerra Fria que clivou o mundo em dois pólos opostos e gerou a necessidade de cooptar os países que não se alinhavam diretamente a nenhuma das duas facções, o Banco Mundial cresceu. Notabilizou-se como agente de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos

países do Sul. Adquiriu, então, o perfil, que mantém até hoje, de um Banco voltado para o financiamento de países em desenvolvimento. No início, os financiamentos destinavam-se, em sua maioria, aos setores de energia, telecomunicações e transportes. A partir de 1969, a ênfase recaiu na agricultura, indústria e setores sociais.

Na década de 70, a emergência dos petrodólares e a oferta de financiamento pelos bancos internacionais em condições mais facilitadas, levaram os países em desenvolvimento a darem uma guinada em outra direção. Esse fato ocasionou a diminuição da importância do Banco Mundial, em termos de volume de empréstimos. Inicia-se, também, na mesma década, o processo de globalização que se irá intensificar nas décadas seguintes, com conseqüente declínio do controle dos Estados Nacionais sobre o fluxo de capital. Paralelamente, amplia-se o volume da dívida externa.

Esse quadro político-econômico alterou profundamente o papel do Banco Mundial:

de um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (Soares, 1996, p.20-21)

A vulnerabilidade dos países em desenvolvimento, com conseqüente estancamento do crédito provindo dos bancos internacionais, fez com que essas nações passassem a depender dos bancos multilaterais para receber recursos externos. Essa conjuntura levou o Banco Mundial, ao lado do FMI, a intervir profundamente na política interna desses países influenciando-os em sua própria legislação. Influência que ultrapassou o caráter setorial e passou a encampar o controle global das políticas endógenas propiciando ao Banco Mundial transformar-se em peça-chave na reestruturação dos países em desenvolvimento. Papel esse que lhe foi conferido pelo capital internacional e pelo Grupo dos Sete. Sobre isso, Soares (1996, p.21) afirma:

Esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem.

Carlos Alberto Torres (1996) ao analisar o papel do Banco Mundial no contexto do capitalismo internacional, afirma que a instituição funciona como uma agência de regulação, visto que é uma agência de empréstimos que não se limita a responder a solicitações. Pelo contrário, toma a iniciativa de estimulá-los. Os juros cobrados, salvo raras exceções, são os de mercado, e os avalistas são os países a que esses empréstimos se destinam. Além disso, sem o aval do FMI, os empréstimos não se realizam.

A título de exemplificação, cito dois projetos que estão sendo implementados no Estado do Paraná: o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM).

O PQE deve ser entendido como:

Um programa voltado ao ensino fundamental, com recursos de US\$198 milhões, dos quais US\$96 milhões provenientes de financiamento do Banco Mundial (BIRD) e US\$102 milhões como contrapartida do Estado. Este programa teve seu início em 1995 e seu término está previsto para dezembro de 2001. (Paraná, 2001, p.47)

Sua área de investimentos, que tem como objeto as redes estadual e municipal, abrange materiais pedagógicos (livros); formação continuada de professores, diretores, funcionários da área administrativa e equipes de apoio pedagógico; ampliação e conservação da rede física; desenvolvimento da capacidade gerencial; estudos e pesquisas.

Segundo o informativo divulgado pelo governo, sobre as ações do PQE, destacam-se a "avaliação do rendimento escolar, o programa de adequação idade-série, o

programa de compra de materiais pedagógicos e livros para bibliotecas escolares e a Universidade do Professor.” (Paraná, 2001, p.47).

O PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – iniciou em 1998, com término previsto para 2002. O montante dos investimentos, US\$222 milhões, é assim composto: US\$100 milhões provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e 122 milhões de contrapartida do Estado do Paraná. “Está estruturado em três sub-programas: melhoria da qualidade do Ensino Médio, modernização da educação técnica profissional e fortalecimento da gestão.” (Paraná, 2001, p.50).

Diz Soares (1996, p.28-29) que as atuais políticas do Banco Mundial para a América Latina contemplam:

- aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- reforma (privatização) do sistema de previdência;
- estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- **reforma no sistema educacional;**
- implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- reforma institucional e reestruturação do Estado. (Grifos meus)

Contando com 176 países membros – cabe aos Estados Unidos a maior participação no aporte de capital, o que lhe tem assegurado a presidência do Banco desde sua fundação – e atuando ao longo dos últimos cinquenta anos, o Banco Mundial tornou-se o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros e o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. Projetos que são avaliados de maneira bastante negativa, tendo em vista que, ao longo desses cinquenta anos, o Banco: “financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente.” (Soares, 1996, p.17).

Embora as ações do Banco Mundial se espraíem por outros âmbitos, tais como agricultura, população, saúde e nutrição, infra-estrutura, indústria e finanças, desenvolvimento urbano, vou deter-me, doravante, naquelas voltadas ao setor educacional.

Banco Mundial e Política Educacional

Rosa Maria Torres (1996, p.131-138), ao analisar os elementos que constam no pacote da reforma educativa proposto pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, destaca:

1. A prioridade depositada sobre a educação básica;
2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa;
3. A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa;
4. Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. (No entanto), junto com um importante e acelerado esforço de descentralização, o BM aconselha os governos a manter centralizadas quatro funções para manter a qualidade da educação: (a) fixar padrões; (b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (d) monitorar o desempenho escolar;
5. A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
6. O impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões quanto na implementação;
7. A mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau;
8. Um enfoque setorial [...] eminentemente escolar;
9. A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A autora em tela critica a prevalência da dimensão econômica nas orientações educacionais do Banco Mundial e enfatiza a importância de se ter os professores como "interlocutores e atores privilegiados da reforma educativa" (Torres, 1996,

p.185), ou seja como sujeitos das transformações e não meros cumpridores de normas impostas por agentes distantes do universo escolar.

Coraggio (1996), ao realizar este mesmo tipo de investigação, demonstra que a análise econômica consiste na metodologia principal para a definição das políticas educativas do BM. Ainda constata que, embora as propostas sejam muitas vezes interpretadas como uma resposta contemporânea aos problemas educacionais, esta linha de pensamento está presente no Banco desde a década de setenta.

Assevera o autor que na documentação dessa década já se afirmava que as propostas haviam sido elaboradas segundo o modelo microeconômico neoclássico. O mesmo que leva, entre outros elementos, "a assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão." (Coraggio, 1996, p.98).

Diz o referido autor que este modelo é reducionista e não pode ser aplicado indiferentemente a variadas realidades. No entanto, continuamos recebendo uma assessoria na área educacional que permanece impondo o modelo explicitado, mesmo porque a teoria econômica neoclássica é considerada como parte da ideologia neoliberal. Esta mesma teoria considera ser o produto nacional dependente:

da acumulação de capital físico (construções, equipamentos etc), das variações no setor trabalho e de um fator que chamou-se de 'capital humano' (conhecimentos e habilidades adquiridas, talentos natos etc.) que aparece como separável do desgaste da energia humana. (Coraggio, 1996, p.99)

A análise do autor permite que sejam identificados nas ações governamentais os pressupostos desta abordagem: é sob a égide dela e no contexto valorativo da relação entre economia e educação que continuam sendo tomadas as decisões relativas à política educacional vigente. Decisões que comportam uma visão

educacional na qual o contingente educado é considerado como capital para alavancar o desenvolvimento do país.

Outro elemento que faz parte das considerações de Coraggio (1996) diz respeito à postura do Banco quanto à liberdade de decisão dos países. Embora a instituição reconheça que as deliberações devam ser diferentes para cada nação dependendo do contexto político-econômico-cultural-social, o que se depreende dos documentos orientadores é que o Banco possui uma série de convicções e acaba por impô-las:

- descentralização do sistema educacional;
- alocação dos recursos prioritariamente para a educação básica;
- avaliação do sistema;
- tempo maior de dedicação dos professores ao ensino;
- maior oferta de livros didáticos;
- maior concentração nas matérias que fornecem as habilidades básicas para a atuação no futuro: língua, ciências (associada à resolução de problemas), matemática;
- cobertura pelo e no interior do próprio sistema escolar de alguns déficits que possam comprometer sua eficácia: alimentação, saúde, educação pré-escolar;
- capacitação do corpo docente através dos treinamentos em serviço;
- concorrência entre as instituições para o recebimento de recursos públicos.

O Banco é convicto, também, de que reduzir o número de alunos para menos de 40-50 e aumentar os salários dos professores **não** são variáveis importantes para o aprendizado. Portanto, do ponto de vista econômico, é melhor estruturar classes com esse número de alunos e não aumentar os salários dos professores.

Coraggio (1996) deixa transparecer uma certa dose de ironia ao afirmar que, tendo o Banco todas esses saberes e profundas certezas, muito pouco resta aos países como margem de negociação. O que não impede que muitos deles consigam impor suas propostas, desde que consistentemente argumentadas. Essa aceitação, pelo Banco, das propostas autóctones depende da competência dos responsáveis pelas negociações e é confirmado por vários autores: Coraggio (1996), Torres (1996), Rosemberg (2000).

Comparando a análise de Coraggio (1996) com as políticas educacionais implementadas em nosso país, tenho de concordar que as sugestões do Banco são contempladas praticamente na íntegra.

No meu entendimento, um dos grandes problemas que vivenciamos é que a crítica acirrada que se faz às ingerências do Banco Mundial não possui a contrapartida de um projeto alternativo autóctone. Esta constatação me remete ao início do século XX, quando os anarquistas fundaram em nosso país as Escolas Modernas, mantidas pelos Sindicatos dos Trabalhadores, visto que se opunham à escola pública estatal. As Escolas Modernas foram profundamente hostilizadas pelo governo e acabaram por ser extintas, mas consistiram um sopro objetivo e concreto de ação pedagógica alternativa. Da mesma forma, os movimentos de Educação Popular nas décadas de 50 e 60 demonstraram que é possível reagir ao estabelecido.

É elucidativo comparar o número de alunos, por professor, imposto pelo Banco e o defendido por Fidel Castro, em pronunciamento no Congresso de Pedagogia 2001 realizado em Havana: quinze alunos por professor. Fidel acrescentou, ainda, que onde houver aluno, mesmo que único, lá estará o professor. Percebe-se, claramente, nessa postura uma visão humanista do processo educacional. Na ótica economicista do BM, classes que não atingem o número de alunos pré-determinado são proibidas de funcionar ou, então, fundidas com outras.

A esse respeito cumpre recorrer às análises contidas no livro “Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão”, cujas autoras debruçando-se sobre essas questões citam uma série de estudos realizados em vários países e afirmam:

em muitos dos estudos revisados, o *maior tamanho da turma* ou estava relacionado com melhor rendimento dos alunos ou não apresentava efeitos significativos. [...] Ao contrário do que se supõe geralmente, há respaldo para se afirmar que **há contextos educacionais** nos quais um maior número de alunos por professor pode produzir melhores ou os mesmos resultados nos testes de rendimento. (Brandão, Baeta e Rocha, 1983, p.61-62 – grifos meus)

É possível que o Banco leve em consideração tais estudos ao estabelecer o número de alunos por turma. No entanto, importante se faz levar em consideração que há outras variáveis do contexto educacional a serem contempladas, sobretudo as culturais e sócioeconômicas. Uma classe composta por 40 alunos com possibilidade de receber ajuda familiar extraclasse, com acesso a bens culturais diferenciados, sem necessidade de se envolver nas tarefas domésticas é radicalmente diversa de outra onde essas condições não estão presentes e o auxílio do professor nas atividades escolares é imprescindível. Daí o perigo da generalização: uma única regra para diferentes contextos, quando, na verdade, deveria haver a adaptação dessas normas, conforme diferentes necessidades.

Torres (1996, p.139) é incisiva ao analisar esta questão:

O discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo [...] e seus portadores são apenas considerados nesse discurso e na sua formulação [...]. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide [...]. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas.

De Tommasi (1996), ao analisar a atuação do Banco Mundial no setor educacional, afirma que este, depois da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos,

realizada em Jomtien no ano de 1990, passou a dar prioridade aos investimentos em educação básica. No Brasil, os financiamentos do Banco, na área educacional, aumentaram de 2% do total dos empréstimos – relativos ao período 87-90 – para 29%, relativos ao período 91-94.

Destaca a autora que o diagnóstico do Banco sobre o sistema educacional brasileiro aponta a baixa qualidade do ensino derivando daí os altos índices de repetência e evasão escolar. A partir deste diagnóstico, o Banco estabeleceu os procedimentos necessários para superar o problema:

- melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno;
- redução das altas taxas de repetência;
- aumento das despesas por aluno. (De Tommasi, 1996, p.197-198)

Na continuidade, De Tommasi (1996, p.198) aponta os fatores considerados pelo Banco como principais causadores da baixa qualidade e da ineficiência da educação pública no Brasil:

- a) falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos;
- b) prática pedagógica inapropriada que estimula os professores a reprovar [...];
- c) baixa capacidade de gestão.

Esses elementos levaram o Banco a estabelecer como prioritárias as seguintes medidas que são componentes de todos os projetos financiados:

- a) Providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino [...];
- b) Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêem também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula;
- c) Elevar a capacidade de gerenciamento setorial [...], incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos. ou seja, o fortalecimento da capacidade federal e estadual para implementar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (De Tommasi, 1996, p.198-199)

Como se pode constatar através das análises de Soares (1996), Coraggio (1996), Torres (1996) e De Tommasi (1996) e consultando o arcabouço legal que fundamenta a Reforma Educacional Brasileira, as medidas efetivadas estão claramente sintonizadas com os ditames do Banco Mundial. Esta é uma situação que não se restringe ao Brasil, visto que reformas educacionais estão sendo realizadas em praticamente todos os países do mundo. Em todas elas estão inegavelmente presentes os pressupostos que orientam as diretrizes do Banco Mundial, mesmo porque esses pressupostos são os defendidos nos debates internacionais que têm a Educação como tema central.

Dimensão Cultural

Cultura, na perspectiva antropológica, compreende:

o conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. (Ferreira, 1986, p.591)

A cultura, portanto, pode ser compreendida de forma restrita (grupo social) ou ampliada (sociedade em geral), mas é sempre referente a um certo coletivo e determina sua forma de agir. Esse coletivo, ao mesmo tempo que se constrói culturalmente influenciado pelo ambiente em que vive, também age como produtor de cultura gerando bens culturais que podem ficar restritos ao seu coletivo ou ser apropriados por outros grupos sociais. As trocas de bens culturais e sua apropriação, em maior ou menor grau, depende de fatores, tais como a interferência da mídia ou a possibilidade de atuar em espaços variados e com poder de influência, como o educacional, por exemplo.

Romanelli (1983, p.21-22), focalizando esse aspecto, assim se manifesta:

Numa situação de troca real, a tendência é para o enriquecimento mútuo, porque as culturas interessadas apresentam condições de remanejamento e integração do bem adquirido, exatamente porque contam com circunstâncias criadoras. O mesmo não ocorre quando a troca, em sentido lato não se processa. Os bens importados, segregados das circunstâncias em que foram gerados e sem condições de se integrarem naquelas para as quais foram transplantados, ou caem no vazio, ou deturpam-se. Geralmente ocorre isso quando há uma imposição pura e simples de padrões culturais alienígenas, ou quando não existe uma população local com condições para assimilar esses bens e integrá-los na sua própria cultura.

Em 1977, quando a autora em tela defendeu sua tese de doutorado, abordando a história da educação no Brasil no período 1930-1973, demonstrou o entrelaçamento da herança cultural jesuítica, da economia e do sistema político, na organização do sistema educacional brasileiro, ou seja, nas reformas educacionais.

Referindo-se à herança cultural, diz ter constatado que esta "influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social da educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer." (Romanelli, 1983, p.14). Podemos, portanto, por essa afirmação da autora, depreender que existem:

- uma cultura extra-escolar produzida pelo contingente populacional que busca a escola e dela espera resposta para seus anseios;
- uma cultura intra-escolar ou institucional, aquela que se traduz no projeto pedagógico e reflete não só os anseios da cultura escolar, como os valores dos professores: a forma de conceber a educação e o processo pedagógico;
- uma cultura supra-escolar que se traduz no arcabouço legal a qual determina, fundamenta e ampara as ações escolares, estabelecendo os fins e os meios da educação formal, tanto em termos filosóficos, como epistemológicos, jurídicos, administrativos e pedagógicos.

Podemos considerar a escola, então, como o palco de conflitos culturais, onde diferentes atores recitam um texto que, muitas vezes, acaba por excluir vários dos personagens: aqueles que se sentem reprimidos, não atendidos, insatisfeitos, desiludidos e que reprovam ou evadem. Ou, ainda, aqueles que se calam, omitem-se, refugiando-se em atitudes de não-participação e os que reagem com sarcasmo, ironia, agressividade às diferentes propostas.

Como diz Sacristàn (1996, p.35):

A história da educação nos oferece uma trajetória suficiente para que sejamos precavidos e para pensar que, se depois de tantas luzes e idéias clarividentes, a realidade continua sendo bastante insatisfatória para os estudantes, isso se deve ao fato de que a mudança dos discursos não se concretiza em um projeto prático para os docentes, porque não temos levado em conta aquelas condições inerentes à escolarização, às formas precisas como a cultura está encapsulada nos contextos escolares.

Levando em consideração o exposto, entendo que a dimensão cultural abrange, portanto:

A – Os bens culturais estabelecidos no arcabouço legal da Reforma Educacional Brasileira como essenciais ao processo formativo e consolidados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses bens culturais, que configuram um Currículo Básico, foram construídos a partir do tipo de homem considerado necessário (ideal) à sociedade brasileira. A nossa constituição assim o define:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (Brasil, 1988, p.137 – grifos meus)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) contempla o preceito constitucional, mas coloca o dever da família em primeiro lugar e introduz o princípio da liberdade e o ideal da solidariedade humana:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p.1)

Para a constituição brasileira, portanto, o tipo de homem considerado como ideal é aquele que exerce sua cidadania e está qualificado para o trabalho. É em função desses preceitos que se estruturou um arcabouço legal para normatizar o sistema educacional.

B – As características culturais da população que frequenta a escola pública, as quais condicionam a valorização dada por esse contingente populacional aos bens culturais que lhes são colocados à disposição para serem assimilados.

Dauster (1996, p.67), ao pesquisar em uma escola de primeiro grau, localizada numa favela carioca, constatou:

A frustração dos entrevistados em relação à escola, que deveria, segundo crianças e familiares, ensinar a ler, escrever e contar, além de ter um cunho profissionalizante. Com base no seu ponto de vista, as concepções que melhor denotam o papel da escola, como foi insistentemente enunciado, podem ser englobadas em dois termos: alfabetizar e profissionalizar.

Marta Khol de Oliveira (1997, p.46) assim se pronuncia a respeito do mesmo tema:

A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar, como já tem sido amplamente discutido nos meios educacionais.

Kliksberg (s.d.), ao discorrer sobre as possíveis formas de se enfrentar os *déficits* da América Latina, principalmente os relativos à área social, afirma que uma das dimensões mais marginalizadas nas discussões sobre o tema é o do papel relevante

que pode ter a cultura nos processos de implementação de políticas e programas sociais. Ao apontar as áreas nas quais o capital cultural da população pode gerar respostas criativas e de acordo com a realidade, o autor cita: educação, saúde, agricultura, construção. No que toca, particularmente, à educação ainda destaca que:

La acción cultural puede complementar y ampliar la labor de la escuela pública, actualmente con graves insuficiencias en las áreas pobres. [...] La labor cultural puede extender considerablemente el ámbito de acción de la tarea educativa. Los espacios culturales pueden motivar y atraer a sectores que han abandonado la escuela. Desde la cultura puede ayudarse seriamente a tratar de mejorar aspectos centrales como el interés y actitudes hacia la lectura. Escuela y cultura con su bagage de 'marcos informales' de educación, pueden constituir un equipo de trabajo que incida en los resultados finales. (Kliksberg, s.d., 47-48)

Na visão dos autores por mim arrolados percebe-se, nitidamente, a importância de a escola valorizar o capital cultural do meio onde está inserida, tornando suas ações compatíveis com as necessidades e desejos da população. O que não significa que a relação a ser estabelecida entre escola e população por ela atendida seja a de subordinação. Ao contrário, devem ser valorizados o respeito ao outro, o diálogo, a não-impositividade. Isso, convenhamos, implica uma mudança radical na maneira de ser da escola habituada a estruturar currículos fechados, direcionadores, impositivos da visão de mundo hegemônica, pouco afeitos à incorporação dos anseios da comunidade.

C – Os componentes da cultura institucional escolar, os quais sofrem a influência dos cursos de formação de professores e das suas vivências cotidianas nas instituições escolares, tanto durante o processo formativo quanto no exercício da prática profissional.

Essa cultura é profundamente resistente à mudança. É habituada ao estabelecido, avessa ao novo, a toda forma de transgressão. Entendo que ela é um dos principais obstáculos para o salto qualitativo em função de currículos que incorporem os anseios da comunidade. Habituada a obedecer a normas burocráticas, a atender

solicitações de variadas índoles, a seguir tempos e padrões preestabelecidos, a cultura escolar resiste a mudar sua forma de ser.

A Reforma Educacional Brasileira necessita, para se efetivar, que a cultura institucional (escola/docentes), aproprie-se de seus postulados e os traduza e ressignifique em sua prática. Ora, isto depende não só da valorização que a cultura institucional venha a dar às propostas oriundas da legislação, como da possibilidade de colocá-las em prática, o que envolve fatores relativos à capacitação docente e às condições de trabalho nas escolas públicas.

Valorização e capacitação são dois elementos intrinsecamente interligados. Além de verdadeiro, é mais do que oportuno, aqui, o ditado popular: "só se ama o que se conhece". No caso dos Parâmetros Curriculares e da Avaliação em Larga Escala, só se valoriza o que se conhece, se discute, se transforma. As situações apenas se legitimam quando erros e acertos podem ser percebidos, quando se pode visualizar a possibilidade de aproveitamento no cotidiano escolar, quando se luta para abrir brechas. O desconhecimento ou o conhecimento parcial, ligeiro, tende a propiciar a negação ou a apropriação reducionista das propostas, a preocupação mais com a forma do que com a essência.

Devemos estar atentos para o fato de que a valorização da Reforma Educacional, no que se refere à LDB e aos Parâmetros Curriculares, é extremamente dificultada pelo fato de não ter nascido da base. Além disso, ela está comprometida com uma visão educacional exógena, haja vista a influência que sofreu da reforma espanhola.

Por outro lado, à medida que o Estado propugna ações que necessitam de criatividade, inovação, flexibilidade, autonomia, é necessário que altere as condições de contratação e as normas que regem o trabalho docente. Assim, possibilitará a criação de espaços e tempos institucionais para a discussão / reflexão / apropriação / execução de projetos educacionais que superem o estabelecido.

Ainda assim, mesmo com a alteração das condições de trabalho, se os professores não incorporarem o novo paradigma que privilegia o aprender a aprender, a compreensão do entorno sócio-cultural, a avaliação formativa, a escola fará de conta *que está agindo de uma nova maneira – como acontece com o Ciclo Básico –, mas, na essência, continuará a mesma.* E a esse respeito cumpre lembrar o que demonstrou Romanelli (1983) sobre a profunda influência do modelo jesuítico – autoritário, direcionador, centralizador, punitivo –, nas ações pedagógicas.

A cultura escolar exerce uma função extremamente delicada à medida que atua como mediadora entre o imposto pela legislação, as necessidades dos alunos e suas próprias convicções. Quando a cultura da escola não incorpora os ditames de um discurso prescritivo, como é o da atual Reforma, cria formas de resistência que podem ser passivas (simples rejeição, com conseqüente indiferença) ou ativas (criando formas originais de atuação). Se optar pela segunda atitude, a escola tenderá a estabelecer uma crítica que não se perca na esterilidade discursiva e tornar-se-á um espaço de denúncia criativa.

Esses três planos – das culturas supra-escolar, extra-escolar e intra-escolar –, se interpenetram e necessitam estar em sintonia para que as propostas emanadas da legislação possam ser apropriadas, de forma ativa e crítica pelas escolas. Elas precisam ser recriadas e ressignificadas, passando a incorporar as necessidades e a refletir os desejos tanto da comunidade quanto do espaço escolar.

Reforma Educacional Brasileira

A partir da década de 90, ao apagar das luzes do século XX portanto, iniciou-se no planeta uma onda avassaladora de reformas, que vêm alterando a lógica dos

sistemas educacionais, com o fito de lhes fornecer condições para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. (Krawczyk, 2000).

Na América Latina, além desse propósito, há, também, a necessidade de conciliar os desafios da modernidade com os da redução dos índices de exclusão. Tanto as reformas educacionais da Espanha, Inglaterra, França, quanto as do México, Argentina, Chile, Brasil, entre outras, alimentam-se do mesmo caldo ideológico neoliberal: consideram a educação e o conhecimento como alavancas do desenvolvimento e da competitividade.

A Reforma Educacional Brasileira busca sintonizar a educação com as transformações político-econômicas descritas e caracteriza-se como Global (segundo a tipologia de Coll e Porlán, 1998), visto que altera profundamente a lógica do Sistema Educacional.

O conjunto de medidas que compõem seu arcabouço legal:

- implica a descentralização do Sistema Educacional, tornando os municípios responsáveis pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- amplia o conceito de Educação Básica estabelecendo um *continuum* que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio;
- altera as formas de financiamento, com a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF);
- introduz mecanismos de avaliação em larga escala e reforça a avaliação do Sistema Educacional, já existente;
- penetra o espaço estritamente pedagógico estabelecendo Diretrizes para todos os níveis de ensino e elaborando o Referencial Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio e as Diretrizes para os Cursos de Graduação.

Todos os elementos explicitados se articulam no sentido de fazer novas exigências ao campo da educação formal. À escola, tradicionalmente distante do mundo do trabalho, encerrada em uma redoma a lembrar a rosa do Pequeno Príncipe, são feitas novas exigências.

Urge repensar o espaço educacional passando a escola a se compreender e a ser compreendida de forma dinâmica, atuante, prenhe de idéias e ações, em compasso com o seu tempo. Um tempo solicitador que não admite comportamentos cristalizados, isolados, lentos.

As novas questões que são postas à escola, na verdade, significam um perene retomar de antigos desafios:

- Como transformar a escola em uma instituição que inclua em vez de excluir seus alunos, através de práticas pedagógicas explícitas ou veladas que levam à retenção e à evasão?
- Como fazer com que o espaço educacional seja atraente, criativo, inovador, sem insistir nos modelos convencionais?
- Como estabelecer uma prática avaliativa que acompanhe o processo de desenvolvimento dos alunos buscando incorporá-los ao processo de aprendizagem?
- Como fazer da aprendizagem um processo prazeroso?
- Como mudar a forma de ser dos professores fazendo com que passem agir de forma a possibilitar aprendizagens ativas?
- Como incorporar as várias linguagens ao processo pedagógico?
- Como possibilitar a formação de seres humanos éticos, responsáveis, solidários, felizes?
- Como fazer com que a escola aja em sintonia com o mundo do trabalho?

A História da Educação e das Reformas Educacionais talvez possa ser recontada à luz das respostas dadas a essas questões que permeiam incessantemente o espaço pedagógico. Uma História, creio, mais de frustrações que de conquistas. Se é verdade que temos conseguido tornar a escola mais democrática, também não é menos verdadeiro que ela tem resistido a atuar em sintonia com a realidade.

A Reforma Educacional Brasileira, ora em vigor, apesar do seu atrelamento aos ditames das agências internacionais de financiamento e da influência sofrida das reformas educacionais em andamento em outros países, oferece um arcabouço legal que propicia uma atuação escolar mais rica, flexível e de acordo com as injunções do nosso momento histórico.

O fato de sermos capazes de refletir/criticar sobre seus determinantes não deve ser um fator que obstaculize nossa capacidade de perceber seus pontos positivos. Se há uma categoria analítica a ser privilegiada, é a da contradição que nos permite apreender os pólos opostos, as dissonâncias, as omissões, as carências, as rejeições que compõem a trama do tecido educacional.

Não podemos olvidar que a lei se torna letra morta (como aconteceu com as reformas educacionais anteriores), quando não leva em consideração a realidade em que deverá ser aplicada. E a realidade, no caso, é o cotidiano da escola, que necessita ser redimensionado em termos de capacitação docente, de alocação de recursos e das condições de trabalho.

É imprescindível que a Reforma Educacional Brasileira ultrapasse o nível do pedagógico. Para que as mudanças se tornem reais é preciso também que seus propugnadores não pensem que basta os professores se apropriarem dos preceitos legais, estabelecidos por ela, e aplicá-los. Caso contrário, mais uma vez estaremos fadados a ver idéias se desfazendo ao sabor de condutas inadequadas e exigências contraditórias, como denuncia Arena (1999), ao discorrer sobre projeto pedagógico e avaliação.

EXPLICITANDO O OBJETO DE ESTUDO

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AVALIAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DO ESTADO E DA ESCOLA – CONVERGÊNCIA OU DIVERGÊNCIA DE OLHARES?

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ênfase na importância da avaliação está hodiernamente relacionada ao papel de destaque que a educação tem assumido, tanto na conduta dos órgãos de financiamento quanto nas políticas governamentais.

O protagonismo central e decisivo da educação, no âmbito das políticas sociais, é recorrente nas publicações da última década do século XX que analisam o presente e abordam as tendências futuras. Exemplificativas deste entendimento são as palavras de Delors (2000, p.11), no prefácio do "Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI": "Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social."

É nesse quadro valorativo que a educação, a partir da década de sessenta, passa a ser considerada pelo Banco Mundial, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola, como um dos mais importantes setores em seu quadro de financiamentos. (Fonseca, 1996).

Nesse contexto é ressaltada a importância da avaliação educacional em suas diversas modalidades (sistema, institucional, currículos, disciplinas, programas, aprendizagem, entre outras), como elemento processual indispensável à garantia da

qualidade do ensino. Qualidade essa, entendida pelo Banco Mundial como resultante da eficácia do sistema educacional, ou seja, em termos do rendimento escolar traduzido na redução dos índices de evasão e repetência.

Embora seja compreensível que tais aspectos não devam ser desconsiderados ao se aferir a qualidade de um dado sistema educacional, faz-se necessário não se reduzir a qualidade a índices meramente quantitativos. Além disso, é importante assimilar não só a polissemia do termo, como também que a qualidade está sendo foco de todas as dimensões sociais, inclusive, é claro, do campo educacional, onde sempre esteve presente. Os anos oitenta, portanto, não introduziram a questão avaliativa com vistas à qualidade no âmbito do setor educacional. Introduziram, sim, uma mudança de perspectiva passando a enfatizar a necessidade de avaliação da qualidade educacional, por órgãos externos ao *locus* onde o processo educacional se desenvolve.

O discurso da qualidade permeia o cotidiano, mas sempre deixa uma sensação de dúvida. Talvez isso aconteça porque, como diz Vroeijenstijn no livro de sua autoria, traduzido e publicado pelo CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1996, p.32), ao discorrer sobre a avaliação da qualidade do Ensino Superior:

[...] muitos livros e artigos têm sido escritos tentando descobrir a natureza da qualidade. Mas a qualidade é como o amor. Todo mundo fala do assunto e o conhece. Todos sabem e sentem quando existe amor. Todos o identificam. Mas quando tentam dar uma definição do que é, ficam de mãos vazias.

A qualidade substitui hoje, no campo educacional, o lugar ocupado pela igualdade de oportunidades (Enguita, 1994). É praticamente unânime o entendimento de que tendo a igualdade de oportunidades alcançado seus propósitos, através de uma política educacional que privilegiou a quantidade – com ênfase na universalização do acesso à escola – faz-se necessário privilegiar a outra dimensão do processo dialético, a qualidade.

A grande questão da atualidade é: até que ponto uma escola pensada e criada para as elites e transformada em escola para todos atende às necessidades de seus novos participantes? Daí porque, ao se pensar uma escola para todos, que alie quantidade e qualidade, fez-se premente estabelecer, no âmbito da política educacional, os referenciais que explicitassem, na ótica governamental, quais seus indicadores.

Tal necessidade levou ao privilegiamento da construção de um arcabouço legal pedagógico-normativo que esclarecesse a questão da qualidade. É no escopo dessa discussão que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborados o Referencial para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares para os ensinos fundamental e médio, assim como colocadas em prática as avaliações em larga escala, visando não só aferir a qualidade de todos os níveis de ensino, mas também fornecer seus indicadores.

Portanto, identificar como a qualidade está sendo compreendida no âmbito dos documentos oficiais, assim como o porquê da valorização estatal aos processos avaliativos, possibilita-nos apreender o significado que é atribuído à avaliação de sistema como um dos eixos estruturantes da Reforma Educacional Brasileira.

Vejamos o discurso oficial a respeito da qualidade, na vertente dos documentos oficiais:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (Brasil, 1998, p.14)

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (Brasil, 1997, p.13)

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (Brasil, 1997, p.21)

É preciso desenvolver políticas de capacitação dos professores, visando à melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. (Brasil, 1997, p.38)

Como se pode constatar nos discursos acima transcritos, há, na ótica oficial, a percepção de que a qualidade encampa uma série de fatores, não se restringindo aos aspectos específicos dos processos de ensino e aprendizagem, nem aos indicadores de evasão e repetência. No entanto, não há uma definição de qualidade, talvez pela própria dificuldade de se explicitar seu significado. No próprio Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p.1424), há somente menção aos atributos: "propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza" ou "dote, dom, virtude."

Portanto, o que se pode depreender, a respeito da qualidade, é que esta depende das concepções que a sustentam, ou seja, é um conceito histórica e filosoficamente construído. Ao se procurar apreender seu significado, temos sempre de pensar qual o contexto em que se insere, quais os propósitos que fundamentam os enunciadores do discurso.

Sordi (1998) também refere-se a este fato, afirmando que a não-explicitação do significado, tolda a possibilidade de apreensão da dimensão política dos processos avaliativos desenvolvidos, mormente os de larga escala.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o SAEB e o ENEM, como é compreensível, embora façam menção à necessidade do desenvolvimento de ações nos demais campos, restringem-se aos relacionados à organização e avaliação do processo

pedagógico e ao desempenho dos alunos e das instituições de ensino ao término da escolaridade básica, eu diria que aos fatores epistemológicos/pedagógicos.

No que tange à avaliação, as palavras do Ministro da Educação e da Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) são sobretudo elucidativas:

[...] considero realmente que um dos grandes instrumentos que temos para aperfeiçoar o nosso sistema educacional é a avaliação em todos os níveis – do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. (Souza, 1999, p.25)

[...] nós queríamos recolocar a idéia de Estado do Brasil, em relação à política educacional, em uma perspectiva federativa e, por essa razão entendíamos que tínhamos que dar uma enorme ênfase às políticas de avaliação e de informação educacional, uma vez que em uma situação como esta, de descentralização progressiva, caberia à instância federal este papel de monitorar as políticas, de orquestrar as políticas com estados e municípios, e, para isso, as informações quantitativas e qualitativas eram absolutamente essenciais. (Castro, 1999, p.37)

Se a aquisição da educação básica pode ser entendida como a condição essencial para a formação de um indivíduo participativo em uma sociedade democrática e o meio mais acessível e seguro para a manutenção e melhoria do nível de vida da população, é fundamental a verificação e o acompanhamento de como e a que tipo de educação básica o cidadão brasileiro está tendo acesso, ou seja, é preciso avaliar. (Pestana, 1999, p.56)

Nas falas acima reproduzidas, são destacadas as principais funções da avaliação na perspectiva oficial: aperfeiçoamento do sistema educacional e suporte para a descentralização. Depreendo da fala da presidente do INEP que, para a descentralização se efetivar, são necessários mecanismos de controle. Ou seja, há liberdade, sim, mas até certo ponto. A medida da descentralização está na busca da qualidade estabelecida, pela política educacional, como desejável ao sistema.

No imaginário educacional contemporâneo esses dois temas – qualidade educacional e avaliação – têm sido interligados e interpretados de forma interdependente. Esta perspectiva está contemplada e sedimentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que estabelece ser dever do Estado garantir: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Art.4º, inciso, IX) e, ainda, que “A União incumbir-se-á de:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (Art. 9º, Inciso VI).

A partir dos anos setenta, antes, portanto, da vigência da Lei 9394/96 que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação de sistema já havia se incorporado ao pensamento educacional brasileiro, através das ações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tinham por objetivo avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação “com vistas à formulação de ações e políticas para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação” (Maia Filho, Pilati, Lira, 1998, p.75-76), criados a partir da Reforma Universitária estabelecida pela Lei 5540/68.

O sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação iniciou na década de 70 e foi se aperfeiçoando com o passar dos anos. Segundo Castro C. (2001, p.22), “não há no mundo, rico ou pobre, um sistema tão completo e sistemático de avaliação/premiação da pós-graduação.”

Em meados dos anos oitenta, apoiado no sucesso do processo avaliativo desenvolvido pela CAPES, o MEC formulou a proposta denominada “Uma Nova Política para a Educação Superior” em que destacou a importância da avaliação como mecanismo imprescindível para garantir a qualidade do Ensino Superior brasileiro. Essa tese foi encampada pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) que alertou sobre a necessidade de o controle burocrático ser superado por um processo avaliativo que contemplasse duas vertentes básicas: avaliação do desempenho institucional e avaliação da qualidade dos cursos ofertados.

Essas discussões foram aprofundadas no seio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e no âmbito das instituições de Ensino Superior que passaram a incorporar o tema da avaliação institucional no rol das questões debatidas internamente.

Tais discussões, assim como as experiências delas derivadas, forneceram sustentação para que o MEC criasse o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, que privilegia a auto-avaliação das instituições de Ensino Superior, através de vários mecanismos que incluem tanto a análise de dados estatísticos indicadores do desempenho interno, quanto a avaliação da sociedade e dos pares acadêmicos sobre a qualidade dos cursos de graduação ofertados.

O aludido Programa contempla a perspectiva de não obrigatoriedade, tanto de participação quanto de padronização dos instrumentos utilizados, já que cada instituição é autônoma neste sentido. A única exigência é de que haja a contemplação de indicadores comuns, o que poderia garantir a análise comparativa de desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES).

As experiências avaliativas, tendo como foco o Ensino Superior em nível de graduação, tal como se pode perceber, não possuíam caráter abrangente nem obrigatório.

Em 24 de novembro de 1995, foi aprovada a Lei 9131, que estabeleceu a obrigatoriedade de avaliações periódicas das instituições e dos cursos superiores em nível de graduação, utilizando procedimentos e critérios abrangentes para aferir a qualidade. É no escopo desta lei que surge a figura de um exame de caráter nacional, o Exame Nacional de Cursos (ENC), vulgarmente conhecido como Provão, a ser aplicado anualmente, compreendendo uma prova que visa avaliar os conhecimentos e habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação.

O ENC é complementado por informações mais abrangentes derivadas da avaliação das condições de oferta de tais cursos, realizada por comissões de especialistas da SESu, do PAIUB e do Censo do Ensino Superior. Em 10 de outubro de 1996, foi editado o Decreto n.2.026 que regulamentou todo o processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de nível superior.



Se lançarmos nossos olhares sobre os outros níveis do Sistema Educacional Brasileiro identificaremos que a LDBEN não colocou no cenário educacional a figura dos processos avaliativos. Ao contrário, ela consolidou e deu *status* de obrigatoriedade a procedimentos que já estavam se efetivando (Pós-Graduação, SAEB) e a outros que foram criados depois da sua promulgação (ENC, ENEM).

Por outro lado, também no âmbito estritamente pedagógico, ou seja, aquele relacionado à educação formal, o discurso avaliativo penetrou e se disseminou com grande fertilidade. As produções nesse campo do conhecimento têm sido extensas e abrangentes, e a tônica dos discursos incide na necessidade de se levar em consideração os determinantes epistemológicos, ideológicos, culturais, sociológicos e políticos da avaliação, buscando superar o reducionismo da abordagem prevalentemente técnica que imperou nos anos 70.

Contribuíram, para tanto, os estudos desenvolvidos nas áreas citadas e a profunda insatisfação com um sistema educacional incompetente para manter os alunos em seu seio. Incompetência esta manifestada nos altos índices de evasão e repetência; na disparidade idade/série, no baixo índice de escolaridade média: “cinco anos, enquanto na Bolívia é de dez anos e nos países desenvolvidos chega a 20 anos” (Folha de Londrina, 2001, p.3); na formação precária, visto que os alunos que conseguem completar os 8 anos de escolaridade obrigatória dispõem de muito menos conhecimento do que se espera de quem concluiu esta etapa da escolaridade; no desinteresse geral pelo trabalho escolar: motivação centrada na nota, esquecimento rápido dos assuntos estudados, indisciplina; na pouca aprendizagem e na baixa relevância social dos conhecimentos aprendidos.

Esta situação tem exigido o estabelecimento de medidas que procuram melhorar o desempenho das escolas brasileiras: organização curricular em ciclos, programas de aceleração de estudos com a finalidade de buscar a adequação idade/série, mudança de enfoque da avaliação privilegiando a avaliação contínua em contraposição à pedagogia dos exames, isto para citar os aspectos atinentes às escolas.

Essas medidas, no entanto, que vinham sendo tomadas a partir, principalmente, dos anos 80, necessitavam de ser contempladas em uma perspectiva mais ampla, que tivesse o poder normativo/pedagógico de balizar o sistema educacional como um todo imprimindo-lhe nova feição.

É no bojo desse entendimento que foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaboradas as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, assim como sedimentado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Foi somente a partir do século XIX / início do século XX que, nos EUA, os problemas e questões curriculares passaram a constituir-se num campo de estudos. Subjacente a este novo campo do conhecimento estava a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. (Goodson, 1995).

A partir dos anos 20 até o início dos anos 70, embora outras concepções educacionais estivessem presentes, havia o predomínio, em todas as instâncias sociais, de um tipo de organização burocrática fundada na categoria weberiana da racionalidade formal que, em termos gerais, significa a coerência entre meios e fins e se caracteriza pelo predomínio do formalismo.

Com o objetivo de formar o homem que estivesse de acordo com as necessidades de uma sociedade capitalista, impôs-se às escolas o padrão organizacional fabril. A



ênfase na técnica da construção curricular, na eficácia e eficiência dos procedimentos, na preocupação com o “como” sem perguntar o “porquê” e o “para quê”, impregnou o ambiente da educação formal fazendo com que o currículo acabasse por ficar associado à “grade curricular” que aprisiona, submete, cerceia, estabelece regras, controla. Tal concepção privilegia a organização curricular em disciplinas e penetrou de tal maneira o espaço escolar que sua superação por outras possibilidades, apesar de desejável, é extremamente difícil.

As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais situam-se em um momento de transição paradigmática no campo educacional, no qual o conceito de currículo, até então vigente, não responde às necessidades postas por um presente desestabilizador e um futuro incerto. Se há alguma clareza no horizonte educacional, esta aponta para a urgência de se redefinir o papel das instituições escolares, formando pessoas para atuarem em cenários que, provavelmente, nem possam ser entrevistados.

Mundialmente, discute-se a necessidade: a) do desenvolvimento de competências, entendendo-as como mais abrangentes do que o domínio dos saberes disciplinares; b) do estabelecimento de diretrizes como elementos norteadores do processo de construção de projetos pedagógicos, nos quais a organização curricular é apenas um dos componentes. É nesse quadro que se insere o Brasil.

No entanto, como bem alertam os responsáveis pela “Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais” efetivada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma das instituições de Ensino Superior entre as que, por solicitação do MEC, examinaram a versão preliminar dos PCNs:

Embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais está sendo feita sua implantação, apontam, na verdade para o contrário disso. (UFRGS/FE, 1996, p.127)

O que depreendo dessa contradição entre a semântica – que faz supor uma maior liberdade das escolas no processo de construção de seus currículos, os quais deveriam emergir das vivências cotidianas – e o explicitado no documento é que a legislação, ao mesmo tempo que enfatiza a liberdade, sente-se na obrigação de prescrever minuciosamente o traçado do caminho.

Nossos legisladores se me assemelham ao papel da Igreja Católica explicitado por Ivã, personagem de Dostoiévski, no livro “Os Irmãos Karamázov” (1971). Para impedir que os cristãos no exercício da liberdade se tornassem infelizes e pecadores, a Igreja preferiu assumir o ônus da culpa passando a estabelecer normas rígidas de conduta e retirando-lhes a possibilidade do livre arbítrio, sob o argumento de que “não há nada de mais sedutor para o homem do que o livre arbítrio, mas também nada de mais doloroso.” (Dostoiévski, 1971, p.190).

O relacionamento Estado/Escola é delicado, imprevisível, pleno de desafios e contradições. Vozes que emergem do cotidiano escolar denunciam a “farsa” do discurso do Estado ressaltando o conflito existente entre o solicitado e o possível; entre o valorizado na lei e o colocado em prática pelas instâncias intermediárias. Essas mesmas vozes reconhecem, também, que poderiam ousar mais, subordinar-se menos, ocupar mais os espaços, as brechas estruturais.

Na seqüência, recusando-me a impor meus pontos de vista a respeito, passo a diagramar alguns trechos dessa parte do trabalho, de forma a possibilitar ao leitor sua própria interpretação sobre as falas do Estado e da Escola.

Para tanto, utilizo-me de duas colunas intituladas Olhar do Estado e Olhar da Escola, contrapondo as manifestações advindas desses dois espaços. A opção por colocar lado a lado as falas, ao invés de analisar o discurso da Escola, relacionando-o com o do Estado, adveio do meu respeito às diferentes possibilidades interpretativas dos meus leitores. Como em uma obra de arte, eles poderão interpretar as falas da maneira que julgarem mais procedente, segundo suas vivências, suas experiências.

O Currículo na Perspectiva dos PCNs

Olhar do Estado

Olhar da Escola

O currículo, é compreendido pelos PCNs como:

um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. (Brasil, 1998, p.49).

Eles dão autonomia, mas autonomia entre aspas [...] um exemplo bem vivo é a questão da Matriz Curricular. A escola teria autonomia para elaborar a Matriz da forma que achasse mais adequada para a sua clientela, desde que respeitado o mínimo da Base Nacional Comum [...] só que no ano passado (2000) o que nós fizemos de Matriz, de tentativa, e voltava, até que no dia da distribuição das aulas, foi no início de fevereiro de 2001, nós não tínhamos a grade aprovada. O que aconteceu? Veio a grade aprovada como eles quiseram. (EP-E2)

Nesta concepção de currículo adotada pelos PCNs destacam-se: autonomia, flexibilidade, participação, responsabilidade, criatividade. Atitudes que os atores sociais: equipes pedagógica e administrativa, professores, alunos e pais – responsáveis pelo fazer pedagógico deverão estar incorporando não só em termos de idéias mas, principalmente, de ações. O difícil, neste caso, é a ultrapassagem da norma para a realidade escolar, pois o que se percebe é que enquanto a lei maior, no caso a LDB, enfatiza a liberdade organizacional e pedagógica, a legislação decorrente expressa nos PCNs, não só é de difícil compreensão pelo cotidiano escolar, como estabelece uma conduta pedagógica única para todas as escolas. Portanto, a pretensa liberdade se esvai nos desvãos dos controles burocráticos que passam a ser feitos nas demais instâncias: Secretarias de Educação e Núcleos de Educação.

Nós estamos numa fase de transição. Tudo que é novo é angustiante, tem dificuldade, mas uma coisa que eu sinto muito (é) que as coisas vão mudando, mudam-se as coisas, mudam-se as leis [...] só que a essência mesmo continua da mesma forma, não sei se é pela dificuldade que a gente tem de estar se adaptando. (EP-E2)

É muita informação em pouco tempo. E as pessoas não mudam de postura de uma hora para outra, isso leva muito tempo. (EP-E1)

Olhar do Estado

Todas as reformas educacionais, sem exceção, esbarraram nesse obstáculo praticamente intransponível: fazer com que o discurso educacional originado nas instâncias da política de Estado venha a ser incorporado pela prática pedagógica.

Isso sucedeu com a Lei 5692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus, e nunca foi colocada realmente em prática, a não ser em termos da estrutura formal e com o Ciclo Básico que, cerca de vinte anos depois de sua implantação no Estado do Paraná, ainda encontra resistências à incorporação do seu espírito.

Entendo que tal sucede pela falta de sensibilidade dos próprios legisladores que, ao elaborarem o arcabouço legal, não levam em consideração a realidade das escolas – seus recursos humanos e financeiros e infraestrutura. Partem de determinados pressupostos e os generalizam causando, com esta postura, um descompasso entre o discurso normativo e a realidade em que se deverá efetivar.

Tanto Hernández (1998), quanto Bellini (2001) também incluem esta perspectiva em suas análises: o primeiro, enfocando as condições de trabalho e salariais; a segunda, enfatizando a dimensão cultural. Afirmam os autores:

Olhar da Escola

Você constrói a sua Matriz (de disciplinas), depois você passa pelo Núcleo (de Educação), lá, geralmente, não se adapta àquilo que a Secretaria (de Estado de Educação) quer, e aí eles mudam a nomenclatura, enquanto não estiver tudo adequado, do jeito que a Secretaria quer ou do jeito que entra na tela do computador, a Matriz não é aprovada, até ficar todo mundo parecido, com a mesma cara. (EP-E3)

Os Parâmetros Curriculares esbarram com muitas e sérias dificuldades no dia a dia da escola, tais como: falta de engajamento e comprometimento com o processo de pais, professores e alunos; falta de recursos técnicos, didáticos e financeiros que se fazem necessários; descaso com a capacitação do profissional e não disposição de horários ou momentos de debates e formação. (Prof. EM-E2)

Olhar do Estado

Por tudo observado no Brasil, e que é extensivo à boa parte dos países da América Latina que está neste momento enfrentando reformas educativas, não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. (Hernández, 1998, p.10)

A nova LDB ou tantas teorias pedagógicas básicas são importantes, mas não são suficientes para mudar a cultura e o fazer pedagógico; a lei e as teorias são apenas bases para o começo de uma desconstrução da cultura autoritária que cada um de nós assumiu como brasileira nestes 500 anos de subordinação e destruição de identidades [...] Trata-se de, como diz Gambini, ir além da espera, não se trata de atribuir a tarefa educacional à política, à economia, à LDB [...], mas de 'sairmos da maldição de não podermos ser aquilo que potencialmente somos'. Tarefa psíquica e cultural. (Bellini, 2001, p.5-6)

Guiomar Namó de Mello, no Parecer CEB 15/98, faz uma elucidativa distinção entre as Diretrizes estabelecidas pela LDB e as Diretrizes deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo a Relatora, as primeiras que se referem à organização da educação nacional definindo seu norte, sua direção, são mais duradouras. Ainda que sejam passíveis de revisão, esta depende de uma articulação da sociedade e de aprovação pelo Congresso Nacional. As diretrizes deliberadas pelo CNE são mais próximas do universo pedagógico, do fazer das instituições escolares, são indicações para um acordo entre os diferentes parceiros: união, unidades federativas, instituições escolares, professores, portanto passíveis de revisões e atualizações mais freqüentes. Resumindo, quanto mais próximos da área de aplicação, mais flexíveis são os procedimentos. No entanto, como pode ser detectado nas falas transcritas esta pseudoflexibilidade esbarra nas exigências burocráticas que provocam um engessamento das práticas escolares enquadrando-as em modelitos pré-determinados.

Olhar da Escola

Teve início um processo de mudança que necessita de mais tempo para ser amadurecido. É que no dia-a-dia da escola não estão ocorrendo discussões a respeito deste tema (PCN, Avaliação de Sistema). (Prof. EM-E2)

Não vejo muitas alterações na escola a partir da nova proposta. Tudo foi analisado e discutido somente em teoria [...] na maioria das vezes muda-se a proposta e não os hábitos diários. (Prof. EM-E2)

Vou falar um pouco do positivo, senão vai ficar tudo muito negativo. É a questão de estar entendendo as coisas, e alguns professores conseguem já ter esse entendimento pelo lado do novo, da escola estar acompanhando mais um mundo novo, cheio de novidades, tão globalizado da maneira como está. (EP-E2)

O governo diz "você tem autonomia para construir a Proposta Pedagógica e a sua Proposta Pedagógica é construída na escola." Aí nós paramos, discutimos, construímos, sonhamos em fazer algumas coisas, em fazer um ensino assim [...] mudar isso e até fazer alguma coisa de profissionalizante, só que tudo depende de aprovação. Isso depende de verba, de dinheiro, de aprovação de um profissional, de contratação de um profissional ou da comunidade assumir. E nós não temos verba, dinheiro para isso. (EP-E3)

Olhar do Estado

Analisando os documentos relativos às Diretrizes e aos PCNs, em muitos momentos fui tomada por dúvidas: primeiramente, porque não há uma seqüência lógica na elaboração dos mesmos; segundo, porque imperava, a todo momento, a sensação de que, no interior do MEC, não houve (será que há?) diálogo entre as equipes responsáveis pela elaboração do Referencial para a Educação Infantil, dos PCNs do Ensino Fundamental e dos PCNs do Ensino Médio.

Em relação às Diretrizes, porque entendo que sendo as balizadoras do processo pedagógico, deveriam preceder os Parâmetros. Isto sucede em relação aos PCNs do Ensino Médio. No entanto, o Referencial Curricular para a Educação Infantil e os PCNs do Ensino Fundamental foram, primeiramente, elaborados pelo MEC e, posteriormente, encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que, após análise e parecer, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB 1, de 7 de abril de 1999) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Resolução CEB 2, de 7 de abril de 1998).

Os PCNs do Ensino Fundamental, referentes aos dois primeiros Ciclos (1ª/2ª e 3ª/4ª séries) foram os primeiros a serem elaborados. Conforme relatório constante do Parecer CEB 3/97, em 19 de setembro de 1996, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Prof. Paulo Renato de Souza, encaminhou ao CNE o documento intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais", referente a dois Ciclos ou às quatro primeiras séries, solicitando apreciação do Colegiado competente.

Olhar da Escola

Nós não ligamos (para) a importância que a gente tem enquanto agente transformador, entre aspas, da sociedade. É até legal e a gente tem orgulho de ser professor, não é verdade? A gente tem orgulho de ser educador, faz parte da nossa vida e é bom. Agora que está nas nossas mãos, muitas coisas estão sim. A gente não nega a nossa responsabilidade, mas alguém tem que fazer a outra parte, não tem? (EP-E2)

Olhar do Estado

O referido Parecer ressalta a importância do Documento em tela (note-se que foi encaminhado antes da aprovação da nova LDB, que viria a ocorrer somente três meses após) e faz um breve histórico da sua trajetória. Nesse histórico destaca que, já em 1995, antes da criação do CNE, a Secretaria do Ensino Fundamental (MEC), com o intuito de provocar uma ampla discussão, havia divulgado para todo o país a primeira versão dos Parâmetros. Essa proposta foi elaborada por professores em exercício no Ensino Fundamental, especialmente contratados para tal finalidade. Essas equipes contaram com a assessoria de professores especialistas.

Embora o Parecer não mencione os componentes das equipes de professores, nem nomine os consultores, afirma-se que os PCNs foram “aparentemente idealizados e redigidos por um pequeno grupo de professores vinculados a uma escola privada da cidade de São Paulo” e que “para assessorar o grupo responsável pela elaboração dos PCNs e seus próprios técnicos, o MEC contratou os serviços dos professores espanhóis César Coll e Anna Teberosky.” (Silva Júnior, 1998, p.89).

Comentando a respeito da consultoria prestada por César Coll, Moreira (1997) aponta a influência exercida pelo consultor na incorporação das idéias inspiradoras da Reforma Espanhola, pela Reforma Brasileira. Idéias estas claramente evidenciadas na prevalência da Psicologia como fonte privilegiada na definição dos objetivos, conteúdos e do plano de ação a ser seguido na educação escolar, assim como na concepção de currículo incorporada pelos PCNs.

Olhar da Escola

É claro que o Brasil precisa reformular seu Sistema Educacional, mas esta reforma não pode se basear em modelos que nada têm a ver com nossa realidade. Isto nos faz crer que ainda vamos errar muito, precisamos errar muito para chegar a um modelo de educação que se aplique ao nosso país. (Prof. EM-E2)

Vinha uma outra lei que estava sendo discutida no país inteiro, aqueles fóruns que foram organizados em todo país (uma lei que representava), pelo menos, parte dos anseios da comunidade educacional, da comunidade em geral. Mas, como os rumos foram outros eu acho que houve uma certa decepção mesmo de que aquilo que representava, que havia esperança que fosse aprovado no Congresso, não foi aprovado e veio uma outra lei substituindo. Parece que a história é sempre assim. Eu me lembro quando a gente discutiu o Plano Decenal de Educação, de Educação para Todos e tal, fizemos as discussões, montamos (a proposta) e depois ficamos sabendo que quando chegou em Brasília já tinha um Plano todo montado. (EP-E3)

Olhar do Estado

O referido autor critica, duramente, tanto a predominância da Psicologia no desenho curricular proposto por Coll, como sua concepção de currículo, que expressa uma postura tradicional, direcionadora, a-histórica, minimizadora das questões políticas e ideológicas, desconsiderando as contribuições e questionamentos da sociologia do currículo.

O documento foi encaminhado a cerca de 400 consultores: professores universitários, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação. A eles foram solicitados pareceres, tanto a respeito do documento em geral quanto da área de conhecimento pertinente à formação do consultor. Simultaneamente, o MEC, através das suas Delegacias Estaduais, promoveu reuniões com os professores, a fim de dar conhecimento e provocar debates sobre os PCNs.

Segundo o Parecer em questão, essas discussões apresentaram duas reservas, consideradas como principais. Ambas recriminaram a falta de participação, nas equipes, de especialistas e pesquisadores da área de currículo e a ausência de consulta prévia ao público alvo. Os relatores do Parecer contrapõem-se da seguinte forma: a falta de participação dos especialistas em currículo foi suprida com o envio do documento aos consultores que encaminharam cerca de 700 pareceres apresentando sugestões, muitas das quais incorporadas aos PCNs; a alegação da falta de participação dos professores não se justificou porque as equipes contavam com esses profissionais em efetiva atuação nesse nível de ensino.

Olhar da Escola

Eu acho que a Reforma ainda não foi entendida da maneira que deveria, eu acho que nem por quem implantou [...] porque essa não era a nossa lei [...] Ela não nasceu do contexto nosso [...] foi quase que imposta, não é do conhecimento profundo porque não foi ajudada a construir. Quando a gente não participa daquilo, da construção de alguma coisa, a gente sempre fica à margem da coisa. (EP-E3)

Estou iniciando no magistério, assim tenho feito esforço para assimilar todo o sistema educacional. Tenho tido muitas dificuldades em praticar a metodologia imposta pelos Parâmetros. (Prof. EM-E3 - grifo meu)

Eu vejo que a Reforma vem como cópia de reformas já realizadas em outros países, que já não deu certo por lá e aqui estamos tentando. (EP-E3)

Olhar do Estado

Dando continuidade ao exposto, afirmam os conselheiros que o CNE não esperou que os PCNs fossem oficialmente encaminhados para deles tomar conhecimento. Além de vários dos conselheiros terem atuado como consultores, o próprio CNE realizou seminários regionais com o intuito de discuti-los, em colaboração com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, além das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios sedes dos eventos. Além disso, os Parâmetros foram analisados e discutidos internamente pelos membros do Conselho.

Ao analisarem o teor do documento encaminhado ao CNE, ou seja, a versão de agosto de 1996 dos PCNs, os Conselheiros Relatores Edla de Araújo Lira Soares, Fábio Luiz Marinho Aida, Hermengarda Alves Ludke e Regina Alcântara de Assis assim se manifestaram:

1. Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.

2. Os PCN, como referencial nacional, apontam para um horizonte de aperfeiçoamento da qualidade no ensino fundamental, e sua aplicação pressupõe o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País. Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em respeito à pluralidade cultural brasileira.

Olhar da Escola

Um dos pontos positivos (dos Parâmetros), mas que a gente ainda não conseguiu chegar nisso, é o de contextualizar mais o ensino, trabalhar mais pelas habilidades e competências porque a gente estava informando muito, mesmo quando nós tínhamos os cursos profissionalizantes, a gente estava fazendo muito acadêmico, nada de prático. Eu estou vendo isso este ano em Química, que sempre foi uma disciplina que os alunos tiveram bastante dificuldade de aprender, não gostavam de Química, e este ano a professora que está trabalhando no período noturno ela está bem (nesta linha) de contextualizar, de fazer tudo, de mostrar para o aluno para que serve, fazendo muita aula prática. Os alunos estão amando Química. (EP-E3)

Se fala em globalização, mas se globaliza a economia, não o indivíduo. Então fica difícil porque tudo eles querem colocar dentro de uma política global, até mesmo de cultura, de método, de sistema, de padrões de ensino. (EP-E3)

Para chegar no âmago da escola, da realidade da escola, ela tem estrutura para implantar um novo sistema? Eu acho que é (difícil). Primeiro, pela nossa formação. É complicado, a gente vem de uma formação, a gente demora um tempo para estar conhecendo, estudando uma outra, não é assim implantar por Decreto. Acho que não se implanta por Decreto as coisas, eu acho que elas têm que nascer dentro do contexto escolar. É a escola que, no seu contexto, vai descobrindo, vai construindo, vai refletindo sobre sua realidade para então montar seu caminho, para construir o seu caminho. (EP-E3)

Olhar do Estado

3. Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.

4. Os PCN não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do artigo 26 da Lei 9394/96 (LDB).

Tendo em vista os dispositivos constitucionais e legais pertinentes, a CEB exercerá a sua função deliberativa, formulando as Diretrizes Nacionais (DCN). Ainda no exercício de sua competência, ao MEC caberá a avaliação permanente e a revisão periódica dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. É o nosso voto.

Embora longo, é importante conhecer o Voto do Relator, porque explicita, claramente, não só o posicionamento favorável do CNE a respeito dos PCNs, como o entendimento do Conselho de que as Diretrizes devem ser estabelecidas *a posteriori*. Isto configura, a meu ver, uma inversão lógica: as diretrizes passaram a ser depreendidas dos Parâmetros, ao invés de se constituírem em balizadoras para sua elaboração.

Se nos voltarmos para a dimensão “tempo”, essa inversão lógica fica ainda mais evidente:

- este primeiro Parecer sobre os PCNs é datado de 12 de março de 1997;

Olhar da Escola

Nós vamos conseguir muita coisa com essa lei, ainda, daqui um tempo com certeza. Nós estamos engatinhando. Na época de fazer (pela primeira vez) o projeto político-pedagógico nós fomos acho que umas cinquenta ou cem mil vezes nas reuniões do Núcleo. Ninguém sabia explicar o que era [...] e hoje nós damos risada, hoje a gente ri e diz: como que foi tanta bagunça? (EP-E3)

81,81% dos professores de 1ª a 4ª (E1) afirmaram que os exemplares dos PCNs são insuficientes para satisfazer suas necessidades.

Segundo a EP da E1, cada escola municipal recebeu 1 kit dos PCNs e do Referencial para Educação Infantil. Eles ficam na Biblioteca do Departamento de Educação.

Olhar do Estado

- os PCNs referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foram publicados em 1997 e os de 5ª a 8ª em 1998, enquanto que as Diretrizes do Ensino Fundamental foram publicadas em 7 de abril de 1998;

- O Referencial Curricular para a Educação Infantil foi publicado em 1998, enquanto que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil somente em 7 de abril de 1999.

É plausível deduzir de tal situação que, tendo as escolas recebido o Referencial para a Educação Infantil e os Parâmetros do Ensino Fundamental entre 1997 e 1998 (segundo o Ministro, cada professor deveria receber um exemplar) e começado a lê-los e discutí-los, o fizeram sem ser à luz das Diretrizes, pois essas somente foram formalizadas em 1998 e 1999. Além disto, ao fornecerem os indicadores para a elaboração dos projetos educativos, os referidos documentos não mencionam as Diretrizes, como se não devessem fazer parte do universo de discussões e reflexões.

Segundo explicitado no documento introdutório dos PCNs de 1ª a 4ª, os Parâmetros Curriculares Nacionais não têm a pretensão de estabelecer um currículo nacional obrigatório, mas de garantir que haja uma base nacional de formação comum a todos aqueles que cursam a Educação Básica. Respeitam a autonomia de cada unidade da federação e de cada escola, propiciando que tenham uma margem de liberdade para agir, visto que prevêem uma Parte Diversificada, com o fito de atender às necessidades regionais e locais.

Olhar da Escola

Sobre o processo de municipalização de 1ª a 4ª, a EP-E1 teceu os seguintes comentários:

Para os municípios pequenos essa municipalização é difícil, pois com as aposentadorias perdemos o material humano que é difícil de ser repostado. O repasse de verbas é insuficiente para se pagar um salário que seja condizente ao exercício do magistério, além de que não é suficiente para cobrir todas as despesas relativas à educação.

Os problemas se multiplicaram, com funcionários por exemplo, o profissional não quer sair daquela escola porque acha que ela continua sendo Estadual, é bem complicado nessa parte.

As professoras continuaram a ser servidoras do Estado do Paraná, mas prestam serviços ao Município.

O Estado só acompanha a assiduidade e desempenho do funcionário, de resto a responsabilidade é única e exclusiva do município.

Olhar do Estado

No entanto, eu ousaria dizer que propiciam uma liberdade vigiada, dada a existência de mecanismos de controle exercidos pela submissão dos livros didáticos aos PCNs e pelos processos avaliativos de larga escala, que têm o objetivo de avaliar a Parte Comum. Não é por acaso que o SAEB antecedeu, e muito, a elaboração dos PCNs. Na verdade, como afirma Silva Júnior (1998, p.89), no caso brasileiro, "a avaliação antecede o currículo que deveria estabelecer os critérios para sua efetivação."

Não se pode deixar de levar em consideração a ênfase que tem sido dada, a partir da década de oitenta, aos processos avaliativos externos. Assim como não se pode negar a sua importância no sentido de propiciar o aperfeiçoamento do Sistema Educacional.

O que pode e deve ser questionado é o conteúdo da avaliação e a discussão dos seus resultados no cotidiano escolar. Até que ponto as avaliações realizadas aprisionam a escola ou possibilitam avanços? Qual a repercussão das avaliações de larga escala no cotidiano escolar? Até que ponto as avaliações têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino? Como os resultados das avaliações têm se traduzido na política de capacitação docente e na transformação das condições de trabalho nas escolas públicas?

Olhar da Escola

O relatório vem. Eles ficam preocupados, querem saber se já veio, como que foi, como os alunos foram. O relatório não é discutido, nem analisado. A discussão fica mais em cima da prova. Muitos até trabalham as questões da prova novamente. (EP-E2)

Eu acho que tudo isso é uma política que vai nos levando a fazer isso mesmo, as coisas vão acontecendo de uma maneira assim tão [...] que a gente não vai nem entendendo o que está acontecendo e você tem que fazer isso para mandar porque já era para ter mandado ontem e aí o Núcleo (de Educação) liga cobrando e é aquela correria. Você nunca faz nada pensando. (EP-E2)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Os PCNs situam-se no contexto de atendimento ao dispositivo constitucional expresso no art. 210 da Constituição de 1988: "serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". A LDB esclarece a respeito em seu Art. 9º, inciso IV, que a União incumbir-se-á de:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O Núcleo (de Educação) também vive nessa roda-viva. Tudo que chega hoje é, também, para ontem. (EP-E3)

A LDB, portanto, além de indicar os parceiros para o estabelecimento das competências e diretrizes, amplia o conceito de formação básica comum, acrescentando o Ensino Médio, que falta ao texto constitucional.

Em face dessa alocação, como fica o MEC antecipando-se na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que viriam a ser reconhecidos como definidores da formação básica comum?

O Ministro da Educação, fazendo uma análise dos feitos de sua primeira gestão e reconhecendo este fato, assim o explica:

Percebo como algo também muito importante que foi feito nesse período a definição dos parâmetros curriculares nacionais.

Deu uma confusão muito grande em torno do livro didático porque os livros didáticos estão em cima dos PCNs e os conteúdos de 7ª e 8ª (séries) em Ciências e, desde a 5ª, em História, ainda estão voltados para o Currículo (Básico do Estado do Paraná), então dá diferença. Até na hora da escolha foi uma polêmica muito grande em função disso e a orientação que o Núcleo passou, então, era de que fosse seguido ainda em cima do Currículo. (EP-E2)

Olhar do Estado

Tínhamos uma situação paradoxal em que, obviamente, a responsabilidade constitucional e legal pela definição dos currículos é dos estados ou dos municípios. Não tínhamos responsabilidade legal pela definição de um parâmetro nacional. Não deve haver pela própria organização jurídica de nosso país um currículo nacional. Mas sentíamos a necessidade de ter um referencial nacional, até mesmo para poder avaliar um livro didático, porque na ausência de um referencial nacional, na verdade, o livro mais vendido passará a ser o currículo nacional, e o que fizemos foi, portanto, definir parâmetros curriculares. (Souza, 1999, p.22)

Da fala do Ministro depreende-se, portanto, que a primeira preocupação, ao se definirem os Parâmetros, foi com o estabelecimento de referenciais para a avaliação do livro didático, como explicitado, mas se pode inferir, também, que o SAEB foi beneficiado.

Além dos explicitados, outro aspecto que chama a atenção na fala do Ministro é a atitude pendular: ora parâmetros, ora currículo nacional. Como bem apontou a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que se estabeleceu foi muito mais um Currículo Nacional, dada a minuciosidade dos documentos, do que parâmetros que, pela sua índole, deveriam apenas fornecer indicadores gerais.

Olhar da Escola

Ainda no início do ano, foi a escolha do livro didático para 2002. Quando nós estávamos na fase de escolha e nós tivemos uma reunião em Londrina (no Núcleo de Educação) e foi até a [...] (professora da UEL e consultora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná) que fez a abertura dessa reunião, então foi feita essa pergunta para ela: o que nós devemos seguir? Os PCNs ou o Currículo Básico? Ela falou e ela ainda brincou: você quer saber minha opinião? Vocês têm que seguir os PCNs. Então, assim [...] nós estamos assim [...] não sabemos [...] É uma fase de transição. (EP-E2)

PCNs dos Ciclos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Olhar do Estado

Os PCNs do Ensino Fundamental privilegiam a organização curricular em ciclos, incorporando uma postura pedagógica que foi introduzida no universo educacional na década de oitenta.

Assumir a perspectiva da organização curricular em ciclos significa imprimir ao currículo um caráter processual, evitando a organização seriada, condizente com uma conduta pedagógica mais afeita à reprovação do que à incorporação. No entanto, considero que fica difícil, ao professor, romper com o estabelecido e já tão sedimentado paradigma seriado, quando a própria organização em ciclos prevê que cada um deles compreende dois anos e que, ao final, o aluno deve demonstrar que atingiu os critérios de avaliação estabelecidos.

Pelo que tenho observado, as escolas dividem os ciclos de dois anos em fases 1, 2/ 3, 4. Quando o aluno não atinge o que foi previsto para cada uma delas, fica reprovado, embora, através de artifícios administrativos, seja virtualmente localizado na fase posterior. Isto se dá porque os agrupamentos são fixos, ou seja, os alunos pertencem à fase (ou série) e não ao grupo.

Olhar da Escola

O Ciclo Básico vai até a segunda série, depois é seriação mesmo. Surgiram dúvidas quanto a isso, alguns computaram como Ciclos, mas após informações que tiramos no Núcleo Regional de Educação descobrimos que é uma opção, não existe nada determinado. Nós queremos aprimorar esse processo. (EP-E1)

Na cultura do ciclo, como é o caso do Ciclo Básico, a criança vem e se acostuma, então aprende pelo prazer de aprender. Mas quando chega de 5ª a 8ª séries volta o sistema de nota. Quando saem de 5ª a 8ª que sabem que a nota reprova e pegam de novo no 2º grau, onde é ciclo, que não reprova, eles já são, como se diz, "macaco velho", então eles não estão nem aí. (EP-E3)

Olhar do Estado

Entendo que a ruptura poderia ser mais efetiva, se a organização curricular fosse em módulos, com ênfase nos objetivos, especialmente nas Séries Iniciais; e se os alunos fossem agrupados segundo o alcance dos objetivos. Esta opção exige uma transgressão daquilo que se faz habitualmente nas escolas, em termos de organização do trabalho, com cada professor sendo responsável por uma fase ou série.

Essa contradição pode ser apreendida nos próprios documentos da Reforma, pois os PCNs referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental oscilam entre a organização em ciclos, que é privilegiada no interior dos documentos, e a alocação introdutória de responsabilidade do Ministro da Educação, o qual afirma dirigindo-se ao Professor: "É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às **quatro primeiras séries** da Educação Fundamental." (Brasil, 1997, p.5 – grifos meus).

No texto, o Ministro faz algumas afirmações sobremaneira importantes: a) o objetivo do Ministério ao consolidar os Parâmetros, foi o de "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres"; b) os Parâmetros "foram elaborados de modo a servir de referencial para o (trabalho do professor) respeitando a sua concepção pedagógica própria".

Olhar da Escola

Ao serem inquiridos sobre o acesso aos PCNs, os professores de 1ª a 4ª assim se manifestaram:

27,22% não tiveram acesso a eles;

63,63% tiveram acesso somente a algumas partes;

13,63% tentaram lê-los, mas acharam difícil a compreensão.

Olhar do Estado

É importante destacar nessa fala do Ministro a referência não só a séries, ao invés de ciclos, como o fato de usar uma terminologia em desacordo com a LDB: educação em vez de Ensino Fundamental. Isto porque as palavras utilizadas podem induzir os leitores a muitas interpretações. Uma das possíveis leituras é a de que séries e ciclos são vistos da mesma forma pelo MEC, quando, na verdade, possuem naturezas opostas. Como enfatizado por Umberto Eco, em "O Nome da Rosa", é infinito o poder da palavra, portanto o MEC deveria ser mais cuidadoso, principalmente porque os PCNs pretendem um rompimento paradigmático.

Além disto, apesar de o ministro afirmar que os Parâmetros devem apenas servir de referencial, visto que respeitam a concepção pedagógica do professor, não é o que se depreende da leitura dos documentos. Como se pode constatar, os Parâmetros estão comprometidos com uma determinada concepção pedagógica que lhes presta coerência interna.

Neles está claramente explicitada a abordagem teórico-metodológica:

A orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é "acabado", o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é 'complexo' de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também 'provisório', uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (Brasil, 1997, p.44)

Olhar da Escola

27,28% dos respondentes de 1ª a 4ª se manifestaram a respeito da questão: "Caso esteja discutindo os PCNs, participando da construção da Proposta Pedagógica da Escola ou elaborando seu Planejamento com base nos PCNs, indique quais as Facilidades e Dificuldades que está encontrando."

Facilidades:

Dá oportunidade de elaborar um planejamento que esteja mais de acordo com a realidade dos alunos.

Esta discussão está sendo feita aqui no Curso Normal Superior com Mídias Interativas e estou adquirindo bastante conhecimento, mesmo tendo começado agora.

É o respeito e não a obrigação de usá-lo, respeitando cada cultura da região, as vivências dos alunos.

É de fácil compreensão para o professor, é realmente uma nova visão de como explorar o potencial do aluno. O professor deverá ser muito mais flexível.

Nele se encontra muitas competências para serem desenvolvidas pelos professores / alunos.

Na disciplina "Português" encontrei muita facilidade pois muitos temas transversais se completam nos demais conteúdos. (Profs. E1)

Dificuldades:

Muito minucioso e complexo para entender os textos ali produzidos.

Nem uma.

Fazer muitos professores mudar de opinião e começar a trabalhar com uma nova visão de educação.

De não ter Parâmetros Curriculares em número suficiente para me basear.

Tive acesso a eles, mas tive dificuldade em compreendê-los.

Matemática achei um pouco difícil. (Profs. E1)

Olhar do Estado

Esse comprometimento dos PCNs com uma determinada concepção do processo ensino e aprendizagem praticamente obriga os professores a segui-los na íntegra sob pena de, ao não fazê-lo, comprometer a coerência de suas ações pedagógicas. Essa perspectiva está claramente explicitada nos PCNs de Língua Portuguesa referentes às quatro primeiras séries:

[...] não tem sentido utilizar os critérios indicados neste documento para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas orientadas por outros objetivos (que não os aqui especificados). A adoção desses critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos neste documento e às adaptações dos objetivos que cada equipe escolar julgar necessárias precisam corresponder adaptações também dos critérios. (Brasil, 1997, p.95)

Os PCNs são comprometidos com uma concepção de ensino e aprendizagem que está de acordo com o paradigma educacional emergente: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente, que Moraes (1997) interpreta como o modelo educacional coerente com as produções teóricas atuais, relativas às mais variadas áreas do conhecimento e que deve se constituir no *ethos* das práticas educativas escolares. Como diz Rios (2001, p.21): "cada sociedade possui seu *ethos*, ou se compõe de um conjunto de *ethos*, jeitos de ser, que conferem um caráter àquela organização social."

Olhar da Escola

Ao serem inquiridos sobre os COMENTÁRIOS QUE DESEJA(m) FAZER A RESPEITO DESTES ITENS – 3 dos respondentes (13,63%) assim se manifestaram:

Na minha escola nós não usamos os parâmetros para planejar, por isso não posso comentar esse item.

Gostaria de ser orientada e instruída por pessoas que têm maior facilidade em interpretá-los.

Os parâmetros na minha opinião são a melhor solução para nós professores aprendermos a trabalhar melhor. Só que é preciso estudá-los, de preferência em grupo. (Profs. E1)

Os questionários, destinados aos professores, foram aplicados no primeiro semestre de 2001. No final do ano, a situação já estava se alterando, como fruto da política de capacitação implementada pelo MEC, denominada Parâmetros em Ação:

Nós estamos com muitos professores participando do curso PCNs em Ação, mais de 70, e isso tem mexido com a postura do professor e tem dado bom resultado em sala de aula.

Nós fizemos um treinamento (com técnicos do MEC) eu (Diretora do Departamento de Educação) e as professoras convidadas (2 de 1ª a 4ª e 1 de Educação Infantil) para atuar como multiplicadoras. Essas professoras estão participando quinzenalmente de encontros no Pólo de Ibiaporã onde recebem treinamento dos módulos a serem trabalhados na quinzena seguinte. Dessa forma, estamos multiplicando os PCNs com as professoras (da rede municipal) em aulas presenciais de 8 horas semanais). (EP-E1)

Olhar do Estado

O referido paradigma concebe que o pensamento não tem fronteiras e que se constrói e reconstrói ao sabor das vivências/experiências; que o processo de construção do conhecimento depende das interações que o aprendente estabelece com o meio cultural, com os outros e com os objetos do conhecimento; que aprender é construir significados acerca dos conteúdos curriculares; que o saber está em permanente construção, que é transitório e dependente do estado atual do conhecimento; que o processo de aprendizagem deve levar o indivíduo a superar seus limites e limitações, a compreender-se como parte de um todo que, em última instância, é a própria humanidade.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento tem caráter de processo em permanente elaboração. Assim, cabe ao professor exercer papéis condizentes muito mais com as posturas de orientador, mediador e desafiador, que de direcionador, embora não deva furtar-se em assumir esta última, quando necessário.

Essa compreensão do processo ensino e aprendizagem leva ao entendimento, nos PCNs, de uma prática avaliativa essencialmente formativa, em que os desempenhos são avaliados em função de critérios de aprendizagem previamente definidos e analisados. Deve-se ter em mente o que se faz necessário para que o aprendente seja capaz de executar determinadas tarefas julgadas essenciais como resultados de aprendizagens.

Olhar da Escola

A nossa intenção era de estar fazendo sempre Grupos de Estudo, estudar os PCNs mesmo, só que a gente tem uma certa dificuldade, tem a questão do tempo, duzentos dias letivos, então a gente, ainda uma vez ou outra, está dispensando (os alunos) para estar estudando alguma coisa, só que isso não é sempre, é periódico. (EP-E2)

Os professores foram inquiridos sobre quais princípios dos PCNs, em relação aos conteúdos e objetivos, estão contemplando em sala de aula. A seguir, algumas das respostas obtidas, em relação aos conteúdos.

Professores de 5ª a 8ª da E2:

Diretamente relacionados aos Parâmetros e que estejam de acordo com aquilo que o aluno utilizará para a vida.

Uso textos para debater e retirada de material a ser estudado (gramática, sintaxe, semântica).

Professores de EM da E2:

Estão sendo enfocados os conteúdos para situações reais do cotidiano buscando uma transdisciplinaridade (que o aluno consiga realmente ser capaz de aplicar o conhecimento de sala de aula em situações reais de aprendizagem). Preocupação com conhecimentos significativos.

Desenvolver os conteúdos partindo sempre do saber (do aluno).

Procurar dar mais atenção aos conteúdos ligados ao aspecto funcional da Língua Portuguesa.

Professores de EM da E3:

Química no cotidiano.

Privilegio trabalhar temas que (levem) os alunos a trabalhar, discutir, apresentar resultados que estão ligados à formação do "ser", bem como sua capacitação para o mercado de trabalho que na maioria das vezes acontece timidamente.

Interpretação de textos, músicas, diálogo, vocabulário contextualizado.

Conteúdos que estão sendo aplicados no dia-a-dia.

Olhar do Estado

Esse entendimento permite-me, ainda, deduzir que, **na ótica formativa, a avaliação deve partir da realidade e a ela retornar para transformá-la. Se isto não acontecer, não poderá ser considerada como tal e sua razão de ser terá deixado de existir.**

Sob a égide dessa perspectiva formativa postula-se, nos PCNs, que os conteúdos de aprendizagem sejam entrevistados em uma dimensão que transcenda o vivenciado até então pelas escolas, ou seja, que: a) não permaneçam sendo vistos como fins em si mesmos, mas como um meio para os alunos desenvolverem as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir; b) contemplem as seguintes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

A **dimensão conceitual** abrange conhecimentos que ensejem aos alunos desenvolver as capacidades cognitivas para possibilitar-lhes operar com símbolos, idéias, imagens, representações que permitem organizar a realidade. Envolve fatos, conceitos, princípios. Consiste, portanto, no **plano do saber**.

A **dimensão procedimental** abrange conhecimentos que ensejem aos alunos desenvolver as capacidades cognitivas que lhes possibilitem tomar decisões e realizar ações de forma ordenada e não aleatória para atingir uma meta. Envolve, portanto, não só a aprendizagem como a realização de ações e consiste no **plano do fazer**.

Olhar da Escola

Quanto aos objetivos, alguns dos professores assim se expressaram.

Professores de 1ª a 4ª da E1:

Querer que a criança seja reconhecida em seus valores morais, éticos e sociais.

Desenvolver a convivência em grupos e a participação.

Levar o aluno a criar, perder seu medo de expressar, ser crítico e interagir com os outros.

Professores de 5ª a 8ª da E2:

Desenvolver no aluno a capacidade de pensar, expressar-se e construir sobre o mundo em que vive.

Buscando levar o educando à cidadania plena.

Resgatar a auto-estima, formar (o) cidadão competente que saiba solucionar problemas.

Os objetivos devem estar sempre relacionados aos Parâmetros, privilegiando sempre o fato de buscar o desenvolvimento do aluno no sentido de aprender a aprender.

Olhar do Estado

A **dimensão atitudinal** permeia todo o conhecimento escolar, à medida que compreende valores, atitudes, normas, hábitos. Consiste nos **planos do ser e do conviver**. Embora essencial, essa é uma dimensão raramente contemplada pelas escolas, permanecendo muito mais no plano do implícito – currículo oculto – que no do explícito. Passar a considerar esta dimensão como parte dos conteúdos escolares faz com que ela passe a ter visibilidade e seja discutida pelo coletivo das escolas.

É evidente que, em sintonia com os conteúdos e direcionadores, tanto deles quanto das orientações didáticas e dos procedimentos e critérios de avaliação, os objetivos também contemplam essas mesmas dimensões.

Tendo como norte que os alunos desenvolvam as capacidades expressas nos objetivos do Ensino Fundamental e nos da Área e do Ciclo, assim como aqueles constantes no Projeto Educativo da escola e em seu próprio planejamento, o professor deverá propiciar aos alunos experiências de aprendizagem que lhes possibilitem desenvolver as diferentes capacidades.

Com a finalidade de superar uma organização curricular centrada em disciplinas, amparada em um processo de construção do conhecimento estanque, positivista, não dialógico, os PCNs optaram pela organização curricular em áreas do conhecimento explicitando que:

Olhar da Escola

Professores de EM da E2:

Formar alunos com capacidade de análise crítica.

Formar um cidadão capaz e competente para resolver seus problemas.

Favorecer aos nossos alunos a oportunidade de aprender a aprender; aprender a ser; e aprender a fazer, tornando-os aptos a interagirem em situações reais (dia-a-dia) transferindo os conhecimentos de sala de aula.

Visar qualidade de vida/fazer interdisciplinaridade.

Atender as competências e habilidades da disciplina.

Estimular muito e sempre a capacidade crítica e o raciocínio do aluno.

Objetivar a formação dos alunos para a vida, tornando-os sujeitos capazes de apresentar desempenho satisfatório em situações diversas.

Aprender a fazer, ser e gerando aprender.

Professores de EM da E3:

Ampliar os conhecimentos pré-existentes. Interligar e utilizar dos conhecimentos desenvolvidos.

Aplicar na realidade o que está sendo desenvolvido em sala de aula.

A elaboração do Projeto Pedagógico foi uma coisa, assim muito [...] nós recebemos tudo em cima da hora [...] nós tínhamos um prazo curtíssimo para entregar a Proposta Pedagógica da escola [...] o Núcleo (de Educação) ficava chamando a gente para reuniões, mas não dava nada claro. Então, quando eles passaram o roteiro da Proposta Pedagógica para nós, eu me lembro bem que [...] tivemos um prazo de vinte dias. Vou ser bem sincera com você, a nossa Proposta Pedagógica não foi realmente construída no coletivo, totalmente no coletivo, pela falta de tempo que nós tivemos para construí-la. Uma questão que fizemos junto com os professores foi a questão das disciplinas. (EP-E2)

Olhar do Estado

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo "área" deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. (Brasil, 1998, p.58)

No entanto, as áreas continuaram com a mesma denominação das disciplinas as quais permaneceram proporcionando a fundamentação epistemológica e servindo como eixo organizador da hierarquização e estruturação dos conteúdos, como se pode verificar na leitura dos PCNs.

Considero que as áreas permanecerem contemplando a mesma nomenclatura das disciplinas seja um fator impeditivo para a superação do paradigma disciplinar e para uma postura dialógica e interdisciplinar, exigida pelos Temas Transversais. Estes, aliás, constituem-se em um dos aspectos mais polêmicos dos PCNs, não só no Brasil como na Espanha, nossa fonte inspiradora. A impressão que se tem é que o possível avanço a ser proporcionado pelos Temas Transversais esbarra em uma organização curricular que os privilegia periféricamente, imputando-lhes um destino de capilaridade difícil de ser realizado.

Olhar da Escola

A nossa vida aqui dentro da escola é uma coisa tão corrida, o trabalho do Supervisor, do Orientador é tão confundido que, de repente, a gente não tem tempo de estar estudando com os professores [...] Nós ficamos atendendo aluno, problema disciplinar, problema disciplinar, problema disciplinar. A questão pedagógica está bem deixada de lado [...] não que não seja importante, a gente sabe da importância, mas a gente acaba atendendo o emergencial, o que está ocorrendo ali no momento. (EP-E2)

Um professor tem que trabalhar (em outros colégios) para manter seu salário. Quase que impossível mesmo você querer qualidade de ensino com uma loucura dessas porque não tem como, não tem objetivo, parece que foi feito muito assim [...] às pressas. A proposta pode ser muito boa, ninguém até discute... se realmente tivesse tido tempo, tivesse sido discutida, mas com uma outra forma, com um número maior de horas-atividade, um número reduzido de salas de aula. (EP-E3)

Quando você consegue um espaço de tempo para discutir, por exemplo, um tema ou competências e habilidades que estão sendo trabalhados com aquela turma, que aquela turma está encontrando muitas dificuldades nisso, então os professores vão se angustiando.. aí você não consegue ter o professor presente na escola porque ele está atuando na outra escola, e esse é um fator que tem dificultado bastante. (EP-E3)

A grande questão que os professores reclamam muito é que a carga horária da maioria das disciplinas é de duas aulas semanais. Para que o professor feche seu padrão ele tem que pegar todas as séries, todas as turmas do colégio. Isso significa, em número de alunos, próximo dos quinhentos. (EP-E3)

Olhar do Estado

Outorga-se aos Temas Transversais, nos PCNs, a tarefa de trazer para dentro da escola questões sociais, culturais, ecológicas, éticas, geralmente desprezadas pelas disciplinas tradicionais. Ao mesmo tempo, lhes é dada a tarefa de aglutinar as diferentes áreas em torno de temas que lhes permitam estabelecer diálogos e objetivos comuns. Embora eu reconheça, a exemplo de Yus (1998, p.18), que os "temas transversais trazem ar fresco à velha escola tipo século XIX", não olvido que as condições de trabalho de nossos professores comprometem a possibilidade de oxigenação curricular a qual requer outras mais condizentes com as novas exigências educacionais: autonomia, flexibilidade, criatividade. Não há transversalidade sem diálogo, nem diálogo sem tempo, nem tempo sem condições propícias de trabalho.

Olhar da Escola

Os professores fizeram reunião por disciplina, aí cada disciplina organizou os conteúdos. (EP-E2)

A gente fica até angustiada de saber que (os professores) não têm conhecimento (da Proposta Pedagógica). Dá a impressão de que é tudo feito às escondidas, propositalmente. Não é, a gente acaba fazendo, assumindo a maior parte da proposta porque não teria tempo hábil para fazer com todo mundo. (EP-E2)

A impressão que a gente tem é que se você pegar a nossa Proposta ou de qualquer outra escola que tenha as mesmas características que a nossa, dentro do Núcleo todo a Proposta é igual. (EP-E2)

PCNs dos Ciclos/Séries Finais do Ensino Fundamental

Olhar do Estado

Os Parâmetros Curriculares de 5ª a 8ª contemplam, basicamente, a mesma estrutura dos parâmetros das Séries Iniciais. Na alocução dirigida "Ao Professor", o Ministro passa a utilizar a nomenclatura correta: "Ensino Fundamental", mas continua mencionando séries, em vez de ciclos. Neste texto ele não faz referência à liberdade de postura pedagógica, levando a supor que o MEC tenha se dado conta da incoerência de tal afirmativa.

Lendo a Apresentação chamou-me a atenção o fato de que, enquanto os PCNs das Séries Iniciais eram colocados à disposição somente do professor e da escola, nos PCNs das séries finais o leque de interessados se amplia: secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e todas as pessoas interessadas em educação são explicitamente indicadas como interlocutores/utilizadores.

Olhar da Escola

De 5ª a 8ª a maioria dos professores trabalha com o Currículo Básico.

Segundo a Equipe Pedagógica:

Os professores receberam (os Parâmetros) em casa, cada um dentro de sua área, de acordo com a demanda que a escola tinha passado. (EP-EP2)

Os professores que atuam de 5ª a 8ª assim se manifestaram ao responderem sobre os PCNs:

75% consideram que o número de exemplares disponível é suficiente para atender as necessidades;

25% responderam que é insuficiente;

Nenhum leu os PCNs integralmente;

50% afirmaram que, por enquanto, eles estão sendo discutidos pela EP e que tiveram acesso somente a algumas partes;

37,5% disseram que chegaram a recebê-los, mas não os leram.

Três dos respondentes de 5ª a 8ª da E2 (37,5%) apontaram as facilidades que estão sentindo em relação aos PCNs:

Ao elaborar o planejamento é fácil colocar os conteúdos, organizá-los, de forma que o aluno possa obter os pré-requisitos para o próximo conteúdo.

Orienta(m) o educador na elaboração de seus projetos ou planejamentos.

Possuir, sempre que necessário, os Parâmetros Curriculares como base para qualquer dúvida.

Olhar do Estado

No caso específico das Secretarias de Educação, devido ao processo de municipalização da Educação Infantil e das Séries Iniciais, é de se supor que não foram mencionadas nos PCNs das Séries Iniciais, dado o pouco peso político das secretarias municipais. O mesmo não sucede com as secretarias estaduais, consideradas interlocutoras privilegiadas. Daí sua inclusão nos PCNs das séries finais.

Olhar da Escola

Cinco dos respondentes (62,50%) apontaram as Dificuldades:

É difícil fazer com que o aluno tenha vontade de aprender os conteúdos trabalhados, ou fazer com que aprendam sem pré-requisitos necessários para tal conteúdo, sendo que há muitos alunos na sala.

A distribuição seriada dos conteúdos às vezes é falha.

Tempo para discutir o assunto e elaborar o planejamento.

Não há espaço suficiente para se dedicar à discussão dos Parâmetros Curriculares.

Compreensão da clareza de algumas competências e habilidades presentes nos Parâmetros.

O Ensino Médio no Contexto da Reforma Educacional

Olhar do Estado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao incorporar o Ensino Médio à Educação Básica deu a ele o caráter de Educação Geral. Ela partiu da seguinte premissa: antes de desenvolver as competências específicas da atuação profissional "de forma complementar e articulada à educação geral" (Ramos, 2001, p.127) em escolas, instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, os alunos devem se apropriar das competências básicas que lhes assegurem a formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, artigo 22).

Sem dúvida, o Ensino Médio deve ter como norte a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos, seja em curso profissionalizante ou em nível superior. Contudo, a Reforma, no que tange a esta etapa, não partiu dos dados da realidade, uma vez que eles evidenciam a inserção precoce da maioria da população no mercado de trabalho, pela necessidade de subsistência.

O Ensino Médio, ao dar essa guinada passando a privilegiar a educação geral, deixou os alunos sem opção, principalmente nas cidades de menor porte que não contam com outras possibilidades de formação, a não ser aquelas ofertadas pela escola pública.

Olhar da Escola

A Equipe Pedagógica da E3 assim se manifestou a respeito do Ensino Médio no contexto da Reforma Educacional Brasileira:

A partir de 97, a Escola começou a implantar o curso de Educação Geral. De acordo com a Secretaria de Educação, não mais deveríamos fazer matrículas no Ensino Profissionalizante [...] em 1999 tivemos as últimas turmas dos cursos de Contabilidade e Magistério.

E o Ensino Médio, hoje, eu acho que ele está descaracterizado. No E.M. o aluno não tem opções, na escola pública. Ele só faz o colegial, Educação Geral, não existe possibilidade de opções profissionalizantes. Nós, de uma cidade pequena, não temos essa possibilidade.

Nós queríamos colocar um curso técnico à noite que atendesse nossa região, alguma coisa na área de agricultura, comércio, que estivesse auxiliando (os alunos) no emprego e fora da escola. Isso eles pedem muito, eles reivindicam muito e nós temos tentado fazer [...] Mas como nós não temos o profissional dentro da Escola, já contratado pelo Estado e, como não se abre contrato novo, nós não conseguimos colocar.

Eu acho que se fala tanto em autonomia, se fala tanto em democracia, se fala tanto em respeito ao aluno, em respeito à diversidade, mas não existe, o aluno não tem caminho, ele não tem alternativa. Se ele quiser uma profissionalização, ele tem que pagar por essa profissionalização. Nós somos um país pobre, as pessoas precisam começar a trabalhar muito cedo.

Olhar do Estado

Com isto, a população que frequenta o Ensino Médio e não tem possibilidade de continuar os estudos sente-se desmotivada, desiludida, desamparada, sem perspectiva de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

No Paraná, esse novo paradigma de estruturação do Ensino Médio passou a ser implementado a partir do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), assinado em dezembro de 1997, com início de atividades a partir de 1998 e término previsto para 2002, conforme explicita o informativo governamental Dez Anos de Educação no Paraná. (Paraná, 2001).

Segundo o informativo em questão, o programa tem recursos de US\$ 222 milhões – US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e US\$ 122 milhões de contrapartida do Estado.

As ações desenvolvidas pelo PROEM – de adaptação física da infra-estrutura, de microplanejamento, de desenvolvimento curricular, de informática e software educacionais, de materiais bibliográficos de referência e de capacitação de profissionais – têm como objetivo dar suporte para o redimensionamento do Ensino Médio paranaense, principalmente através de inovações curriculares.

Olhar da Escola

E outra, não tem perspectiva de arrumar um emprego ao final do EM porque não tem profissão nenhuma. Arrumar um emprego para pagar pelo menos uma faculdade particular.

Nem essa perspectiva ele tem. Então a gente vê (o aluno) muito desalentado. O professor também.

Em 97, o Paraná parece que quis se antecipar à legislação com o PROEM, mas funcionou em 97 e 98. Em 99 a gente tem uma mudança novamente, que não sei se a gente pode chamar de mudança, mas alterações legais no sentido de se adequar, finalmente, à nova LDB e passou a chamar em vez de Educação Geral, Ensino Médio, com mudança de grade curricular. No final de 98, a gente fez, a nível regional, o estudo da documentação. Horrível, não? Tudo inseguro.

Então a gente fez isso em dois meses, tivemos que montar a proposta curricular, as matrizes curriculares, fizemos os grupos de estudos para então definir carga horária, a parte diversificada e havia, vamos dizer assim, a promessa do Governo do Estado de que, em substituição ou, não sei se seria substituição a palavra, mas que viriam os cursos pós-médios para a região e que nós, aqui na Escola, poderíamos ter desses pós-médios. Seria uma forma estar suprimindo a falta desses cursos profissionalizantes.

Olhar do Estado

Explicita o referido informativo que, com a implantação do PROEM, os antigos cursos profissionalizantes (na modalidade da Lei 5692/71) foram gradativamente cessados a partir de 1996. O informativo destaca que já, em 1999, 13 instituições de ensino ofereciam cursos em nível pós-médio, sendo que alguns deles realizaram parcerias com empresas e órgãos públicos e privados. Em outubro de 1998, foram iniciados cursos técnicos industriais, nos Centros de Educação Técnica Profissional de Curitiba, Cascavel, Londrina e Guarapuava, mediante convênios com instituições especializadas em educação profissional nessas localidades. Em 1999, verificou-se a possibilidade de oferecer Ensino Médio concomitantemente com educação profissional nos Colégios Agrícolas, o que será facultado a tais colégios nos próximos anos.

Como se pode constatar, o próprio governo aponta o escasso número de cursos pós-médios que, na prática, deveriam substituir os profissionalizantes. O que se percebe, portanto, é que no lugar dos antigos e ineficazes cursos profissionalizantes (que poderiam ser melhorados e diversificados, a partir de uma política de investimentos) optou-se por um modelo afinado com os ditames das agências internacionais sem, contudo, dar o suporte necessário para a profissionalização, o que viria a completar o ciclo formativo.

Olhar da Escola

Só que esse pós-médio não contaria em quadro de demanda. Por exemplo, a Escola ficaria com o mesmo número de profissionais, tanto na Equipe Técnico-Pedagógica (quanto) da Secretaria. Se nós montássemos 3, 4 turmas, aumentariam os alunos, mas servente, pessoal de apoio, não tem aumento nenhum, nem repasse de verba.

Eu acho que algumas escolas, no Paraná, resistiram em não ter o profissionalizante. Algumas (aderiram) em 98, outras em 99. Nós aqui já optamos em 97 pela suspensão das matrículas do profissionalizante e a gente sentiu depois que foi [...] de que tudo aquilo que estava prometido, de que quem entrasse no PROEM teria verbas, biblioteca, laboratório, aquelas promessas de sempre. Toda vez que existe um programa de reforma há essas coisas e a gente aguardou 97, 98 e as coisas não se efetivaram.

Eles montaram laboratório (de informática) mas não deram coordenador para a gente. Tem um laboratório, os computadores, mas não tem um coordenador, não existe uma pessoa qualificada para fazer umas aulas legais com esses computadores. É tudo uma bobeira, uma enganação.

Essa obra aí do PROEM, que nós tivemos na Escola, no governo do Jayme Lerner, construção da biblioteca e do laboratório de informática, foi uma obra fora dos padrões de arquitetura da Escola, quer dizer, uma obra que custou muito mais caro e depois, no final, nós tivemos que terminar a obra colocando ventilador, ar condicionado, grade, persiana e tudo mais, tudo por conta da Escola que não tem um tostão.

Olhar do Estado

Bueno (1998), que analisou em profundidade o Ensino Médio em sua tese de doutorado, finalizou seu trabalho citando Caufield (1996 apud Bueno, 1998, p.236) e afirmando:

No caso específico do ensino médio, nessa hora de incerteza, à administração educacional brasileira restam duas opções. Mudar a política e criar coragem para retomar a trilha e repensá-la em função da 'realidade real', com todas as implicações que essa decisão possa exigir. A opção em não mudar a política corresponderia a acatar, mais uma vez, a sugestão dada por banqueiros norte-americanos, durante a crise dos anos oitenta: 'como Butch Cassidy e Sundance Kid, vamos todos dar as mãos e pular'.

Que suas palavras nos sirvam de fonte inspiradora para nossas análises e reflexões a respeito das Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

Olhar da Escola

O currículo (do EM) deveria ser diferente, deveria haver, sim, opção de outros cursos profissionalizantes mesmo, técnicos, deveria se dar liberdade e abrir contratação para pessoas da comunidade ensinarem os nossos meninos. Estamos em uma cidade pequena, em cidade grande tem SENAI, SENAC, mas e aqui?

O ensino técnico é caríssimo, exige equipamentos, então eu vejo assim que a Reforma veio para isso mesmo, para reduzir os custos com o Ensino Médio.

PCNs do Ensino Médio

Olhar do Estado

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio possuem uma lógica diversa dos seus antecessores. Foram editados em um único volume que contempla a LDB; o Parecer CEB 15/98, de autoria de Guiomar Namó de Mello, que analisa o documento com "propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio", elaborado pelo MEC e encaminhado pelo Ministro ao CNE; a Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, oficialmente lançados em 15 de outubro de 1999, durante o I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio, realizado em Brasília, no período de 13 a 15 de outubro de 1999.

Essa forma de publicação dos documentos relativos ao Ensino Médio produz uma lógica de ação diversa daquela possibilitada pelos PCNs do Ensino Fundamental. Ao terem em mãos os referidos documentos, os professores do Ensino Médio possuem um leque analítico-interpretativo muito mais amplo e diferenciado. Com eles podem perceber como se entrelaçam a LDB, as Diretrizes do Ensino Médio e os Parâmetros, além de poderem tomar conhecimento do Parecer elaborado por Guiomar Namó de Mello, que analisa o significado do Ensino Médio no Sistema Educacional Brasileiro e fornece o suporte teórico-metodológico que fundamenta suas Diretrizes.

Olhar da Escola

100% dos professores de EM, que atuam na E3 e 83,33% dos professores de EM, que atuam na E2, responderam que os PCNs existentes na Escola são suficientes para todos os professores consultarem quando desejam.

Em relação aos PCNs da etapa em que atuam, os professores de EM da E2, assim se manifestaram:

16,66% leram integralmente; 74, 99% leram parcialmente.

As respostas dos professores de EM da E3 foram as seguintes:

55,53% leram integralmente; 33,33% leram parcialmente.

Quando chegaram os Parâmetros Curriculares na Escola, nós já tínhamos feito um documento do Ensino Médio (onde) constavam todas as formas de trabalhar as disciplinas. A Escola fez a sua proposta por própria orientação da Secretaria mesmo. Quando nós construímos a nossa Proposta Pedagógica nós não tínhamos de onde tirar a não ser da nossa experiência e aquele documento da Guiomar (Parecer 15) não forneceu nada, subsídio algum. (EP-E3)

Olhar do Estado

Embora tenham sido lançados oficialmente na data aludida, os PCNs do Ensino Médio já estavam sendo discutidos e mesmo sendo objeto de amparo para reorganizações curriculares, nos Estados de São Paulo – como evidenciado em artigo que analisa as Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo referentes à reorganização curricular dos cursos de Ensino Médio, datadas de 19/01/98 e 23/01/98 (Fernandes, 1999) –; e Paraná, através do PROEM, como já referido anteriormente.

Relatando o processo de construção do projeto de reforma curricular do Ensino Médio, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica explicita que foram envolvidos, e mantiveram permanente diálogo, os dirigentes da referida Secretaria, a equipe técnica coordenadora do projeto de reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação, além de professores e técnicos dos diferentes níveis de ensino.

A proposta elaborada foi, em inúmeras ocasiões e por diferentes e vários atores, amplamente discutida, obtendo altos níveis de aceitação. Os trabalhos foram concluídos em junho de 1997, e o documento produzido apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. Um ano após, o CNE emitiu o Parecer que deu sustentação à Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1998, para estabelecer as Diretrizes do Ensino Médio.

Olhar da Escola

Dois respondentes EM da E3 (22,22%) apontaram as Facilidades proporcionadas pelos PCNs:

Nos servem de apoio para a formulação de novas propostas e novas elaborações de conteúdos a ser trabalhados.

O PCN é claro e específico.

Seis dos respondentes (66,66%) indicaram as Dificuldades:

Adequar o planejamento aos parâmetros não me parece tarefa fácil pois os parâmetros constituem um conjunto de idéias, a dificuldade reside em ter sua especificidade que também sofre alterações em razão da sua região, os regionalismos (Geografia).

Fazer com que seja colocada na proposta a união dos conceitos exigidos pelo NRE (Núcleo Regional da Educação) com os da comunidade escolar.

No planejamento tento adequá-lo, porém está complicado, pois fala-se muito, porém poucas pessoas realmente conhecem o assunto.

A proposta é bem ampla com muitos objetivos propostos e não há uma definição do núcleo de ensino do que seguir. Cada escola tem feito de uma forma.

São muitas idéias e soluções que muitas vezes, dependendo das situações, nos servem apenas de apoio tendo que optar por novos caminhos (Educação Artística).

Adequar a prática ao que está escrito.

Olhar do Estado

Tendo como norte o Parecer e a Resolução editados pelo CNE, o MEC reanalisou sua proposta e elaborou a versão definitiva dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, a qual foi dada ao conhecimento público em 15 outubro de 1999.

As Diretrizes do Ensino Médio estabelecem como estruturadores dos currículos os princípios da Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização (Art 6º). A liberdade, a autonomia, a flexibilidade, a criatividade são estimuladas e amparadas em seu espírito e no arcabouço legal. São propugnadas experiências de organizações curriculares não convencionais, o uso de outras possibilidades de tempo e espaço, o estabelecimento de parcerias e articulações com instituições públicas e privadas contemplando a preparação para o trabalho, o diálogo intra e entre as áreas de conhecimento, o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação, a preparação para o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, a relação teoria-prática, a aprendizagem significativa.

A base nacional dos currículos do Ensino Médio (Art. 10) é organizada nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Olhar da Escola

Ao serem inquiridos sobre as Facilidades que estão encontrando, na utilização dos PCNs, 7 dos 12 professores (58,33%) de EM da E2, assim se manifestaram:

É de definir de forma ordenada os conteúdos mais importantes e colocá-los em prática em ordem de maior importância.

Gosto de ensinar assuntos referentes à saúde, portanto tenho domínio nos conteúdos propostos pelo Ensino Médio.

Abertura para novas práticas pedagógicas; aproximação do conhecimento em estudo com as situações reais (do dia-a-dia).

Ter direcionamento para a disciplina e objetivos mais claros para serem atingidos e desenvolvidos.

Citar, enumerar os conteúdos pertinentes a cada série.

A minha formação profissional já visava um novo enfoque da ação pedagógica, o que tornou mais fácil o entendimento dos Parâmetros Curriculares.

Possibilidade de análise do contexto após as reuniões de construção da proposta.

Olhar do Estado

Diferentemente dos PCN do Ensino Fundamental, que mantiveram a mesma nomenclatura das disciplinas ao nomear as áreas, as Diretrizes do Ensino Médio determinam somente as áreas, sem fazer menção às disciplinas, definindo, para cada uma delas, competências e habilidades, em vez de objetivos. Preceituam, também, que a interdisciplinaridade e a contextualização devem ser asseguradas pelas propostas pedagógicas e introduzem Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios, atendendo ao disposto no Art.36, §1º, inciso III, da LDB.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio foram organizados contemplando, inicialmente, um documento geral que caracteriza a área e explicita as competências e habilidades a serem formadas pelos alunos. Em seguida, finaliza com um quadro no qual elas estão organizadas em torno de três eixos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sócio-Cultural. Embora seja possível deduzir que se trata de uma matriz, não há no documento nenhuma explicação a respeito.

A mesma estrutura se repete com relação às disciplinas que fazem parte de cada uma das áreas, a saber:

Olhar da Escola

As dificuldades apontadas por 9 (75%) dos professores de EM da E2 foram as seguintes:

Como foi pouco discutido e pouco lido é difícil colocá-los em prática.

Tempo para discutir os Parâmetros Curriculares com outros professores.

É cumprir durante o ano letivo as propostas ou os conteúdos programáticos, pois os alunos não conseguem acompanhá-los em sua totalidade

A turma em que estou atuando é um 1º colegial bastante apático, conseqüentemente não consigo alcançar todos os meus objetivos

A avaliação baseada em competências e/ou habilidades; a elaboração de Projetos e execução; a inter e a transdisciplinaridade; número excessivo de alunos em sala de aula; mentalidade da "Nota" (necessidade de alunos e pais) terem um referencial numérico em relação à aprendizagem; falta de capacitação para professores; clareza no repasse das propostas dos Parâmetros Curriculares.

Falta de recursos materiais, aceitação da clientela para a mudança, redução da carga horária para trabalhar as competências e habilidades.

Precisar a diferença entre competências e habilidades. Não consigo apreender a diferença entre elas.

Colocar em prática tudo o que projetamos, visto que, muitas vezes, nos deparamos com dificuldades materiais.

Falta de tempo disponível para as discussões e análises da interdisciplinaridade.

Olhar do Estado

- Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:
Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna,
Educação Física, Arte, Informática;

- Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas
Tecnologias: Biologia, Física, Química, Matemática;

- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:
História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política,
Filosofia.

Os PCNs do Ensino Médio diferem radicalmente, em termos de organização, dos demais. Estabelecem, como já explicitado, competências e habilidades em vez de objetivos; não definem os conteúdos, afirmando que esta definição deverá ser realizada nos demais níveis (Proposta Curricular de cada Unidade da Federação e Propostas Pedagógicas das Escolas) à luz das competências e habilidades; fornecem orientações metodológicas de forma abrangente e não se detêm nos aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, embora estes sejam cruciais para sua efetivação. Também não contemplam os Temas Transversais. Presumo que as questões culturais, sociais, éticas e do mundo do trabalho deverão ser incorporadas às áreas como conteúdos programáticos.

Olhar da Escola

Um dos pontos positivos (dos PCNs), mas que a gente ainda não conseguiu chegar nisso, é o de contextualizar mais o ensino, trabalhar mais pelas habilidades e competências porque a gente estava informando muito [...] mesmo quando tínhamos os cursos profissionalizantes, a gente estava fazendo muito acadêmico, nada de prático. Isso é uma coisa que nós (estamos sentindo dificuldade), a nossa formação não é para trabalhar assim. (EP-E3)

Ao terem um espaço para se manifestar livremente a respeito dos PCNs, 5 professores (41,66%) de EM da E2, assim se pronunciaram:

Quando elaboramos, planejamos e participamos da construção da proposta pedagógica nos reunimos para discutir e fazer em conjunto de acordo com a opinião do grupo de professores participantes esquematizando dentro da realidade da escola.

É um trabalho interessante porém falta estímulo tanto para os alunos como para os professores.

Os Parâmetros Curriculares são discutidos e estudados em Faxinal do Céu em forma de palestras (Cursos), mas nunca participei por isso não tenho muito conhecimento.

A equipe pedagógica juntamente com a equipe administrativa deverá estudar aprofundando mais sobre as questões pedagógicas, revendo o que poderá mudar principalmente no caso da escola pública.

Teve início um processo de mudança que necessita de mais tempo para ser amadurecido e que no dia a dia da escola não está ocorrendo as discussões a respeito deste tema.

Olhar do Estado

Um ponto a ser destacado é o referente aos níveis de operacionalização dos PCNs que, nos documentos em tela, são definidos na seguinte seqüência: MEC → Secretarias da Educação Estaduais ou Municipais → Projetos Educativos ou Propostas Pedagógicas das Escolas → Planejamento do Professor. Nesta seqüência de operacionalização, os PCNs teriam a possibilidade de irem se afunilando e adquirindo feições mais particularizadas com a introdução dos conteúdos que venham a contemplar necessidades regionais e locais.

Cabe identificar qual tem sido a atuação das Secretarias de Educação neste sentido. No caso do Estado do Paraná, em particular, ainda não existe uma Proposta Curricular elaborada a partir dos PCNs, por isto as escolas têm balançado entre eles e a Proposta Curricular vigente, defasada em termos do que é proposto pela Reforma Educacional Brasileira. No caso da Secretaria Municipal da cidade onde realizei minha pesquisa, a situação é a mesma.

O grande problema das reformas educacionais é que elas incidem em aspectos pedagógicos e administrativos sem levar em consideração a realidade, ou seja, o cotidiano da escola. São urdidas em gabinetes, pensadas para cenários idealizados, elaboradas de forma complexa. Utilizam conceitos de ponta nas pesquisas e na literatura educacional, descuidando de que no outro extremo, onde as propostas devem ser efetivadas, há professores com formação precária e cursos de formação de professores que demoram para se apropriar de novas posturas, quando não as criticam com acidez e as rejeitam de imediato.

Olhar da Escola

O mesmo número de professores, 5, correspondente a 55,55% dos respondentes da E3, assim se expressou a respeito dos PCNs:

Os Parâmetros foram discutidos há algum tempo. Há necessidade de retomarmos com certa freqüência para que possamos entendê-los melhor, mas isto não tem sido feito. Portanto não me lembro com certeza, das facilidades e dificuldades que encontrei.

Na minha disciplina (Geografia) há que se estabelecer um meio termo, pois cada região tem uma forma de visualizar as complexidades espaciais em que se baseiam os Parâmetros.

A proposta pedagógica exigida pelo NRE está em constante alteração e seguir estas, cada dia se torna mais difícil.

Não existem dificuldades a única que encontro é ter que às vezes respeitá-los e formular novas idéias.

Estamos tentando nos enquadrar e nos adequar à proposta mas isto está sendo um lento processo e que ainda está passando por muitas transformações e reformulações.

Voltando a falar das dificuldades dos Parâmetros, eu tenho bastante dificuldade em estar trabalhando com os Parâmetros sim, mesmo porque a minha formação é a Pedagogia é mais a questão introdutória [...] como não tenho uma formação específica em uma das disciplinas, eu tenho bastante dificuldade [...] preciso aprender muito e teria que ter disponibilidade de, como supervisora, estar pelo menos lendo todas as disciplinas. (EP-E2)

Olhar do Estado

Nas escolas há medo, insegurança, rejeição, insatisfação, indignação, falta de aporte teórico e de cursos de capacitação, condições inadequadas de trabalho, ausência de material para consulta, carência de espaço e tempo para discussões, entre vários outros aspectos que dificultam a superação do instituído e a incorporação do instituinte.

Difícil situação esta da escola: a de viver no fio da navalha, ansiando por definições que demoram a acontecer; atendendo a solicitações sem contar com os elementos necessários para dar as respostas esperadas e satisfatórias. Enfim, sempre **esperando**, como diz o poeta, "o trem que nunca vem".

Olhar da Escola

Comentando a respeito da falta de linha telefônica para instalar internet na E3 e o fato de a escola ter de assumir uma série de gastos, a Equipe Pedagógica afirmou:

A escola vai ficando fora do contexto mesmo porque são coisas importantes e necessárias também para (seu) andamento. Se a gente quiser que o Laboratório funcione, que tenha material [...] a gente precisaria de todos os recursos disponíveis para a escola estar sintonizada com o mundo [...] nós temos que fazer promoção, vender canjica para colocar dentro da escola o que (o governo) não põe. (EP-E3)

A nossa cidade é uma cidade pequena e pobre, muito explorada. É sorvete, é pizza, é frango assado e nós ainda vamos vender mais? Poxa vida! Coitado do povo. Eu acho que a gente caminha, apesar de tudo, eu acho que os professores fazem um esforço bastante grande. (EP-E3)

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O SAEB foi criado em 1990 com o intuito de obter “informações mais gerais sobre a educação no país” (INEP, 2002, p.7). Segundo a mesma fonte,

tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica.

Tem, ainda, o intuito de:

- oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administração educacionais; e
- consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

O modelo de avaliação sobre o qual está estruturado – por ser o que melhor atende à necessidade de coletar dados sobre a realidade nacional/educacional que forneçam indicadores para o estabelecimento das políticas na área educacional –, é o CIPP, proposto por Stufflebeam (Pestana, 1999), o qual prevê quatro tipos de avaliação: de **contexto**, que fornece indicadores para o planejamento; de **insumo**, que fundamenta as decisões de estruturação; de **processo**, que acompanha a implementação; de **produto**, que aprecia os resultados das ações desenvolvidas.

Um modelo com essas características permite que o processo avaliativo se espraie em diversas direções, possibilitando uma análise de cunho mais abrangente à medida em que enseja o cruzamento de variáveis de natureza diversa.

O SAEB envolve os ensinos fundamental e médio e é realizado, a cada dois anos, em uma amostra probabilística. Foi aplicado, pela primeira vez, em 1990 e, sucessivamente, em 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001, tendo sido mobilizados, neste último ano, cerca de 360 mil alunos, 18 mil professores e 7 mil diretores de escolas das redes estadual, municipal e particular em todas as unidades da Federação.

São aplicadas provas aos alunos da 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, além de questionários visando à coleta de dados sobre alunos, turmas, professores, diretores e escola. As provas têm a finalidade de medir a dimensão cognitiva: nível de competências em diferentes séries e disciplinas. Os questionários objetivam o fornecimento de dados a respeito da dimensão contextual.

Em 1999, foram avaliadas as competências e habilidades nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Biologia, Física e Química. Em 2001, foram privilegiadas somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e a Prova estruturada e aplicada da seguinte forma:

- foram aplicados 169 itens em cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a Matriz de Referência;
- esse conjunto de itens foi dividido em 13 blocos composto por 13 itens;
- os blocos foram agrupados de 3 em 3, formando 26 cadernos de diferentes provas, cada um deles com 39 questões;
- cada aluno respondeu a 39 questões de múltipla escolha.

O SAEB faculta aos Estados a possibilidade de elaborarem processos de avaliação autóctones, desde que tendo por base a metodologia utilizada pelo MEC. Com este intuito, assinaram acordos de cooperação técnica com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as Secretarias de Educação dos seguintes Estados: Acre, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Maranhão, Rondônia e Pernambuco.

No Paraná, a parceria com o SAEB iniciou-se em 1995, com o apoio restringindo-se ao fornecimento de itens para as provas aplicadas no Programa de Apoio ao Rendimento Escolar, cuja sigla é AVA, integrante do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, financiado pelo Banco Mundial.

Conforme consta em informativo da Secretaria de Estado da Educação,

O objetivo do Programa de Avaliação é conhecer os resultados efetivos do sistema educacional paranaense, em termos de conhecimentos e habilidades adquiridas pelos alunos, através de provas e questionários específicos. Desde seu início em 1995, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar teve como preocupação disseminar a 'cultura da avaliação'. (Paraná, 2001, p.47-48)

Essa avaliação, de responsabilidade da Secretaria, conta com um corpo de consultores, em nível estadual, pertencentes às Universidades Federal do Paraná, Estadual de Londrina e Estadual de Ponta Grossa; em nível nacional, José Ignácio Cano, pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro; e internacional, com o American Institutes for Research-AIR.

Os itens são elaborados por uma equipe de professores – cerca de 200 – atuantes na rede de ensino paranaense. O SAEB também fornece itens que, ocasionalmente, são utilizados nas provas.

A avaliação, inicialmente, empregava uma metodologia que permitia aos professores analisarem as provas aplicadas e discutirem seus resultados. Pode-se dizer que, de 1995 a 1999, houve a preocupação com o desenvolvimento de uma cultura da avaliação e a apropriação imediata dos resultados pelas escolas, com as provas servindo de referencial para o redimensionamento da prática pedagógica.

A esse respeito, gostaria de mencionar dois estudos tendo como objeto a avaliação realizada pelo Estado do Paraná no ano de 1995. O primeiro analisou a percepção da escola (Aidar, 1998); o segundo, o Relatório de análise dos resultados, especialmente os dados concernentes ao rendimento escolar de matemática. (Ruiz e Bellini, 1997).

Quanto à percepção da escola, Aidar (1998, p.64-65) concluiu que:

- há uma forte contradição entre o discurso oficial de forte teor construtivista e sua concretização na escola já que as condições de trabalho determinadas pelo Estado não possibilitam a reflexão pedagógica no interior da escola pública;
- os resultados obtidos pela avaliação não foram apropriados pela Escola;
- há contradições entre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e as questões colocadas nas provas;
- as escolas foram preparadas para aplicarem as provas mas não entenderam que o rigor é um procedimento necessário para que a pesquisa seja cientificamente aceitável;
- apesar da avaliação ser um tema discutido nos cursos de capacitação pedagógica, ao serem avaliados os professores demonstraram que ainda persiste a sensação de punição associada ao ato avaliativo;
- alunos e pais são alijados dos resultados da avaliação;
- a escola é tarefaira e, com o acúmulo de tarefas, perde o essencial. Nesse sentido, a avaliação foi, para a escola, mais uma tarefa que demandou tempo e empenho, desorganizando sua rotina.

Quanto à prova com o intuito de avaliar o rendimento escolar em Matemática, Ruiz e Bellini (1997, p.31) se pronunciaram no sentido de que essa contemplava questões pontuais, reducionistas, privilegiadoras do alcance de micro objetivos na linha skinneriana, em total desacordo com as atuais discussões no âmbito da Educação Matemática. Os autores ainda mencionam que esses debates “têm colocado a

necessidade de se 'educar para a mobilidade'. Uma educação matemática para a mobilidade é, necessariamente, centrada em grandes objetivos".

Análises como as de Ruiz e Bellini (1997) só podem ser realizadas se o acesso às questões das provas for livre. Quando se passa a privilegiar um tratamento estatístico mais sofisticado e se introduzem outros tipos de análises, como a da Teoria de Resposta ao Item, há ganhos e perdas. Ganha-se em confiabilidade e comparabilidade, mas se perde a possibilidade de interferir no espaço escolar, em termos de propiciar um referencial imediato para o redimensionamento da prática, como acontece com o ENEM, cujas provas são disponibilizadas.

A partir de 2000, foram introduzidas importantes modificações metodológicas na avaliação de sistema do Estado do Paraná. Com o intuito de "melhorar a confiabilidade e a comparabilidade dos resultados das avaliações através dos anos e com outros sistemas de avaliação como o SAEB", o Estado passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item, a qual exige que os itens não sejam de domínio público. Dada a complexidade de sua construção, os quesitos passam a fazer parte de um Banco podendo ser reutilizados. Essa nova abordagem metodológica tornou necessária a contratação de assessoria externa internacional e grande investimento de recursos financeiros.

As instituições recebem o "Boletim da Escola" com a análise dos dados coletados através dos questionários e do desempenho dos alunos nas provas aplicadas. O Boletim é composto por três conjuntos de informações sobre cada escola: a) resultados da avaliação do rendimento escolar; b) dados do Censo Escolar mostrando taxas de aprovação, reprovação e abandono dos alunos, o número de alunos matriculados, o tamanho das turmas e o perfil dos professores, tanto da escola quanto do município e do Estado; c) opiniões de estudantes, pais e direção da escola sobre diversos aspectos da vida escolar.

Cabe aos Núcleos de Educação desencadear o processo de discussão do “Boletim da Escola”, chamando a atenção para a importância do envolvimento de professores e Equipes pedagógica e administrativa, na análise dos resultados e na definição de ações que venham a realimentar os projetos pedagógicos das escolas.

A repercussão/apropriação/rejeição da nova abordagem avaliativa no espaço da escola somente poderá ser apreendida através de pesquisas. Quanto à análise das provas, parece-me ter ficado obstada pela necessidade de sigilo.

Gostaria, ainda, de ressaltar a confusão que existe na escola entre o SAEB (nacional) e o AVA (estadual). Quando inquiridas, as equipes pedagógicas e os professores tendem a considerar o AVA como SAEB.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Em 1998, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais concebeu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a ser aplicado aos egressos desse nível de ensino, com o propósito de avaliar, anualmente, o desempenho dos alunos em vias de concluir ou que tenham concluído a escolaridade básica, ou seja, a 3ª série do Ensino Médio.

Diferentemente do SAEB, que se constitui em avaliação do sistema e é aplicado em uma amostra probabilística, o ENEM tem o objetivo de avaliar o desempenho de todos os alunos. É um exame de caráter universal, sem a exigência de obrigatoriedade e cobra dos avaliados uma taxa de inscrição.

O ENEM parte do princípio de que, ao término do Ensino Médio, o estudante deve ter desenvolvido competências e habilidades que lhe possibilitem exercer plenamente a cidadania. Possui, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (INEP, 1999, p.6)

Como se pode constatar, o ENEM está perfeitamente entrosado com os objetivos do Ensino Médio, que direciona o estudante para estas três vertentes: ingresso em curso de nível superior, no mercado de trabalho e em cursos profissionalizantes. Acima do atendimento a esses objetivos de caráter mais imediato e utilitarista, o ENEM busca não só avaliar, mas, também, apontar quais as competências e habilidades necessárias à construção e vivência da cidadania.

O ENEM, desde a sua segunda aplicação, passou a ser utilizado por Instituições de Ensino Superior como forma complementar ou substituta do processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação. Apesar da rejeição inicial, essa forma de utilização vem crescendo. No ano de 2001, mais de duzentas instituições de Ensino Superior usaram o ENEM em seus processos seletivos.

Suas concepções epistemológica e pedagógica, privilegiando o construtivismo e com ênfase na interdisciplinaridade e contextualização, em sintonia com os PCNs do Ensino Médio, representam um avanço em termos de romper com a rigidez paradigmática de um ensino compartimentado, centrado em disciplinas e que privilegia a memorização. A incorporação do seu paradigma, pelos processos seletivos, como pretendem a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade de

São Paulo, significa um avanço em termos de articulação entre os ensinos médio e superior.

Os processos avaliativos citados, além de fornecerem indicadores para as tomadas de decisão, quanto aos aspectos atinentes à área educacional, sob o prisma político possuem também profundas implicações epistemológicas e pedagógicas. Somando-se às Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e ao Edital 4/97 que "convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores", introduziram no universo educacional formal um novo paradigma, centrado em competências e habilidades e, não em conteúdos, como até então.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Considerações Iniciais

A literatura educacional é pródiga no sentido de conceituar a avaliação. Não pretendo fazer uma revisão dos conceitos existentes, porque não se justifica no presente trabalho. Luckesi (1996, p.33), que se debruça há longo tempo no estudo desse tema, afirma que a definição mais adequada que se encontra comumente estabelece que "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão."

Embora não discorde, no texto que menciono – redigido em 1984 –, de tal definição, Luckesi (1996) alerta para o perigo de sua utilização arbitrária. Doze anos após, o

autor publicou outro artigo denunciando que, embora em nossa prática escolar utilizemos a denominação de avaliação, o que praticamos são provas e exames sobre cujos resultados estabelecemos juízos de valor que levam o aluno à exclusão.

Diz o autor que, para exercer um papel transformador, que é o cerne da sua existência, a avaliação deveria ser exercitada em outra perspectiva: a de acolhimento, típica de um ato amoroso, como deve ser todo ato de ensino e aprendizagem.

Considero que a avaliação, por envolver uma gama de planos – epistemológico, político, pedagógico, psicológico, cultural –, talvez seja não só o mais complexo dos aspectos do processo pedagógico, como o seu calcanhar de Aquiles (Valente, 1996), visto que expõe os pontos positivos e negativos, seja do sistema, da escola ou da sala de aula, aí compreendidos professores a alunos.

Pode-se dizer que, sendo potencialmente desestabilizadora, na medida em que envolve a comunicação de seus resultados, os quais implicam sucesso ou fracasso dos envolvidos no processo avaliativo, com conseqüente impacto na auto-imagem, a avaliação necessita de ser compreendida e executada com **razão e sensibilidade**.

Razão – por necessitar de análises e ações fundamentadas em conhecimentos dos campos político, ideológico e pedagógico, os quais fornecem a base, tanto para decidir se será utilizada como um instrumento de libertação ou de opressão, quanto para tomar decisões de índole operacional. Essas dizem respeito a questionamentos, tais como:

- A avaliação será desenvolvida tendo como referência a norma, os critérios ou os objetivos?

- Quais técnicas e instrumentos são coerentes com os processos ensino e aprendizagem desenvolvido nas aulas?
- Como serão elaborados os instrumentos avaliativos?
- Quais as exigências para a elaboração de instrumentos avaliativos (testes, provas com questões dissertativas, fichas de observação, entre outros)?
- Como deverá ser realizada a correção?
- Como deverão ser demonstrados os resultados das verificações de aprendizagem: nota ou conceito?
- Qual a maneira mais adequada para comunicar os resultados?

Tais decisões são coletivas, pois se traduzem no Projeto Pedagógico da escola. No entanto, possuem também componentes de decisão individual, visto que cabe ao professor elaborar e aplicar os instrumentos avaliativos, assim como analisar e comunicar seus resultados.

Sensibilidade – porque os resultados de um processo avaliativo são comunicados a pessoas que têm sentimentos atávicos ligados à avaliação como algo negativo. O imaginário coletivo brasileiro, no que se refere ao campo pedagógico, foi profundamente influenciado pela pedagogia jesuítica, a qual estabeleceu as bases da nossa escola. Por essa razão é que se relaciona avaliação muito mais com sentimentos de punição, fracasso, rejeição, humilhação (Luckesi, 1996), do que com sentimentos de auto-análise com vistas à superação daquilo que se apresenta de forma negativa.

Não podemos nos esquecer de que, ao longo da nossa história, a avaliação tem sido um poderoso instrumento de poder e autoridade docente e utilizada muito mais para descobrir e punir o que não se sabe (basta para isto constatar os altos índices de evasão e repetência), do que para valorizar o que se sabe. Portanto, a comunicação

dos seus resultados, a forma de proceder após a identificação dos pontos falhos, o acolhimento do aluno com dificuldades e a manifestação de que lhe é possível superar o que hoje está falho são atitudes docentes que permitem um outro olhar sobre a avaliação. É preciso que se entenda que a dificuldade tem um caráter de temporalidade, não é eterna.

Todo processo avaliativo envolve um referente, que consiste na norma ou modelo, e se manifesta nos objetivos ou nas competências e habilidades; e um referido, que consiste naquilo que é constatado, medido, apreendido. (Rodrigues, 1999).

Sordi (1998, p.51-52), discorrendo sobre a avaliação dos cursos de graduação, chama a atenção para esse aspecto:

A mera afirmação de que é necessário avaliar para apreender, manter, aperfeiçoar ou questionar a qualidade do ensino vigente, não dá conta de explicar qual concepção de qualidade de ensino se toma como referente e a pretexto de quê busca-se concretizá-la no cotidiano.

Avaliar, portanto, consiste não só na comparação entre o constatado e o desejado, com conseqüente atribuição de valor (juízo de valor) aos dados obtidos, já explicitado anteriormente, como na percepção, pelo professor, dos aspectos ideológicos, axiológicos, epistemológicos, políticos e culturais subjacentes a todo processo avaliativo.

Entrementes, devemos estar atentos para o fato de que o estabelecimento de um juízo de valor, como afirma Raphael (1998), é um ato complexo, comparável ao método utilizado nos júris: da competência ou da incompetência do professor na coleta e análise dos dados depende a aprovação ou reprovação do aluno. Mais ainda, depende a construção de seu autoconceito, o qual pode ser profundamente comprometido, podendo gerar expectativas de fracasso e incompetência na vida

acadêmica. Sentimento que, muitas vezes, é extrapolado para as demais situações existenciais.

No documento introdutório dos PCNs de 1ª a 4ª também há esse alerta:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de situações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. (Brasil, 1997, p.81)

A avaliação, além disso, abrange valores, atitudes, crenças, concepções educacionais, temores e, principalmente, poder. Estar ciente de todos os aspectos envolvidos em um processo avaliativo é o melhor passo, seguramente, para que se possa cumprir o verdadeiro papel da avaliação, qual seja o de possibilitar ao aprendente o fortalecimento dos pontos positivos e a superação dos deficitários.

Em face do arrazoado, sem minimizar a importância das demais dimensões, considero ser de suma importância, neste momento do trabalho, explicitar os referentes de índole epistemológica que sustentam a avaliação do processo ensino e aprendizagem, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos instrumentos que realizam a Avaliação em Larga Escala. Mesmo porque é imprescindível a coerência dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como com o Exame Nacional do Ensino Médio.

A Avaliação da Aprendizagem nos Documentos Oficiais

Olhar do Estado

No contexto da Reforma Educacional Brasileira, no que tange à Educação Básica, a avaliação da aprendizagem, em sala de aula ou na ótica das avaliações em larga escala, pode ser entrevista sob duas vertentes. A primeira delas explicitada nas Diretrizes e Referencial Curricular para a Educação Infantil e nas Diretrizes e Parâmetros do Ensino Fundamental. A segunda, aquela constante nas Diretrizes e Parâmetros do Ensino Médio e nos processos avaliativos existentes no Sistema Educacional Brasileiro: SAEB e ENEM.

Na primeira vertente, a avaliação é ancorada em objetivos educacionais gerais que se afunilam em função dos diferentes objetos de ensino e aprendizagem, os quais devem servir de parâmetros para ações de caráter eminentemente formativo.

Os documentos citados, relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, são enfáticos ao estabelecer que o propósito da avaliação não é o de aprovar ou reprovar, mas o de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, a manifestação de condutas que expressem capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, ética e estética. Para tanto, o professor deve utilizar uma

Olhar da Escola

Outra dificuldade que os professores sentem é do que avaliar, o que é mais importante estar avaliando. (EP-E2)

A cultura dos pais também está muito em cima da prova. Existem alguns professores que valorizam menos a prova e muitas vezes o pai vem questionar: Por que esse professor não dá prova, mas que dia vai ser a prova desse professor? Os alunos ainda estão nessa cultura da prova também. (EP-E2)

Olhar do Estado

série de técnicas e instrumentos que possam fornecer dados para a análise qualitativa do desempenho dos alunos; a reflexão sobre a própria prática docente; a auto-análise dos estudantes; a realimentação do projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, a avaliação deve ser contínua e realizada em todos os momentos dos processos ensino e aprendizagem, tendo em cada um deles funções e propósitos diferenciados.

Realizada no início do processo – **Avaliação Inicial** – fornece ao professor elementos para identificar como estão seus alunos em relação às aprendizagens previstas como necessárias para determinada série ou fase do ciclo. A Investigação Inicial não deve ser pontual nem demorar em refinados diagnósticos. Pretende, tão somente, identificar o ponto de partida real, não o presumido, para o planejamento do professor, ao início do período letivo; e, no decorrer dele, possibilitar que o professor saiba como seus alunos estão antes de abordar novos conteúdos.

Realizada durante o processo – **Avaliação Contínua** – tem o caráter de acompanhamento, de identificação dos sucessos e insucessos, e, no segundo caso, da identificação de suas causas. É com este permanente olhar avaliativo que o professor adquire elementos para proporcionar experiências que possam levar os alunos a superarem suas dificuldades. Um olhar avaliativo que deve contar com o auxílio de outros olhares que possibilitem uma análise ampliada: o olhar do próprio aluno – auto-avaliação –, o olhar da equipe pedagógica da escola, o olhar da família.

Olhar da Escola

À questão: em sua sala de aula, você está colocando em prática alguns dos princípios expressos nos PCNs? Os respondentes assim se manifestaram no que concerne à avaliação:

E1: 1ª a 4ª - 3 estudantes-professores (13,63%) se manifestaram:

Sempre através de experiências

Pedi que escrevessem uma relação sobre tudo que ouviram, falaram e o que de bom aprenderam.

É contínua.

A Equipe Pedagógica da E1 assim se expressou quando inquirida sobre a avaliação da aprendizagem:

Quanto à avaliação, nós temos nos baseado nos PCNs, no Currículo Básico e falado muito dessa avaliação, não só formal, mas prática, cumulativa, progressiva, adquirida no dia a dia [...] a gente bate bastante nisso.

Os professores, nós, temos dificuldade (na avaliação formativa).

Eu traço um objetivo, aponto a metodologia, mas a avaliação parece que fica solta. Por isso acho que faltam programas que visem desenvolver objetivos e avaliações e o momento correto para dar cada passo. Procuramos auxílio com profissionais de 2º e 3º graus, mas percebemos que eles também têm essa dificuldade.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Realizada no final do processo – **Avaliação Final** –, tem o propósito de, em determinados momentos, identificar o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Pode-se afirmar que esta avaliação é uma síntese das demais e constitui um momento em que é estabelecido o juízo de valor com vistas à certificação. Se considerarmos que, como fruto de processos avaliativos malconduzidos, temos a repetência e a evasão escolares, sobressai a necessidade de que esta avaliação final se valha do maior número possível de informações, amparando-se, portanto, nos dados derivados da avaliação contínua.

Contemplando esta perspectiva e levando em consideração as diferentes aptidões dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes ao Ensino Fundamental, assinalam a necessidade de lhes possibilitar a utilização dos vários códigos expressivos: pictórico, oral, escrito, gráfico, numérico. E preconizam a utilização de técnicas diversificadas (observação, inquirição, testagem) e distintos instrumentos (escalas de observação, questionários, entrevistas, pesquisas, entre outros).

O paradigma avaliativo dos aludidos documentos, embora expresse uma perspectiva construtivista, já que enfatiza a necessidade de o aluno ser o sujeito do processo de construção do conhecimento e considera o erro como elemento constitutivo desse processo, denota e conota procedimentos claramente afeitos à pedagogia dos objetivos, predominante na década de 70.

À questão: em sua sala de aula, você está colocando em prática alguns dos princípios expressos nos PCNs? Os respondentes assim se manifestaram no que concerne à avaliação:

E2: 5ª a 8ª - 5 professores (62,5%), assim se manifestaram:

Como não conheço os Parâmetros, vou responder de acordo com minha atuação em sala de aula. O aluno deve ser avaliado no dia-a-dia. Mas para isso é necessário que ele queira aprender e também a fazer as atividades e provas propostas.

Provas, testes, trabalhos, pesquisas.

Através dos trabalhos realizados pelos alunos.

O aluno está sendo avaliado das mais diversas formas, levando em conta não só o aspecto cognitivo mas também comportamentos e conduta.

Responderam à questão 8 (66,66%) professores que atuam no EM da E2:

Objetiva e subjetiva. Contínua, paralela, retomando sempre aos conteúdos não assimilados, baseada no princípio cognitivo.

Utilizo a avaliação como referência para retomar os conteúdos e ao mesmo tempo mostrar ao aluno pontos essenciais do conhecimento da disciplina.

Caráter observacional, contínua e cumulativa.

Priorizar os avanços conseguidos pelo aluno e estar atenta às minhas falhas para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Contínua e permanente analisando todo o progresso do aluno.

São avaliados vários aspectos: participação, interesse, apresentação de trabalhos e também provas.

Realimentadora dos planejamentos de sala de aula.

Os alunos não estão preparados para este PCN.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Fundamental causam um descompasso epistemológico. Ao explicitarem que os objetivos devem ser estabelecidos em termos de capacidades, remetem seus leitores diretamente a Bloom – embora a produção teórica deste autor não conste nas Referências Bibliográficas – mais precisamente à “Taxionomia dos Objetivos Educacionais / Domínio Cognitivo”. As citações a seguir exemplificam a similaridade dos posicionamentos:

Ainda que seja reconhecida a importância da informação ou conhecimento como produto da educação, poucos professores ficariam satisfeitos em considerá-lo como resultado único ou fundamental do ensino. **Necessário é que os alunos demonstrem sua capacidade de fazer algo com o conhecimento adquirido, isto é, que possam aplicar a informação em novas situações e problemas.** (Bloom et al., 1983, p.34 – grifos meus)

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois **as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos.** (Brasil, 1997, p.67 – grifos meus)

A organização e a avaliação do processo ensino e aprendizagem por objetivos está inserida em um campo conceitual que tem sua gênese em Tyler, na década de 40 (Raphael, 1998; Mezzaroba e Alvarenga, 1999; Vianna, 2000). Para esse teórico, educar consistia em mudar padrões de comportamento, os quais deveriam ser claramente explicitados, a fim de se constituírem em guias, tanto para a avaliação do desempenho dos estudantes, quanto para as tomadas de decisão dos professores, pais, instituição escolar e dos próprios alunos.

A Equipe Pedagógica da E2 assim percebe o processo avaliativo desenvolvido pelos professores:

Na nossa avaliação nós estamos sempre orientando que a avaliação deve ser contínua, que é preciso sempre estar avaliando. Que a recuperação é paralela, ao longo dos dias, dos bimestres e a gente tem uma dificuldade muito grande para eles entenderem isso, muito grande. Aquela dificuldade de estar avaliando periodicamente, em todas as atividades em sala de aula. Então a gente pega os professores fazendo só uma ou duas avaliações.

Ou, então, mesmo que em sala de aula tenham outras oportunidades de avaliação, os alunos trabalham muito, produzem muito, mas o valor excessivo ainda está muito na questão da prova. Fazem diversos trabalhos, seminários, produzem muito em grupo e tudo isso no final do bimestre vale, por exemplo, um ponto, um ponto e meio e a soma das duas provas valendo quatro. O peso excessivo ainda está na questão da prova mesmo, na figura da prova.

A maioria dos professores não entende o que é uma recuperação paralela.

Essência da prática pedagógica: acho que o professor valoriza muito a questão da nota do aluno, a nota que ele dá, a quantidade ainda, muito mais a quantidade do que a qualidade.

Dos 9 professores de EM da E3, 4 (55,55%) se manifestaram a respeito da questão formulada:

A avaliação é algo que se dá no fim de algo construído e pode se dar de várias formas: observação, participação, etc.

Estão sendo organizadas avaliações no sentido de que os alunos sejam avaliados de forma contínua e diagnóstica..

Contínua. Escrita/trabalhos.

Todas.

Olhar do Estado

Vianna (2000) destaca a importância de Tyler à medida em que este amplia a compreensão da avaliação, permitindo a superação do aspecto restritivo e exclusivo da avaliação da aprendizagem e envolvendo a avaliação curricular. Aponta, também, a influência de Tyler nas obras de Bloom e Hilda Taba, principalmente na elaboração das taxionomias. Uma influência, destaque, claramente percebida por aqueles que, como eu, tiveram seu processo de formação profissional eivado pela produção teórica dos autores mencionados.

Bloom et al. (1983, p.24), por exemplo, no livro "Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio cognitivo", explicitam:

Entendemos por objetivos educacionais formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações.

É devido a tal fato que a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes ao Ensino Fundamental, deixa-me com uma sensação de idéia vu. A impressão é a de que o texto já faz parte do imaginário educacional há muito tempo e, agora, surge travestido em uma outra roupagem, com foros de atualidade.

Olhar da Escola

A Equipe Pedagógica da E3 assim se expressou sobre o processo avaliativo desenvolvido pelos professores:

Nas reuniões que vamos e em cursos que participamos, a nota é o grande desafio. Sempre é colocada como um instrumento que massacra e agride, que fere e reduz o aluno. Aqui neste colégio já caminhamos muito nesse sentido. Temos o cuidado de avaliar continuamente, permanentemente e observar se os nossos alunos crescem em relação a eles mesmos. Com certeza temos muito que aprender, mas acreditamos que da maneira como estamos agindo os resultados serão melhores.

Alguns professores ainda valorizam bastante a nota, mas a maioria mudou bastante a forma de avaliar.

Nós passamos por uma experiência aqui na escola, foi a questão do Ensino Médio, quando nós defrontamos com o Parecer Descritivo. Não era mais nota, era o Parecer Descritivo. O que aconteceu? Para que tirou, tanto dos professores como dos pais a até da nossa Equipe [...] ficamos sem chão. Tanto que nós voltamos para o sistema de série (era Ciclo). (EP-E2)

Eu acredito que a Secretaria montou essa proposta dos ciclos (no Ensino Médio), avaliação sem nota (através de Pareceres Descritivos), promoção automática da 1ª para a 2ª série, que é o Primeiro Ciclo, visando contemplar esses alunos que vinham da correção de fluxo, nem todos, mas uma grande parte, com sérios comprometimentos em conteúdos. (EP-E3)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Tyler, Taba, Bloom, principalmente este último devido à penetração das suas taxionomias dos objetivos educacionais – domínios cognitivo e afetivo, têm sido alvos de críticas mordazes. Esses juízos partem, muitas vezes, de profissionais que nunca leram nem uma de suas inúmeras obras. No entanto, atuando em cursos de formação continuada, ouço manifestações no sentido de que os professores sentem falta de referenciais para o estabelecimento dos objetivos. A mesma ausência é percebida quando examino provas aplicadas nos diferentes níveis de ensino. Tais evidências ressaltam a falta que faz o conhecimento de taxionomias que possam fornecer aporte teórico a um fazer claramente sedimentado no senso comum, sejam elas da lavra dos autores mencionados, ou não.

Esta constatação leva-me a lamentar os comportamentos de exaltação ou negação das teorias educacionais. Quando louvadas, faz-se a apropriação muitas vezes reducionista das mesmas e depois se critica a ineficiência dos resultados. Quando negadas, rechaça-se, sem maiores análises, deixando-se de lado contribuições expressivas. Pode-se comparar, de certa forma, o espaço educacional formal com um leilão onde idéias são valorizadas ou depreciadas, devido às injunções do momento e depois, nem se sabe muito bem por que, desprestigiadas ou incensadas.

Foi implantado a toque de caixa. Não houve um momento (para discussão). As fichas foram todas montadas pela Equipe Pedagógica. Uma loucura! A gente em novembro, dezembro, teve que entregar a Proposta, Matriz Curricular, tudo isso, para em fevereiro começar a implantar, a tentar entender, construir isso tudo e assimilar uma nova proposta de avaliação. Isso causou um impacto muito grande, primeiro para o professor (depois) os alunos. De repente não tem nota, não tem mais avaliação. Foi essa leitura que eles fizeram. (EP-E3)

Aí o professor ficou perdido porque ele não tinha aquilo que ele estava acostumado a fazer. Faz avaliação, atribui nota, não atribui. No fim ele registrava e fazia Parecer para ter um controle, senão ele não sabia como avaliar. Não tínhamos ainda instrumentos elaborados para fazer esse acompanhamento da avaliação do aluno, isso 'só (aconteceu) a partir do meio do ano mais ou menos (quando) o Núcleo (de Educação) começou a chamar alguns grupos por áreas para montarem essas fichas. No segundo semestre os professores tiveram que retomar o que haviam feito no primeiro semestre. No final de 99 teve gente que passou o Natal com calo no dedo de tanto preencher ficha. (EP-E3)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Tyler, Bloom e Taba são considerados teoricamente comprometidos com a abordagem comportamentalista, principalmente Bloom et al. (1983, p.15-16), freqüentemente "acusados" desta ligação, ainda que os autores tenham afirmado:

Os membros do grupo que trabalharam na taxionomia dedicaram um tempo considerável à tentativa de encontrar uma teoria psicológica que proporcionasse uma base sólida para ordenar as categorias da taxionomia. Revisamos teorias da personalidade e da aprendizagem e fomos incapazes de encontrar uma única perspectiva que, em nosso entender, abrangesse a variedade de comportamentos representados nos objetivos educacionais que experimentamos classificar [...]. É necessária, pois, uma teoria de aprendizagem mais ampla e global do que as que existem atualmente.

Apesar dessa manifestação dos pesquisadores, é possível perceber em suas proposições a influência do comportamentalismo, principalmente na elaboração dos objetivos educacionais em termos de comportamentos observáveis.

Talvez essa omissão do discurso oficial em relação ao comportamentalismo deva-se ao fato de este ter fornecido sustentação à tendência tecnicista, que não só coincide com um momento histórico de ingrata lembrança aos brasileiros (período da ditadura militar), como é alvo de profundas restrições devido ao seu caráter reducionista. Isto faz com que suas contribuições ao universo educacional sejam omitidas e minimizadas, quando não execradas.

Não que nós não acreditamos no Parecer, porque é uma avaliação mais detalhada, mas havia uma série de (dificuldades): o número de alunos, que nós temos por sala, a hora atividade (que foi implantada somente em 2001: 10% da carga horária só para professores com mais de 20 horas). Havia professor que necessitava de elaborar o Parecer Descritivo para 400 alunos e sem hora-atividade. Nós quase enlouquecemos, foi uma tragédia. Sabe o que aconteceu? Começou a fazer padrão: três, quatro textos e jogava no computador e encaixava o aluno (em um deles). (EP-E2)

Às vezes chegava no final do semestre ou do bimestre para fazer o Parecer e havia alunos que eles nem conheciam direito; como é que a gente vai fazer Parecer Descritivo do aluno se a gente conhece tão pouco esse aluno? (EP-E3)

Tinha alunos que colocavam: vocês estão estudando? Você é bobo? Vocês estudando, eu sem estudar vou passar do mesmo jeito. (EP-E3)

A cultura da nota é muito forte e essa mudança tinha que vir a ser construída no ensino fundamental, para que atuando o aluno chegasse no Ensino Médio essa cultura da avaliação sem nota já fosse um processo normal para eles. (EP-E3)

Olhar do Estado

As idéias de Bloom et al. (1983), como é passível de constatação, ainda se fazem fortemente presentes. Basta lembrarmos de que a concepção de avaliação formativa, no tocante à aprendizagem dos alunos, como diz Perrenoud (1999a, p.14), tem sua gênese na "pedagogia para o domínio."

O referido autor, ao analisar esta mesma situação em relação à Reforma de Ensino Francesa, afirma que a abordagem por objetivos não está superada, o necessário é manter-se ciente dos seus excessos. E aponta os elementos desta abordagem que devem ser evitados: behaviorismo sumário, taxinomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino objetivo por objetivo.

Considero ser oportuno destacar que as escolas brasileiras, na década de sessenta, apropriaram-se da abordagem por objetivos muito mais na perspectiva de Mager (1976), com sua proposta de objetivos operacionalizados do que na de Bloom et al. (1983), que enfatizavam a necessidade de a escola visar ao desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais diferenciadas buscando proporcionar aos alunos a aquisição de competências para a resolução de problemas.

Olhar da Escola

Tem um monte de ficha, tem um amontoado tão grande de ficha aí dentro, nas pasta [...] para quê isso? Tem uma pilha guardada. Pilhas de material que ninguém nega que pode ser válido, mas não para o nosso sistema, não pela maneira como a gente caminha, com falta de tempo, com rotatividade. Um professor tem que trabalhar (em outros colégios) para manter seu salário. Quase que impossível mesmo você querer qualidade de ensino com uma loucura dessas porque não tem como, não tem objetivo, parece que foi feito muito assim [...] às pressas. A proposta pode ser muito boa, ninguém até discute [...] se realmente tivesse tido tempo, tivesse sido discutida, mas com uma outra forma, com um número maior de hora-atividade, um número reduzido de salas de aula. (EP-E3)

Em 2000 foi feita uma certa acomodação para amenizar todo esse problema, os professores voltaram a trabalhar com o sistema de notas. Na prática eles faziam prova, davam nota e usavam esse instrumento para poder ter parâmetros para preencher o Parecer. Daí nós fizemos uns pareceres mais do tipo para assinalar, colocamos as competências e habilidades de cada disciplina e o professor ia assinalando (por bimestre) se o aluno dominava totalmente, se dominava as competências e habilidades previstas para aquele período. (EP-E3)

Olhar do Estado

Já no caso dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, sucede o contrário: sua leitura propicia-nos uma sensação de superação do vigente, ao estabelecer como metas do processo ensino e aprendizagem as competências e habilidades. No entanto, deixa um vazio teórico, com profundos reflexos na prática docente. Primeiramente porque não explicita os conceitos de competência e habilidade e também porque o quadro resumo que consta ao final de cada área e, posteriormente, de cada uma das disciplinas, contempla de forma conjunta competências e habilidades, sem diferenciá-las no corpo do quadro.

Chamo a atenção para o fato de que, ao estabelecer as áreas de conhecimento e, concomitantemente, determinar as disciplinas que delas fazem parte, os PCNs do Ensino Médio levam a uma sensação de descompasso. É como se a ousadia de conceber a construção do conhecimento em áreas – abordagem interdisciplinar do processo de construção do conhecimento, contemplada nas Diretrizes – tivesse um retrocesso voltando ao sedimentado paradigma positivista/disciplinar.

Uma das possíveis consequências desse descompasso entre a legislação e a realidade escolar é o fato de o professor do Ensino Médio reduzir sua ação pedagógica a objetivos gerais e específicos, por estes fazerem parte do seu imaginário pedagógico. Um reducionismo reforçado pelo SAEB à medida que este, nos descritores que servem de base para a elaboração das questões, funde conteúdos, competências e

Olhar da Escola

E a discussão que pairou no ano 2000 é de que esse sistema de notas ainda é para o aluno uma forma de estar levando o aluno a estudar um pouco mais, pela cultura que ele tem, pela cultura dos pais, também. (EP-E3)

A volta ao sistema de notas, para os professores, ainda era uma garantia dos alunos estarem se dedicando um pouco mais, porque a experiência dos dois anos tinha demonstrado que os alunos estavam se dedicando menos à escola. (EP-E3)

Aí no ano 2000, a gente conseguiu reestruturar um pouco mais a escola, discutir um pouco mais isso e nós voltamos os instrumentos de acompanhamento mais de acordo com a nossa realidade, tentamos resgatar um pouco mais, com os alunos, a importância do estudo, a importância do conhecimento, os professores parece que estavam um pouco mais (receptivos). (EP-E3)

Olhar do Estado

habilidades. Lendo tais descritores (D) fica difícil, senão impossível, dissociá-los de objetivos específicos, ainda que o SAEB tenha o propósito de avaliar competências e habilidades. Exemplificando:

Matriz de Referência do Saeb/2001: descritores de Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio:

D6 – Identificar o tema de um texto.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Descritores de Matemática:

D1 – Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.

D10 – Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

D6 – Identificar a localização de pontos no plano cartesiano. (INEP, 2002, p.16-22)

Perrenoud (1999b, p.19) adverte: reduzir as competências a objetivos ou considerá-las o mesmo que objetivos, pelo fato de serem elaboradas indicando ações a serem realizadas, pode levar a uma compreensão inadequada do conceito de competências. É preciso assimilar que a “pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente em conhecimentos”, enquanto as competências vão além destes. Neste caso, enquanto os objetivos podem ser baseados simplesmente em memória, as competências jamais poderiam ser explicitadas nestes termos.

avalia as conquistas das que
competências e habilidades

Pergunto: nos descritores do SAEB, acima exemplificados, como fazer a diferenciação entre objetivos e competências? Suponhamos que um determinado professor tenha em mãos esses

Olhar da Escola

(A grosso modo) se o aluno aprendesse ou não aprendesse ele passaria da mesma forma da 1ª para a 2ª (série). Mas quando chegasse na segunda, se o aluno tivesse reprovado, aí o pai ia falar: mas levou 2 anos para falar que o aluno não pode passar? E agora, o que eu vou fazer? Como é que vou recuperar? **(EP-E3)**

Em 2000, vamos dizer assim, ficamos de mentirinha com o sistema de avaliação com nota para os alunos, mas eles sabiam que aqui na Secretaria da Escola o que tinha mesmo não era nota, era Parecer. [...] Todos nós assegurávamos que reprovava [...] Pelo depoimento dos próprios alunos e dos professores, a gente sentiu que no ano 2000 a coisa andou um pouco mais dentro dos trilhos. **(EP-E3)**

Olhar do Estado

descritores. Como seria possível explicar-lhe que eles se referem a competências e não a objetivos? Esse tipo de análise somente poderia ser realizado a partir das questões das provas, as quais não são disponibilizadas.

Percebo que a contradição, da qual a situação apontada é exemplo, permeia os documentos oficiais gerando perplexidades e desafios para a prática pedagógica.

Embora o Referencial para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Fundamental façam menção a um processo de ensino e aprendizagem centrado em objetivos; e as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabeleçam como norte as competências e habilidades, chamou-me a atenção o fato de não ter encontrado nos documentos oficiais esclarecimentos do porquê dessas abordagens diferenciadas, embora tenha pesquisado insistentemente. Assim como não encontrei explicação para o fato de os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental estabelecerem objetivos, e o SAEB, que avalia os concluintes das quartas e oitavas séries, competências e habilidades.

Olhar da Escola

Aí no final de 2000, a gente discutindo, os professores acharam que poderíamos voltar, na prática, ao sistema de notas, sistema seriado. Fizemos, então uma discussão, reunimos e resolvemos, já que era para fazer alteração da Matriz Curricular para 2001 e a readequação da Proposta Curricular também, que a gente tinha que fazer novamente. Optamos em fazer uma exposição de motivos contando tudo o que tinha acontecido em 99 e 2000 com o Sistema de Avaliação, com o Ciclo [...] e propusemos a volta ao sistema de notas com 5,0 e tudo mais e encaminhamos a Proposta no final de 2000 e ela está, em 2001, funcionando com o sistema de notas, sistema seriado. (EP-E3)

Olhar do Estado

Ou seja, o professor planeja em termos de objetivos, e os alunos são avaliados em termos de competências e habilidades, evidenciando incoerência entre os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação em nível macro.

Uma possível explicação para o descompasso entre os PCNs dos ensinos Fundamental e Médio pode estar situada no texto de Silva (1996) que, recorrendo a Bernstein, faz uma análise do *continuum* da pedagogia nas diferentes etapas de escolarização. Afirma o autor que quanto mais se aproxima do universo do trabalho, mais a pedagogia torna-se de invisível – preocupada com o processo –, em visível – preocupada com os resultados –, tendo necessidade de estabelecer com clareza o perfil do egresso.

Por ser o veículo de estabelecimento dos princípios axiológicos e pedagógicos que possibilitem às instituições escolares vincular o Ensino Médio “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Resolução CEB n.3/98, Art. 1º), deduzo, neste caso, que esta seria a função das competências e habilidades do Ensino Médio, estabelecidas em suas Diretrizes e Parâmetros Curriculares. No entanto, permanece sem explicação o fato de alunos da 4ª e 8ª séries serem avaliados, pelo SAEB, em termos de competências e habilidades.

Olhar da Escola

Eu acredito que todo esse processo foi muito difícil, mas ele contribuiu para o amadurecimento dos professores. (EP-E3)

Os professores têm colocado que eles cresceram muito com essa experiência de mudança, de vai e volta e que eles mudaram bastante o sistema de avaliação em sala, que eles não estão centrados só em prova, que eles procuram avaliar o aluno, acompanhar o aluno no seu desempenho durante as aulas, que eles usam outros instrumentos além das provas. O que nós estamos falando de nota hoje, representa apenas, na percepção dos professores, pelo menos é isso que eles têm dito para a gente, você colocar em escor, em números, aquilo que estava sendo colocado em fichas. Eles disseram que mudaram muito na forma de avaliar o aluno. [...] nos Conselhos de Classe bimestrais eles colocam essa percepção do aluno como um todo, que o aluno, embora às vezes não tenha refletido na nota aquele desempenho dele, eles têm percebido que o aluno tem caminhado, que tem se interessado ou não, está precisando conversar com esse aluno para ele se dedicar um pouco mais, ou o que é que está acontecendo. (EP-E3)

Olhar do Estado

Outro elemento que merece destaque é o fato de, nos PCNs do Ensino Fundamental, a avaliação ser proposta tendo como referência imediata os critérios de avaliação, ou seja, o aceitável e não os objetivos, os quais devem ser interpretados como indicadores das aprendizagens desejáveis, como explicita a citação a seguir:

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui na essência da avaliação [...] os critérios de avaliação apontam as experiências a que os alunos devem ter acesso e são considerados essenciais para o seu desenvolvimento e socialização [...]. É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens consideradas imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento a priori da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais. (Brasil, 1997, p.86-87)

Na seqüência, o documento aponta que critérios são indicadores precisos para a identificação das aprendizagens, mas devem ser analisados de forma global e contextual, à luz dos objetivos, que são os orientadores do processo. Portanto, devem ser compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de um período, que além de poderem se manifestar de diferentes formas, também indicam, quando comparadas aos objetivos e à avaliação inicial, para alguns alunos, avanço; para outros, não.

Olhar da Escola

Voltando à questão da nota, em questão de curso, em questão de escola particular, a preocupação da gente, que nós sempre comentamos, é a seguinte: nós, a grande maioria dos nossos alunos de escola pública, como um todo, são alunos que não podem frequentar uma escola particular. A escola pública é uma das escolas mais caras que existem, porque todo mundo paga imposto para que se mantenha. Até que ponto tudo isso está sendo levado em conta com esse abuso [...] a situação das notas, tira as notas, coloca-se uma correção de fluxo para adequar-se à idade, coloca-se um sistema de ciclo em nível médio, até que ponto o nosso aluno, o nosso cidadão é respeitado para se defender no mundo lá fora, em relação aos outros? Até que ponto essa conversa toda de dar diploma para uma criança está sendo verdadeira, se ela não está se apropriando do conteúdo. (EP-E3)

Olhar do Estado

Embora os Parâmetros apontem para o fato de os critérios não serem considerados definitivos nem definidores, há que se relevar que o salto de qualidade dos critérios para os objetivos, esse ir e vir dialético, exige escolas com equipes pedagógicas bem-estruturadas e professores com atitude dialógica em relação aos seus pares. Entre o possível – expresso pelos critérios – e o desejável – contemplado pelos objetivos – há uma lacuna que só pode ser preenchida, se forem realizadas análises críticas que possibilitem identificar os caminhos para a superação do vigente.

No que tange à avaliação, considero que os Parâmetros do Ensino Fundamental ofertam um cipoal de conceitos difícil de ser desembaraçado pelo professor (será que seus elaboradores tiveram como referência o professor real?). Principalmente, porque este aprendeu que a avaliação deve ter como referência os objetivos. Só que os objetivos, segundo o próprio documento introdutório, expressam capacidades não operacionalizadas que podem se manifestar em inúmeros comportamentos. No entanto, até que ponto este objetivo: “no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” constante dos PCNs de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos – não corresponde a um objetivo específico ou a um critério?

Olhar da Escola

Em termos de qualificação, de competência lá fora e o que a gente se preocupa muito aqui na escola é isso, é que a criança, o adolescente que passa por nós realmente saia daqui com alguma coisa, que aprenda alguma coisa, que tenha alguma coisa para lutar porque essa escola toda bonita, enfeitada que se faz... não se deve cobrar tanta coisa, o que é somente essencial, mas que o essencial seja trabalhado, seja cobrado, seja aprendido. Não se pode brincar de escola. (EP-E3)

Nós precisamos comprar livros, o salário não dá condições. Mas a questão não é essa, voltando, a questão é que se fala tanto em nota, que a nota é isso, que a nota é excludente, mas o aluno tem que ser consciente, ele precisa aprender e, nada mais e nada menos, que a instituição escola vai enfiar isso na bendita cabeça dele porque ele tem que ter responsabilidade [...] então, toda essa coisa bonita que se fala de adequação, idade, série, se é válido, é válido, mas com competência para que ele brigue lá fora, porque não é justo, não é justo você dar um diploma para uma pessoa que não sabe. A partir do momento em que ela sai do muro do colégio ela não pode voltar, ela vai competir com fera por aí, então por que tanta exclusão? A própria escola vai excluindo. (EP-E3)

Olhar do Estado

Vamos, agora, tomar como referência os conteúdos desenvolvidos, uma vez que a avaliação sempre se refere ao aspecto **o quê** avaliar. O que dizem os Parâmetros? Eles apontam para a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O que dizem os objetivos? Tomando os Parâmetros de Língua Portuguesa, Terceiro e Quarto Ciclos, como referência, pude identificar que são coerentes com os conteúdos. O que dizem os critérios de avaliação sugeridos? A ênfase é na avaliação dos conteúdos conceituais e procedimentais. Os atitudinais não se constituem, praticamente, em focos avaliativos. O mesmo sucede nos PCNs de Ciências Naturais relativos ao Primeiro e Segundo Ciclos. A conclusão natural é que se não são considerados importantes para serem contemplados nos critérios de avaliação, os objetivos atitudinais tendem a ser desprezados na condução do processo ensino e aprendizagem, reforçando, portanto, uma postura que impregna o ambiente educacional formal: a de relegar a segundo plano a apropriação de valores, atitudes e hábitos, quando não de desconsiderá-la.

Várias são as perguntas que me ocorrem ao fazer tais constatações: como agirá o professor ao receber a solicitação de elaborar seu plano de trabalho tendo como norte o Referencial da Educação Infantil ou os PCNs, sejam eles do Ensino Fundamental ou Médio? Até que ponto o professor se desligará de uma prática pedagógica centrada na definição de objetivos operacionais? Qual a diferença, para ele, entre

Olhar da Escola

Uma outra questão séria que os professores reclamam muito é a defasagem que o aluno vem do ensino fundamental [...] O professor do Ensino Médio está hoje com preocupação de resgatar os conteúdos, resgatar aquilo que não ficou do Ensino Fundamental. Eles reclamam bastante e a gente percebe que a qualidade do aluno do Ensino Médio hoje (deixa a desejar) independente de ter passado pela correção de fluxo, ou não [...] os professores reclamam porque eles deixam as competências e habilidades que deveriam ser priorizadas para trabalhar no Ensino Médio, acabam retomando os conteúdos do Ensino Fundamental que são básicos e que depende deles para aprender o conteúdo do Ensino Médio e isso complica (porque) a maioria das disciplinas tem duas aulas semanais. (EP-E3)

No Ensino Fundamental o professor é professor de Língua Portuguesa. Aqui não, ele é professor de Língua Portuguesa, de Produção de Texto, de Língua Inglesa. O outro é professor de Matemática, de Física, Informática. Essa é a questão da capacitação, a escola tinha que ser um espaço que tivesse mais possibilidades de se estar discutindo a sua prática mais freqüentemente, não existe muito espaço para discussões do trabalho. Ter intercâmbio entre as escolas, intercâmbio que a gente poderia estar fazendo com as outras cidades, as outras escolas. (EP-E3)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

planejamentos – utilizando objetivos gerais e específicos – e projetos, ou mesmo planos de disciplina ou aula, referenciados a competências e habilidades? Se o SAEB avalia os alunos, ao término das 4ª e 8ª séries, tendo como parâmetros competências e habilidades por que os PCNs do Ensino Fundamental referem-se a objetivos? Por que não há uniformidade semântica e coerência entre os processos de aprendizagem e avaliação? Como o professor conseguirá perceber a diferença entre critérios de avaliação e objetivos ao desenvolver sua prática pedagógica?

Todo mundo deve vir para a escola, mas que escola? Acho que não é uma escola de qualidade. Essa preocupação com a propaganda, o Ministério da Educação todo dia na televisão com programas, mil programas, eu acho que onde precisa atacar mesmo (é) na questão da qualidade, no envolvimento dos professores, nas condições de trabalho, nas condições materiais da escola, é um conjunto de coisas. Eu acho que (para que haja qualidade na escola), o governo deveria (investir) na capacitação do professor. Ele, professor, ter um salário razoável, para que (possa) se capacitar, não só a capacitação realizada pelo Governo do Estado. Ter um computador, poder acessar uma internet, ter as condições materiais mínimas na escola. (EP-E3)

Percebe-se nos aludidos documentos a transição entre o velho e o novo. Na própria recuperação histórica da prática pedagógica, os PCNs das Séries Iniciais fazem referências a cinco tendências: a tradicional, a renovada e a tecnicista – comprometidas com a concepção liberal –; e as marcadas por preocupações sociais e políticas: a libertadora e a crítico-social dos conteúdos. Tal recuperação histórica pára nos anos oitenta, deixando de citar a Pedagogia da Qualidade Total, que grassou no início dos anos 90 e teve em Ramos (1992, 1994, 1995) sua grande divulgadora. Também não menciona as características do momento presente fortemente influenciado pela Nova Economia que imprimiu uma outra dinâmica à organização e às relações de trabalho e, conseqüentemente, à escola.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: PILARES DO PARADIGMA AVALIATIVO EMERGENTE

Olhar do Estado

Um aspecto que se evidencia clara e angustiadamente, quando se busca compreender o significado das competências e habilidades no contexto educacional, é a escassez de produção teórica a respeito. Na área educacional, principalmente a de educação geral, foram poucos os textos encontrados. A literatura é mais pródiga quando se adentra as áreas de ensino profissionalizante e de administração de empresas.

Ramos (1980), em sua Dissertação de Mestrado em que discorre sobre as competências necessárias à formação do supervisor educacional de recursos humanos, faz esta mesma observação e cita algumas fontes por ela identificadas: poucos artigos nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, o Fórum Educacional da Fundação Getúlio Vargas e algumas teses. Consultando a bibliografia constante da Dissertação, identifiquei que as produções a que a autora faz referência centram-se, basicamente, na formação de supervisores. Pode-se dizer que, em duas décadas, a situação por ela descrita pouco se alterou.

Olhar da Escola

A gente procura. Nós, até, enquanto supervisoras, a gente até procurou estudar mesmo o que é competência, o que é habilidade, para estar entendendo, para estar tentando ajudar os professores, mas existe uma dificuldade muito grande. (EP-E2)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

À escassez de fontes de consulta, acrescentam-se outros elementos, além dos citados, que contribuem para deixar mais obscura a compreensão:

- a. omissão das Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio quanto aos conceitos de competência e habilidade;
- b. nos PCNs do Ensino Médio, o quadro que consta ao final de cada área e disciplina traz as respectivas competências e habilidades, como se ambas fossem idênticas;
- c. na literatura consultada, o termo competência ora encampa as habilidades, ora diferencia os dois conceitos.

Antes de me deter nos aspectos apontados, gostaria de recuperar o histórico e algumas concepções da noção de competência.

Essa questão das competências e habilidades eu me lembro que quando nós num encontro (promovido pela Secretaria de Educação) sobre Proposta Pedagógica, a hora que chegou no ponto, tanto que eu estava sentindo necessidade e acho que vários supervisores que estavam lá, que nós estávamos discutindo a questão de competência, conteúdos por competências e habilidades, então foi muito rápido, "deixa lá depois a gente vê, vamos discutir no final dessa reunião". Nada com muita clareza. (EP-E2)

Não há a menor dúvida de que a noção de competência invadiu o espaço educacional e os discursos sociais e científicos contemporâneos de forma avassaladora. Documentos oficiais a ela fazem referência e a estabelecem como direcionadora das ações a serem encetadas pelos diversos e diferentes agentes; livros são publicados enaltecendo ou criticando a incorporação do modelo de competências; eventos são realizados tendo as competências como móvel instigador. As competências permeiam as discussões pedagógicas levando os professores a buscarem elementos que propiciem o seu entendimento e formas de incorporá-las aos projetos educativos.

Olhar do Estado

Não devemos, no entanto, supor que a ênfase em competências, as quais pressupõem o “aprender a aprender” e o “fazer”, constituem uma visão original do processo ensino e aprendizagem. Na realidade, as competências significam uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX. A Escola Nova tinha o propósito de inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, dando mais ênfase à ação do que à teoria, levando os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos escolares, à medida que a escola partia de suas motivações e interesses e não dos conceitos previamente estabelecidos. Para tanto, a criança deveria ser preparada, através do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, para lidar com a mudança, com a contingência, com a incerteza de um futuro imprevisível. (Ghiraldelli Júnior, 2000).

Outra influência percebida na abordagem por competências é a da Tendência Tecnicista, que enfatiza os objetivos claramente determinados – objetivos específicos – e a capacidade de realização dos indivíduos, ou seja, o fazer. Embora as competências não devam ser confundidas com objetivos específicos, por estes terem um caráter reducionista, que foi levado às últimas consequências principalmente na década de setenta, não deixam de ter semelhança com os objetivos gerais, por estes serem mais abrangentes, amplos, e por permitirem seu desdobramento em inúmeros comportamentos observáveis.

Olhar da Escola

Trabalhamos os objetivos comparando com as competências e habilidades [...] mas competência e habilidade não tem muita diferença para objetivo [...] se você for ver acho que só trocou o nome porque são mais ou menos parecidos. (EP-E1)

Existe uma dúvida muito grande, muito grande. A gente sente a dificuldade em estabelecer os conteúdos, em colocar os conteúdos, até uma certa confusão, a grosso modo, de relacionar a competência como se fosse o objetivo específico ou o objetivo geral. (EP-E3)

(Competências e habilidades) no meu parecer, objetivo geral e específico, só mudou a nomenclatura [...] na prática ficou tudo como era, centrado em conteúdos, acho que estamos centrados em conteúdos, ainda. (EP-E3)

Olhar do Estado

Além disso, foi Bloom quem concebeu a Aprendizagem para o Domínio, partindo do pressuposto de que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender o que lhes é ensinado, desde que lhes sejam fornecidas as condições adequadas. Essa foi a gênese do ensino baseado em competência.

Pelo exposto percebe-se que a abordagem por competências tem raízes não só no construtivismo piagetiano (como enfatizam os documentos oficiais), mas também remonta ao início do século e se alimenta de outras fontes teóricas

Os professores até não nos procuram muito nessa questão do que é competência, do que é habilidade, mesmo porque eu acho que ainda ninguém internalizou isso aí ainda e está todo mundo no objetivo geral, objetivo específico. (EP-E2)

Assim como não há dúvida a respeito da origem de tal noção. Ela, seguramente, adentrou a educação geral a partir da educação profissionalizante, já que foi esta, inicialmente, seu *locus* privilegiado. Hoje a noção de competência tem lugar em diferentes espaços: economia, trabalho, educação, formação, com diferentes sentidos.

Como bem alertam Ropé e Tanguy (1997), os diferentes usos da noção de competência causam dúvidas quanto ao seu real significado. Na área educacional, ela tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho, a noção de qualificação.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Apesar de a competitividade no mundo contemporâneo ser inegável, temos de considerar que, no contexto educativo, formar pessoas competentes não significa formar pessoas competitivas, em um sentido restrito.

A dimensão que diferencia as duas posturas é a axiológica, pois são os valores subjacentes à prática educacional e profissional que imprimem diferentes posicionamentos. Pessoas competentes e eticamente competitivas são diferentes de pessoas para as quais o que importa é vencer a qualquer preço.

Pessoas competentes são aquelas capazes de resolver situações-problema de maneira satisfatória, que sabem como agir perante o inesperado, que são capazes de sentir-se bem consigo mesmas e de integrar-se nos diferentes sistemas sociais: família, trabalho, comunidade. São pessoas que procuram melhorar o ambiente em que vivem, lutando para transformá-lo. (Braslavsky, 1999).

Deduzo, portanto, que, por serem competentes, tornam-se naturalmente competitivas. Isto é, possuem condições de disputar os melhores espaços de atuação profissional no mercado de trabalho, não deixando de considerar a dimensão ética.

Nós precisamos de um tempo maior para esses Parâmetros precisamos desse grupo de estudos, nós precisamos pelo menos entender tudo o que está colocado porque tem coisas ali que não se entende mesmo. (EP-E3)

Mudança é sempre muito difícil, então aqueles que trabalharam muitos anos na 5692, que tiveram sua formação em cima daquilo, têm muita resistência em mudar [...] mas esse pessoal que é mais novo, que já teve uma formação um pouco diferenciada, está conseguindo fazer um trabalho diferente. (EP-E2)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

O discurso pedagógico dos PCNs assume esta perspectiva, insistindo na importância de a escola valorizar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no estabelecimento dos objetivos e das competências e habilidades, na organização e seleção dos conteúdos, nas procedimentos didáticos e avaliativos.

No entanto, temos de convir que as escolas, especialmente as responsáveis pela Educação Básica, são organizações que vêm resistindo, ao longo dos tempos, em manter currículos com forte componente conteudístico, privilegiando o acúmulo de conhecimentos que não se traduzem em práticas.

Ao se centrarem na aplicabilidade dos conhecimentos, estabelecendo situações avaliativas em que o saber fazer se sobrepõe, as competências e habilidades passam a exigir uma verdadeira revolução copérnica do ambiente educacional. Será que nossas organizações escolares se acham preparadas para empreendê-la? Será que estão tendo consciência de que, se não realizarem esta tarefa educativa, outras instituições terão que assumi-la?

Uma das dificuldades para que tal revolução ocorra é o fato de que a noção de competências e habilidades, além de ter vindo de "cima para baixo", também carrega uma forte contradição interna, claramente detectada na literatura consultada e no cotidiano. Como afirmam Ropé e Tanguy (1997, p.16):

Todo aquele discurso que tem nos PCN's, a preocupação de formação do indivíduo que tenha competências e habilidades para, quando cair no mercado de trabalho, ser um cidadão, ter uma formação geral, ter capacidade de se adequar a esse mundo que está aí, a escola não está fazendo isso [...] nós estamos do mesmo jeito, conteudistas. (EP-E3)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Os usos que são feitos da noção de competência não nos permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesse diverso.

Da mesma forma, Perrenoud (1999b, p.19) assim se expressa: "não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição."

Na revisão bibliográfica efetuada, identifiquei dois eixos interpretativos/conceituais:

Um deles explicita o significado de competência como ação que envolve uma série de atributos: conhecimentos, habilidades, aptidão. Neste caso, as competências englobam as habilidades.

O outro diferencia competências e habilidades, seja conceituando-as separadamente ou apenas mencionando-as de forma distinta. Esta é a perspectiva contemplada no SAEB, no ENEM e nas Diretrizes e PCNs do Ensino Médio.

Segundo Deffune e Depresbiteris (2000, p.51), que também se dedicaram a buscar os diversos conceitos de competências: "as definições dependem dos autores em que foram baseadas, das metodologias de análise das atividades do mundo do trabalho e das maneiras como as competências serão vertidas para o currículo."

As competências seriam o que o aluno tem que conseguir fazer, desenvolver ao longo de sua vida. Por exemplo, uma competência em Língua Portuguesa não é uma coisa que se atinja na 5ª série, não existe uma competência para ser atingida em Língua Portuguesa na 5ª série. Vai atingir ao longo da vida dele, vai desenvolver habilidades que façam [...] há uma certa confusão entre competência e habilidade, de repente uma competência vira habilidade e vice-versa. (EP-E2)

Olhar do Estado

A seguir transcrevo alguns dos conceitos encontrados, que se inscrevem no primeiro eixo interpretativo/conceitual:

Competência – Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. (Ferreira, 1986, p.440)

Competências são habilidades que podem ser desenvolvidas, não necessariamente, inatas, e que se manifestam no desempenho [...] (Fiorentini, 1977 apud Ramos, 1980, p.86)

Competências são conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações, exigidos para o desempenho bem sucedido de uma tarefa num determinado nível de proficiência (Armellini, 1977 apud Ramos, 1980, p.86)

São múltiplos os significados de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. (Perrenoud, 1999b, p.7)

Perrenoud (2000, p.19) ainda diferencia as competências em principal e específicas.

Competência é a aplicação prática de conhecimentos, aptidões, habilidades, valores, interesses – no todo ou em parte – com obtenção de resultados. (Resende, 2000, p.38)

Competências Básicas – conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações, geralmente requeridas para o desempenho bem sucedido das funções que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. (Ramos, 1980, p.246)

Deffune e Depresbiteris (2000, p.50) também arrolam uma série de conceitos, dentre os quais destaco:

Olhar da Escola

O Núcleo (de Educação) solicitou que o Projeto Pedagógico de 5ª a 8ª fosse elaborado com base em competências e habilidades. (Como os Parâmetros Curriculares de 5ª a 8ª contemplam objetivos e não competências e habilidades) eu acho que vem daí uma certa confusão de estar transformando objetivo em competências [...] Se o PCN que é o documento que poderia estar servindo de amparo para eles não vem dessa maneira como está sendo cobrado, ele começa a transformar o que está escrito lá. (EP-E2)

Olhar do Estado

Competência é a capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as.

Competência é a habilidade de alguém usar seu conhecimento para alcançar um propósito.

Competência é a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais.

Referindo-se ao fato de que não há sentido em diferenciar competências e habilidades, Perrenoud (1999b, p.26) é enfático:

Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que são ativadas somente quando o ator pergunta a si mesmo: O que está ocorrendo? Por que estou em situação de fracasso? O que fazer? Etc. A partir do momento em que ele fizer "o que deve ser feito" sem sequer pensar porque já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos **fazem parte da competência [...]** Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia. (Grifos meus)

O segundo eixo interpretativo/conceitual diferencia competências e habilidades. Exemplificativos desta postura são os documentos oficiais relativos à Avaliação em Larga Escala, SAEB e ENEM, nos quais encontramos claramente explicitados e diferenciados os dois termos. As Diretrizes do Ensino Médio fazem menção às competências básicas, que dizem respeito ao Ensino Médio como um todo; e competências e habilidades relacionadas às áreas de conhecimento sem, contudo, conceituá-las. Nos PCNs do Ensino Médio estão indicadas as competências e habilidades das áreas de conhecimento e de cada uma das disciplinas que delas fazem parte. Também nos PCNs, competências e habilidades não são conceituadas.

Olhar da Escola

Ao responderem à questão: "Se você tivesse que explicar para alguém o significado de competência, diria que competência: a) significa o mesmo que conhecimento; b) somente é percebida através de ações; c) significa o mesmo que objetivo geral; d) é a capacidade de agir em novas situações; e) não sabe o significado; f) outro; os professores das três escolas pesquisadas, se manifestaram, em sua maioria, que competência "é a capacidade de agir em novas situações":

E1 (1ª a 4ª) - 72,72%

E2 (5ª a 8ª) - 87,50%

E2 (EM) - 66,66%

E3 (EM) - 66,66%

Ao responderem à questão, "Se você tivesse que explicar para alguém o significado de habilidade, diria que habilidade a) significa o mesmo que competência; b) significa o mesmo que objetivo específico; c) refere-se a ações diretamente ligadas a conteúdos; d) significa a facilidade em desenvolver algum trabalho; e) não sabe o significado; f) outro, os professores das três escolas pesquisadas se manifestaram, em sua maioria, que habilidade "significa a facilidade em desenvolver algum trabalho":

E1 (1ª a 4ª) - 86,36%

E2 (5ª a 8ª) - 87,50%

E2 (EM) - 58,33%

E3 (EM) - 88,88%

25% dos professores de EM da E2 afirmaram que habilidade "refere-se a ações diretamente ligadas a conteúdos."

(Em relação a competências e habilidades), a principal dificuldade que sentimos é a de estar diferenciando o que é competência e o que é habilidade. (EP-E2)

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Antes de recuperar o que dizem os documentos oficiais relativos ao SAEB e ao ENEM, gostaria de abordar um outro aspecto: aquele que trata da classificação das competências. E aí adentramos, novamente, em um terreno movediço que, talvez, esteja a requerer uma taxionomia (em que pese toda rejeição a elas), devido à necessidade de possibilitar um referencial comum aos educadores.

Recentemente, Perrenoud publicou o livro (1999, na França; 2000, no Brasil), "Dez novas competências

Resende (2000), que se debruçou longamente sobre o tema "competências", classificou-as em diversas categorias: técnicas, intelectuais, cognitivas, relacionais, sociais e políticas, didático-pedagógicas, metodológicas, de lideranças, empresariais e organizacionais.

Quando dá para observar um processo que está em construção, que é uma coisa que não é atingida de uma hora para outra, isso dá para enxergar com clareza que é uma competência. Não é, vamos dizer, em uma aula, em duas aulas, que eu vou conseguir desenvolver no aluno essa competência. Isso dá para enxergar com clareza. Agora, habilidades também, existem habilidades que não é assim, de uma hora para outra, que vão ser desenvolvidas. (EP-E2)

Não desejo ficar me estendendo em citações, mas, no caso, parece-me importante explicitar a que se referem, na ótica do referido autor, as diferentes competências. É possível que esta discriminação venha a auxiliar o leitor no entendimento e na elaboração das propostas pedagógicas:

Competências técnicas: de domínio apenas de determinados especialistas. São competências características de determinada profissão.

Competências intelectuais: [...] relacionadas com aplicação de aptidões mentais. Ex: ter presença de espírito, ter capacidade de percepção e discernimento das situações.

Competências cognitivas: [...] misto de capacidade intelectual com domínio do conhecimento.

Olhar do Estado

Competências relacionais: [...] envolvem habilidades práticas de relações e interações. Compreendem a capacidade de estabelecer relações interpessoais, de conviver em grupo, de atuar em equipes de trabalho, etc.

Competências sociais e políticas: [...] envolvem ao mesmo tempo relações e participações na atuação em sociedade.

Competências didático-pedagógicas [...] voltadas para educação e ensino.

Recentemente, Perrenoud publicou o livro (1999, na França; 2000, no Brasil), "Dez novas competências para ensinar", no qual aborda esta perspectiva.

Competências metodológicas: [...] aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos. Como exemplos temos: elaboração de trabalhos ou pesquisas aplicando metodologia científica, elaboração de um fluxograma de trabalho para a escola, etc,

Competências de lideranças: [...] reúnem habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas de influenciar pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social.

Competências empresariais e organizacionais: [...] aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão [...].

Como é possível constatar, a classificação das competências, para Resende, abre-se em um amplo leque de ações. No entanto, existem outros autores que são mais econômicos em termos de classificação das competências. Macedo (1999), que pode ser considerado intelectual orgânico do Estado, visto que atua como consultor do SAEB e do ENEM, é um deles. Assim as classifica o autor:

Olhar da Escola

Ao ser inquirida sobre "por que é que vocês estão usando competências e habilidades, se nos Parâmetros de 1ª a 4ª não se mencionam competências e habilidades e, sim, objetivos", a entrevistada assim se manifestou:

Nós falamos as duas coisas, trabalhamos os objetivos comparando com as competências e habilidades. Para o professor saber exatamente como ele vai desenvolver o seu trabalho. Mas competência e habilidade não têm muita diferença para objetivo. (EP-E1)

Olhar do Estado

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida.

Nesta categoria o autor considera as capacidades genéticas e as aquisições ou perdas decorrentes das capacidades inerentes, em maior ou menor grau, a todo ser humano. Exemplo: todos temos a capacidade genética de respirar, mas podemos ampliá-la ou diminuí-la dependendo das condições às quais nos submetemos; o mesmo sucede em relação à capacidade de aprender.

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza.

Neste caso, atribui-se a competência ao objeto ou instituição. Por exemplo, julga-se a competência do professor pelo livro texto que utiliza ou a do aluno, pela escola que frequenta.

Competência relacional.

Baseia-se na capacidade de mobilizar fatores internos para solucionar demandas externas. Essas demandas podem surgir inesperadamente ou serem previstas. De toda maneira, a forma de estabelecer relações, que venham a atender os objetivos ou necessidades, depende do próprio sujeito. Exemplo: nos cursos de formação de professores, discutem-se temas, tais como organizar e desenvolver atividades em sala de aula de forma interessante, disciplinada e produtiva; ao planejar sua aula, o professor antecipa uma série de situações para atender esses objetivos. Mas somente ao entrar em contato com seus alunos, isto é ao estabelecer relações tanto interpessoais quanto entre o pensado e o vivido, é que poderá expressar sua competência profissional porque, seguramente, enfrentará situações inusitadas.

Olhar da Escola

Um fala objetivo, outro fala competência e habilidades, mas se você for ver são [...] acho que só trocou o nome, porque são mais ou menos parecidos. (EP-E1)

Há uma certa confusão entre competência e habilidade, de repente uma habilidade se torna uma competência e vice-versa. (EP-E2)

Olhar do Estado

Continuando sua explanação, Macedo (1999) debruça-se sobre outra questão polêmica: a diferenciação entre competências e habilidades. Entende o autor que, dependendo do recorte, uma competência, como a de resolver problemas, por exemplo, exige o domínio de várias habilidades: ler, interpretar, calcular, responder por escrito, entre outras. No entanto, cada uma destas habilidades é bastante complexa e, se considerada isoladamente, pode constituir-se em uma competência. Sintetiza seu posicionamento expressando-se da seguinte maneira: "Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica." (Macedo, 1999, p.13).

Considero este posicionamento do autor esclarecedor do ponto de vista de uma discussão teórica, com leitores que tenham a oportunidade de se conduzir por um universo epistemológico e semântico ainda bastante incipiente e ocasionador de dúvidas. Outra é a situação para o professor que está atuando nas escolas, que possui um aporte teórico pouco diferenciado e que é instado a colocar em prática os princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este professor depara-se com situações nas quais é solicitado a estabelecer objetivos ou, então, competências e habilidades. E, convenhamos, os documentos oficiais não são esclarecedores a respeito.

Olhar da Escola

Ao disporem de um espaço para "manifestarem suas opiniões a respeito dos aspectos abordados pelo questionário", os professores das três escolas pesquisadas expressaram seus sentimentos. Algumas das manifestações já foram incorporadas ao texto, as demais estão relacionadas a seguir:

E1: Dos 22 professores de 1ª a 4ª que responderam ao questionário, 8 (36,36%) assim se manifestaram:

[...] na minha escola não tivemos acesso aos Parâmetros Curriculares, conheci-os porque tomei emprestado de outra escola e tive a curiosidade de conhecê-los através de algumas leituras, e percebi que consegui trabalhar com meus alunos, de maneira a aproveitar o que fosse possível. Mas como tive muito pouco acesso conheço o mínimo sobre esse assunto.

Eu pessoalmente só comecei a dar importância aos Parâmetros depois que comecei a fazer o Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Antes eu só lia quando ia fazer concurso público.

Agora com minha volta à escola - CNS -, espero ter oportunidade de conhecer um pouco desta nova proposta.

Nós estamos tendo mais conhecimentos e estudando os parâmetros agora no Curso Normal Superior. Com este curso nós estamos interagindo dentro destes assuntos solicitados

Os PCNs agora que eu estou tomando conhecimentos sobre eles. Pois nunca peguei um pra fazer uma leitura e consegui chegar até o fim. Pois estou me questionando a cada dia, quanta coisa que eu deixei de aprender antes por falta de informações. Com os conhecimentos que estou adquirindo com as leituras dos PCN e com o CNS está me abrindo novos caminhos, nova maneira de ver os alunos, estou aprendendo tudo de novo para assim poder ensinar meus alunos.

Olhar do Estado

O que se presume, então, que deve fazer o professor? Ora, buscar as referências que possui, e elas se inscrevem no quadro dos objetivos gerais e específicos. Se o professor atuar, simultaneamente, nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a confusão se acentua. Isso porque cada etapa baseia sua proposta pedagógica de forma diferente.

Braslavsky (1999) introduz uma outra perspectiva na análise das competências. Diz a autora que as competências podem ser analisadas sob dois pontos de vista: o da pessoa que as desenvolve e o dos âmbitos onde se aplica. Se tomarmos como referência a pessoa que as desenvolve, podemos considerar as seguintes dimensões: cognitiva, metacognitiva, interativa, prática, ética, estética, emocional, corporal. No caso dos âmbitos de realização, podemos distinguir: o âmbito da natureza, o da sociedade, o das criações simbólicas e o das criações artificiais ou tecnológicas.

A autora alerta para o fato de que, seja qual for o ponto de vista sob o qual analisemos as competências, devemos estar cientes de que os limites são difusos. Ela afirma que, talvez, o mais correto fosse apresentá-las como conjuntos que se interseccionam de forma múltipla evitando a apresentação linear.

Outro aspecto sobre o qual a autora chama a atenção é o de que, se a escola deseja formar pessoas competentes para que o futuro seja melhor, é preciso, ao mesmo tempo, fortalecer as identidades. Esta

Olhar da Escola

As propostas trazidas pelos PCNs são ótimas, mas como podemos alcançar nossos objetivos junto as crianças se muitas vezes não temos nem material para trabalhar, não temos espaço físico. O governo ou municípios deveriam olhar para estas questões, não é com 15 reais que ele consegue prender uma criança na escola, ele deveria investir no professor e no espaço físico. Uma escola atrativa não tem evasão.

Gostei bastante porque foi uma maneira de me expressar sobre o momento atual em que passamos. Foi uma reflexão bastante proveitosa e de valor para nós professores que estamos buscando algo melhor para nossos alunos e por isso devemos sempre procurar nos inteirar de tudo o que está à nossa volta. Devemos desenvolver em nossos alunos o senso crítico e as habilidades que todos temos.

Foram boas. Descobri que tenho que ter mais acesso e ler sobre os Parâmetros Curriculares.

Olhar do Estado

atitude faz com que as pessoas se compreendam como parte de uma trama em que o individual e o social se interpenetram e em que o futuro pode ser projetado de forma coletiva, visto que não é preestabelecido.

Rios (2001, p.46) enfatiza as dimensões técnica e política da competência, mediadas pela dimensão ética. Para a autora, "falar em competência significa falar em *saber fazer bem*." Diz Rios que a palavra chave **bem** deve ser interpretada sob o prisma do domínio dos conteúdos e dos procedimentos para colocá-los em prática (dimensão técnica); e sob o prisma de que ao realizar determinada ação devemos fazê-lo em conformidade com o desejável e necessário historicamente definidos "pelos homens de uma determinada sociedade" (dimensão política). À dimensão ética da competência cabe fazer a mediação entre as dimensões técnica e política, através da reflexão crítica sobre os meios e os fins de determinada atuação profissional.

O lido e o refletido permitem-me considerar que as competências emergem da prática social. Exigem a mobilização de conhecimentos e atitudes e se traduzem em ações, com o propósito de solucionar problemas inerentes à vida. Ou seja, somente são percebidas em sua plenitude, quando as pessoas são confrontadas com problemas reais.

Nesse aspecto, as competências se diferenciam dos objetivos, em termos de concepção do processo educacional, pois exigem que a construção do

Olhar da Escola

E2: Dos 8 professores de 5ª a 8ª que responderam ao questionário, 3 (37,50) afirmaram:

Bem, é difícil; admitir, mas (algumas perguntas) eu nem sei como começar a responder, geralmente temos medo de nos expor, afinal somos professores, temos que "saber", mas você pediu sinceridade. Nossa classe profissional sempre finge que sabe tudo, mas isto é impossível. Na verdade eu não estou discutindo os parâmetros curriculares e não estou participando da construção da proposta pedagógica.

Seria melhor respondido se houvesse espaço de tempo para uma revisão nos Parâmetros Curriculares.

O questionário foi muito bem elaborado e é muito bom termos consultados sobre nossa prática pedagógica. Porém, não sei se as respostas poderão ajudá-la em seu trabalho ou se estão de acordo com aquilo que esperava.

Olhar do Estado

conhecimento tenha dois pontos de apoio: o aluno e as necessidades do entorno social. No entanto, guardam semelhança com os objetivos quanto à forma de elaboração, o que pode gerar problemas interpretativos, por parte dos professores.

Enfim, para estabelecer as competências, as escolas necessitam analisar o ambiente social e identificar quais as ações necessárias para que os estudantes possam nele atuar.

É adequado lembrar que a análise da realidade, no caso, é o substrato das situações simuladas, seja no desenvolvimento dos conteúdos ou do processo avaliativo. Essa aproximação com as situações cotidianas possibilita aos alunos referenciais de apoio para a superação do senso comum.

Se os professores não se apropriarem do significado da noção de competência, poderão torná-las meros exercícios redacionais, partícipes sem maior expressão em planejamentos elaborados apenas para atender exigências burocráticas.

Passemos, agora, a identificar como o SAEB e o ENEM consideram a questão das competências e habilidades.

SAEB – Aplicado, pela primeira vez em 1990 e, posteriormente, em 1993 e 1995, o SAEB, segundo Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), privilegiou, até esta data, “a aferição das proficiências cognitivas dos alunos brasileiros, a partir de seus desempenhos reais em provas

Olhar da Escola

E2: Dos 12 professores de EM que responderam ao questionário, 6 (50,0%) expressaram-se a respeito do solicitado. Estão sendo arroladas cinco respostas porque uma delas é parte de outra já foram incorporadas ao texto:

Sinto a escola como o principal veículo de manipulação capitalista, através da convivência do estado. Os professores, estes são os instrumentos onde esta vontade fica definitivamente efetivada. Reproduzimos. Preparamos o indivíduo para a nova visão capitalista.

O assunto abordado é bastante importante só que deveria ser mais discutido não só na escola como também em cursos de pós-graduação. A política educacional não está sendo levada a sério, por isso o ensino está cada vez mais penalizado, porque as pessoas envolvidas na educação, principalmente o governo estadual e federal parece que não estão preocupados em resolver problemas, mas sim em gastar volumosos recursos para o principal fim de promovê-los.

A reflexão sobre estes pontos da ação pedagógica se faz necessária. Muitas vezes relatamos os nossos fracassos em sala de aula sem questionarmos nossa prática. Acredito que esta reflexão por parte do professor é muito importante. Só assim poderemos reformular conceitos. É certo que nossa realidade sócio-econômica é um desafio e isto não pode ser esquecido.

Espero que através deste consiga alcançar seus objetivos.

Achei importantes estes aspectos abordados, porém falta um pouco de maturidade sobre o assunto, para colocar com eficiência o assunto. Trabalhamos dentro dos PCNs, mas falta-nos um pouco mais de capacitação e preparo.

Olhar do Estado

construídas sem parâmetros consensuais" (Castro apud Pestana et al., 1997, p.5). Tornou-se necessário, portanto, o desenvolvimento de um referencial que pudesse dar coesão e suporte para o desenvolvimento de um processo avaliativo. Tal intento foi realizado e, em 1997, a primeira versão das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB foi dada a público com o intuito de desencadear consultas e discussões com abrangência nacional.

Maria Inês Fini, do corpo de consultores do MEC, explicita, na Introdução do referido documento, o processo de construção das Matrizes. Segundo ela, foram duas as vertentes: na primeira, ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e médio; na outra, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área de conhecimento.

Num primeiro momento foram estabelecidos os conteúdos desejáveis e necessários às demandas do sistema educacional, considerando as diferenças regionais. Posteriormente, os conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências Matemáticas, História, Geografia, Química, Física e Biologia foram hierarquizados e distribuídos em três ciclos, com terminalidade na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

As Matrizes Curriculares de Referência foram construídas a partir da elaboração de descritores que cruzam os objetivos curriculares e as operações mentais (competências e habilidades).

Olhar da Escola

E3: Dos 9 professores que atuam no EM e responderam o questionário, 6 (66,66%) se pronunciaram. Estão arroladas 5 respostas porque uma já foi incorporada ao texto:

Existe a tentativa, mas dizer que estamos, ou estou colocando em prática os "dispositivos" dos Parâmetros Curriculares, seria muita pretensão, pois sendo algo novo, torna-se um pouco difícil o trabalho por completo, pois em toda mudança existem sempre premissas a serem questionadas e muitas vezes reformuladas.

O questionário mostra-nos o quanto estamos despreparados para praticarmos estas novas diretrizes da educação. Falta-nos tempo hábil para melhor discussão e análise. Também não encontramos uma forma de aplicar os parâmetros em sala, pois nossa clientela chega cada vez mais despreparada, dificultando a aplicação dos mesmos. Estamos nos esforçando. Necessitava de maior reflexão para responder o mesmo.

Estamos tentando nos adequar à proposta mas está sendo um processo lento e ainda está em andamento.

Este questionário é de grande valia, pois teve vários aspectos abordados que eu não tinha tomado conhecimento. Através deste questionário, concluí (para mim) que tenho que estudar com mais afinco os parâmetros para que possa tomar conhecimento a respeito desse tão importante documento sobre a educação e a elaboração dos estudos por disciplina. Também constata-se que a teoria é uma e a prática é outra, ou seja, ainda vai um bom tempo para que se efetive a "implantação de fato" desses parâmetros.

O questionário é bastante complexo em algumas perguntas e ao mesmo tempo faz com que o professor reflita sobre seus conhecimentos a respeito dos Parâmetros que embasam sua disciplina e estruturam o funcionamento de um ambiente escolar.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Finí (apud Pestana, 1999, p.9) esclarece como as Matrizes conceituam as competências, dizendo que as competências avaliadas são as cognitivas, as quais se desdobram em habilidades instrumentais. Segundo a consultora:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do "saber fazer" e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades.

A seguir, categoriza as competências em distintos níveis de ações e operações mentais, afirmando que o elemento diferenciador entre elas é o tipo de interação estabelecido entre sujeito e objeto do conhecimento:

No Nível Básico encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos.

No Nível Operacional encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos [...] Estas competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e da explicação, mais que o saber fazer, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos.

No Nível Global encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos. (Finí apud Pestana, 1999, p.10-11)

(Os professores) não entendem a avaliação do ensino como um todo, mas uma avaliação do trabalho do professor. Dizem estão querendo saber o que é que meus alunos sabem para saber se estou trabalhando bem. (EP-E2)

- 78,43% dos 51 professores pertencentes às escolas 1, 2 e 3 que responderam ao questionário, não conhecem as Matrizes de Referência do SAEB.

Olhar do Estado

Lendo o documento oficial, detectei que, para cada disciplina, há uma relação de descritores, não havendo, nas Matrizes, menção às competências de cada etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de forma geral, nem das áreas de conhecimento avaliadas.

Em 1999, o INEP/MEC publicou a 2ª edição das Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, incorporando as sugestões e contribuições advindas de diversas instâncias e acrescentando as disciplinas de História e Geografia, ausentes no primeiro Relatório.

Na Introdução Fini (apud Pestana, 1999) assevera que o trabalho desenvolvido pelos autores das matrizes curriculares de cada disciplina foi submetido à apreciação de especialistas com a seguinte formação: nas áreas de conhecimento contempladas nas matrizes, em Psicologia do Desenvolvimento, em elaboração de itens e em educação.

Em 2001, as Matrizes de Referência foram, novamente, alteradas com vistas à sua atualização (INEP, 2001). O intuito foi o de deixá-las mais harmônicas com a LDB, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as mudanças dos contextos nacional e internacional.

Optou-se por privilegiar as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Para tanto, foram consultadas as equipes de ensino e os professores regentes dessas duas disciplinas (cerca de 500), de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, das Unidades da Federação. Foi-lhes solicitado que verificassem a compatibilidade entre as matrizes então vigentes e o currículo proposto pelos sistemas estaduais. Suas respostas forneceram elementos para que grupos de especialistas das duas áreas de conhecimento elaborassem as novas Matrizes de Referência do SAEB 2001.

Olhar da Escola

Os professores e as Equipes Pedagógicas não diferenciam o SAEB (nacional) do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná (AVA). Portanto, ao responderem aos questionamentos, fica difícil identificar a qual deles estão se referindo. Como nos últimos anos, nenhuma escola pública do município foi avaliada pelo SAEB, deduzo que as respostas obtidas referem-se ao AVA.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

Chamou-me a atenção o fato de na Introdução das Matrizes de Língua Portuguesa estar explicitado quais as características de "um sujeito competente no domínio da linguagem" ; enquanto que as Matrizes de Matemática não as mencionam.

ENEM – O ENEM foi aplicado pela primeira vez em 1998. É estruturado a partir de uma Matriz que contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica. Tal Matriz parte dos seguintes conceitos de competências e habilidades:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999, p.9)

Embora Maria Inês Fini, Coordenadora Geral do ENEM, tenha atuado como consultora do MEC no processo de construção das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, a Matriz de Competências do ENEM tem características bem diversas daquela.

Na matriz de competências do ENEM há a explicitação da concepção de conhecimento que lhe é subjacente, a qual pressupõe:

Segundo a Equipe Pedagógica da E2, o Relatório que vem para a escola, após as avaliações, não é discutido com os professores (devem estar fazendo menção ao Relatório encaminhado pelo AVA):

A discussão fica mais em cima da prova, muitos até trabalham as questões da prova novamente.

Dos 12 professores de Ensino Médio da E2 que responderam ao questionário:

6 (50%) afirmaram que tiveram a oportunidade de ler e discutir as Matrizes de Referência do ENEM com a Equipe Pedagógica da Escola.

Os demais não a conhecem.

A Equipe Pedagógica da E2 afirmou não conhecer o Documento Básico do ENEM, onde constam as Matrizes de Referência.

Dos 9 professores de EM da E3 que responderam ao questionário:

1 (11,11%) afirmou que teve a oportunidade de ler e discutir as Matrizes de Referência do ENEM com a Equipe Pedagógica da Escola.

1 (11,11%) disse leu, mas teve dificuldades para entender.

7 (77,77%) responderam que não a conhecem.

A Equipe Pedagógica da E3 afirmou que o Documento Básico do ENEM é pouco lido e discutido.

Olhar do Estado

Olhar da Escola

colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas de conhecimento presentes nas propostas curriculares de ensino fundamental e médio. Considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza individuais e sociais. (INEP, 1999, p.9)

Há, nesta primeira diferenciação, fatores epistemológicos e pedagógicos assaz importantes. O primeiro deles é que enquanto o SAEB avalia tendo como norte as disciplinas, o ENEM estabelece como fulcro as áreas de conhecimento; o segundo, que está intrinsecamente ligado à concepção de conhecimento, é o fato de o ENEM estabelecer como eixos a contextualização e a interdisciplinaridade.

Esses dois fatores associados dão origem a mais um elemento diferenciador entre o SAEB e o ENEM. Enquanto no SAEB temos, em cada disciplina, descritores que articulam conteúdos, competências e habilidades, o ENEM estabelece competências e habilidades gerais, não subdividindo-as em áreas de conhecimento. Assim, são estabelecidas cinco competências desdobradas em vinte e uma habilidades (sendo que algumas delas se desdobram em outras mais específicas), que são avaliadas através de 63 questões e uma redação.

Eu observo que os professores, às vezes, levam essas questões do caderninho para a sala, às vezes eles passam para os alunos e às vezes eles colocam algumas questões na prova, ou no dia-a-dia, semelhantes àquelas do ENEM. (EP-E3)

O ENEM [...] eu vejo sempre os professores observando, quando vêm as provas, eles lêem. (Observam) tipo de questão, direcionamento. Por exemplo, de situações-problema, essa coisa da metodologia da problematização, de estar desenvolvendo a capacidade do aluno de interpretar. Eu vejo os professores bastante preocupados com isso. De dar essa tônica em todas as disciplinas, de desenvolver a capacidade de interpretação, que é uma dificuldade que os alunos apresentam, muito séria. (EP-E3)

Não há como questionar o fato de que as competências estabelecidas pelo ENEM, como necessárias para a formação da cidadania, são realmente importantes:

- I- Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.
- II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.
- IV- Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
- V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (INEP, 1999, p.10)

As habilidades também são entrevistadas de maneira geral e, antes de serem discriminadas em 21 grandes tópicos (alguns deles subdivididos), constam de forma abrangente no Documento Básico. A leitura delas indica, claramente, que se deseja não só aferir, mas também assinalar para o Ensino Médio a importância de se formar o leitor competente: aquele que sabe ler, interpretar e produzir textos de diferentes naturezas, usando as variadas formas de linguagem e de expressão.

A análise do SAEB e do ENEM evidencia que, para ambos, os conceitos de competências e habilidades são idênticos, ou seja, as competências referem-se ao plano do SER, em sua dimensão cognitiva, e as habilidades ao plano do FAZER.

Não podemos perder de vista o caráter reducionista do SAEB e do ENEM caso venham a ser incorporados acriticamente pela prática pedagógica. Como instrumentos avaliativos, e dadas as suas peculiaridades, eles necessitam de se restringir à dimensão cognitiva. No entanto, no cotidiano escolar, as dimensões afetiva e motora devem merecer o mesmo destaque que a cognitiva e serem objeto de avaliação.

Gardner (2000), ao defender as Inteligências Múltiplas, aponta-nos um dever para a prática pedagógica: ela deve se espalhar pelos diversos campos da inteligência e proporcionar condições para que todas as capacidades do aprendente se desenvolvam. O universo escolar necessita ser abrangente e buscar a valorização de todas as capacidades, deixando de supervalorizar a dimensão cognitiva. O ser humano possui outras capacidades, além da lógico-matemática e da lingüístico-verbal, restritas à dimensão cognitiva, que são tão importantes quanto estas para o seu pleno desenvolvimento: musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Além destas sete inteligências comprovadamente existentes, Gardner (2000) propõe mais duas: a naturalista e a espiritual ou existencial, ainda passíveis de uma comprovação mais abrangente.

É o próprio autor quem afirma:

Realçar as 'inteligências múltiplas' não é, em si, um objetivo adequado para a educação. É antes um auxílio para a boa educação, uma vez estabelecidos os objetivos educacionais com independência. De fato, eu diria que a teoria das IM é invocada com maior proveito para servir a dois objetivos educacionais. O primeiro é ajudar o aluno a alcançar alguns papéis adultos valorizados ou estados acabados [...] O segundo objetivo [...] é ajudar o aluno a dominar algumas matérias ou disciplinas do currículo. (Gardner, 2000, p.201-202)

Se partirmos do pressuposto que todo instrumento avaliativo tem efeitos de índole retrospectiva e prospectiva, chegaremos ao entendimento de que não só os Parâmetros Curriculares devem ser fonte de estudo, reflexão e discussão por parte dos professores. É importante que façam parte desse compêndio também as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, a Matriz de Competências do ENEM, assim como as matrizes que embasam a avaliação de responsabilidade do Estado onde atuam, devem ser por eles apropriadas e ressignificadas em função das experiências derivadas do cotidiano escolar e das reflexões sobre a própria prática docente.

SIGNIFICANDO O OBJETO DE ESTUDO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVENCIADO

A Cara do Brasil

1. Qual a identidade do Brasil?

Se estivesse aqui chamado na rede
 lá a um debate de papo pro ar
 Na hater a pergunta não é a mesma:
 Na verdade, o Brasil é que está?
 O Brasil é o homem lá tem sede
 Ou o que vive lá está de sertão?
 Ou será que o Brasil do dia é o mesmo
 O que vai é o que vem na contramão?
 O Brasil é um calvário sem dinheiro
 Procurando o doutor em algum lugar
 Ou será o professor Darcy Ribeiro
 Que fugiu do hospital pra se tratar?
 A gente é todo, igual
 Coringa e Alencastro
 Ninguém precisa se explicar
 Se não der certo a gente se explica
 Descobri, então nada vai dar
 O Brasil é a que tem taller de grife
 Ou é que só come com a mão?
 Ou será que o Brasil é o que não come
 O Brasil gordo na contradição?
 O Brasil que mata tanto lata
 Ou que mata cantando samba?
 O Brasil é o lixo que consumo
 Ou tem nele o maná da criação?
 Brasil, Mauro Silva, Dunga e Zico
 Que o Brasil zero a zero o campeão
 Ou o Brasil que parou pelo caminho
 Zico, Sócrates, Júnior e Falcao
 A gente é todo...
 O Brasil é uma foto de Senai
 Ou um vídeo da revista Navei?
 São as praias de alegria de Brasília
 Ou os trens de subúrbio da Central?
 Brasil-Gigolo de Roberto Marinho
 Brasil-bulcão, guerra-candala?
 Quem vê de Vidigal o que é as ilhas?
 Ou quem vê de Ilha o que é Vidigal?
 O Brasil jogado, palafita?
 Ou jogado, palafita, chapadão?
 Ou será que o Brasil é uma avenida paulista?
 Qual é cara da nação?
 A gente é todo...

SIGNIFICANDO O OBJETO DE ESTUDO

Mergulhar no oceano

professores e Equipes Pedagógicas, permeadas de angústias, incertezas, medos,

CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVENCIADO

A Cara do Brasil

Celso Viáfora/Vicente Barreto

Eu estava esparramado na rede
 Jeca urbanóide de papo pro ar
 Me bateu a pergunta meio a esmo:
 Na verdade, o Brasil o que será?
 O Brasil é o homem que tem sede
 Ou o que vive da seca do sertão?
 Ou será que o Brasil dos dois é o mesmo
 O que vai é o que vem na contramão?
 O Brasil é um caboclo sem dinheiro
 Procurando o doutor nalgum lugar
 Ou será o professor Darcy Ribeiro
 Que fugiu do hospital pra se tratar?
 A gente é torto, igual
 Garrincha e Aleijadinho
 Ninguém precisa consertar
 Se não der certo a gente se vira sozinho
 Decerto, então nada vai dar
 O Brasil é o que tem talher de prata
 Ou o que só come com a mão?
 Ou será que o Brasil é o que não come
 O Brasil gordo na contradição?
 O Brasil que bate tambor de lata
 Ou que bate carteira na estação?/
 O Brasil é o lixo que consome
 Ou tem nele o maná da criação?
 Brasil, Mauro Silva, Dunga e Zinho
 Que é Brasil zero a zero e campeão
 Ou o Brasil que parou pelo caminho
 Zico, Sócrates, Júnior e Falcão
 A gente é torto...
 O Brasil é uma foto do Betinho
 Ou um vídeo da favela Naval?
 São os trens da alegria de Brasília
 Ou os trens de subúrbio da Central?
 Brasil-Globo de Roberto Marinho
 Brasil-bairro: garotos-candeal?
 Quem vê do Vidigal o mar e as ilhas?
 Ou quem das ilhas vê o Vidigal?
 O Brasil alagado, palafita?
 Seco açude sangrado, chapadão?
 Ou será que é uma avenida paulista?
 Qual a cara da nação?
 A gente é torto...

Mergulhar no oceano normativo que direcionou a construção do presente trabalho relacionando-o com o universo das escolas, através das manifestações dos professores e Equipes Pedagógicas, permeadas de angústias, incertezas, medos,

esperanças, revelou-me um mundo contraditório e nas contradições percebidas nos outros com os quais convivi, a clara constatação das minhas próprias contradições.

Freire (1994) em sua poesia "O Grupo" expressa muito bem essa percepção do eu mediante a percepção das atitudes alheias: é convivendo com os outros que nos apercebemos de nossas fragilidades e possibilidades. É ouvindo o outro que nos apropriamos das necessidades que emergem do entorno social; é nos dispondo a olhar através dos olhos de outrem que conseguimos enxergar aspectos até então ocultos.

Sinto, nesse momento em que encerro meu trabalho, que ele não finda, antes impele à formulação de mais e mais perguntas, pois muito ficou sem ser dito, pensado, inquirido, respondido. Gostaria, no entanto, de destacar, à guisa de conclusão, minha clara percepção de que são muitos os significados, muitas das vezes contraditórios, propiciados pelo arcabouço normativo da Reforma Educacional Brasileira.

E, talvez, uma das maiores contradições normativas seja a estabelecida entre a liberdade e a flexibilidade propiciadas pela LDB e a postura diretiva dos Parâmetros Curriculares. Enquanto a lei maior aponta para um horizonte repleto de possibilidades no que diz respeito ao espaço, tempo, forma de organização, pluralidade de idéias pedagógicas, os Parâmetros determinam o que, como e quando se deve fazer. Condicionam a avaliação da aprendizagem e os conteúdos, apontam o que deve ser ensinado, determinando tempos e modos de agir.

E aí adentramos o espaço da segunda contradição normativa: sendo tão prescritivos e direcionadores, os Parâmetros, embora pretendam, não se configuram como tal, constituem, na realidade, um Currículo Nacional acabando por cercear a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e a liberdade de opção pedagógica que apregoam. Mesmo porque estabelecem as regras para a elaboração dos livros didáticos e para o SAEB.

Aponto, ainda, como elementos contraditórios depreendidos das normas o fato de usarem indistintamente a terminologia séries e ciclos, quando, em termos de organização curricular e concepção pedagógica, estes termos possuem significados radicalmente diversos; e o de solicitarem atitudes do cotidiano escolar incoerentes com as condições de trabalho vigentes.

Quanto à capacitação, pude identificar no horizonte educacional oficial que começam a ser encetadas ações com esse intuito. Em 1999, o MEC lançou o "Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação", tendo como público-alvo:

professores que atuam no Ensino Fundamental [...], na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos. Especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros. (Brasil, 1999, p.9-10)

Embora seja incipiente e, por enquanto, não abrangendo o Ensino Médio, esse Programa conota que está havendo, por parte dos órgãos oficiais, a preocupação em proporcionar, aos profissionais da educação, condições para se apropriarem das Diretrizes e Parâmetros Curriculares.

Quanto aos professores e às Equipes Pedagógicas, suas falas, menos que evidenciar uma contradição discursiva, colocaram a nu as perplexidades que permeiam o cotidiano escolar e que residem, basicamente, no descompasso entre o solicitado e as condições que são oferecidas pelo agente solicitador, no caso o Estado, para realizá-lo.

A Escola ainda permanece subordinada às instâncias superiores, cumpridora de regras, exercendo uma pseudo-autonomia. A impressão que se tem é a de um espaço burocratizado, premido pelo tempo, impelindo todos os que nele atuam a viverem a "vertigem da dispersão", como diz Perrenoud (1997). Uma vertigem que, de certo modo, propicia a sobrevivência em um ambiente de trabalho cerceador, instável e fragmentado não só em inúmeras atividades, como em diferentes

instituições. Uma vertigem que nos impede de parar, que nos impele a dividir-nos em mil tarefas, fazendo-me recordar a letra de uma música, da qual não me lembro o autor: “não, não posso parar/ se paro, eu penso/ se penso, eu choro”.

Em muitos momentos fui instada a proferir juízos de valor a respeito da imposição das teses do Banco Mundial na Reforma Educacional Brasileira, das Avaliações em Larga Escala; dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Confesso que me senti como Fidel Castro em seu discurso de encerramento do Congresso de Pedagogia 2001, realizado em Havana: ele, ao mesmo tempo em que criticava o imperialismo americano, lamentava-se por não ter acesso às linhas de financiamento do Banco Mundial, o qual, como explicitado em outro momento desse trabalho, atua em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A análise da Reforma Educacional causa-me esta mesma sensação: não deixo de enxergar seus pontos frágeis, seus aspectos impositivos, sua subordinação aos ditames internacionais, seu acoplamento à reforma espanhola, sua insensibilidade em relação ao cotidiano escolar, sua abordagem psicologizante. Por outro lado, não deixo de reconhecer o papel das avaliações externas como alavancas motivadoras de transformações nas escolas, tanto organizacionais quanto pedagógicas; a influência positiva dos Parâmetros Curriculares para o repensar do fazer pedagógico; a necessidade de financiamento externo para o desenvolvimento de projetos na área educacional.

Inspirando-me na letra/música de Celso Viáfara e Vicente Barreto eu me pergunto: **Na verdade, a Reforma o que será?/A Reforma auxilia a Escola que tem sede/ Ou prejudica sua ação?/ A resposta pode ser sim e não/ Dependendo do que vai e do que vem na contramão.** Os autores da letra (e música) que aloquei no início desse capítulo foram perspicazes ao ressaltar que a realidade não pode ser interpretada de forma dicotômica: as coisas não são boas **ou** más, e, sim, boas **e** más. Depende do ângulo que se analisa, da adequação entre meios e fins, lembrando-nos sempre de que a dimensão ética não comporta a proposição maquiavélica de que “os fins justificam os meios”, ao contrário os meios e os fins devem estar subordinados aos mesmos valores e propósitos.

Eu conhecia e admirava a Cecília Meireles poeta, mas somente no ano de 2001, centenário de seu nascimento, vim a tomar conhecimento da Cecília educadora e de suas lúcidas análises sobre a educação brasileira. Lúcidas e, como não poderia deixar de ser, poéticas. Veja as palavras que dirigiu a Fernando de Azevedo, em 1934, e procure fazer uma aproximação com este momento que estamos vivendo tão recheado de palavras talismãs, no dizer de Quintás (1987 apud Perissé, 2002, p.3).

Às vezes, tudo parece tão simples, tão fácil, quando apenas pensado! Fala-se, e vê-se tudo mais longe. As palavras têm as três dimensões – e a quarta. E acontece que entre o lábio que diz e o ouvido que escuta podem viver e morrer vários universos em espaço e tempo.

Tomar o caminho da crítica contundente talvez fosse mais simples e fácil porquanto permaneceria no campo das palavras, possibilitando a vida e a morte de vários universos; mas me parece que não seria honesto. Todo eu tem o seu duplo e, no caso da Reforma Educacional Brasileira, isto também sucede. Creio que há, por parte do Estado, uma intencionalidade de acerto, de busca de um caminho para superar nossas mazelas no campo educacional. Pode não ser o único, nem o melhor (e certamente não é), mas é o que se apresenta, no momento, com foros de legitimidade (lembremo-nos que não há propostas alternativas consistentes, seja por parte das universidades, das associações civis, dos movimentos populares ou dos sindicatos de trabalhadores). Só poderemos saber se é um bom caminho se o trilharmos, se incluirmos a capacitação e a modificação das condições de trabalho na pauta de reivindicações de nossas associações de classe, se nos dispusermos a experimentar suas propostas, se substituírmos a crítica estéril e imobilizante por ações efetivas.

Ao fazer a apresentação do meu objeto de estudo, aponte uma série de questões:

- O que se faz necessário para que a reforma educacional se efetive e não corra o risco de se transformar em letra morta?
- Para que não tenha a mesma ineficácia das reformas educacionais anteriores?
- Para que seja apropriada e ressignificada no cotidiano escolar de tal forma que os professores sejam atores criativos em um oceano pleno de contradições?

- Para que os professores e as equipes pedagógicas se sintam co-participantes e não meros reprodutores de falas mal digeridas?

As palavras de Cecília Meireles e minhas vivências no decorrer do processo de construção desse trabalho apontam para uma possível resposta, uma única que satisfaz a todas as perguntas. É preciso que a distância, entre quem emitiu as palavras e quem coloca em prática o que elas propõem, seja diminuída, através da apropriação crítica das propostas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso significa postular que os professores não sejam meros reprodutores de um modelo pedagógico malcompreendido; que sejam capazes de aproveitar as brechas da legislação para imprimirem ao seu fazer uma maneira peculiar de perceberem o que é válido e o que deve ser descartado; o que propicia enriquecimento e o que apenas pretende impor formas de agir não consentâneas com o cotidiano da “sua” escola. Como disse uma das integrantes da Equipe Pedagógica da E3:

Eu acho que a gente se amarra muito, a gente também joga muito a culpa em cima da Secretaria, que não há possibilidade, que nós não temos tempo, a gente também às vezes não conquista esse tempo, a gente não vai em busca também de conquistar as brechas, às vezes, para algumas coisas.

Uma constatação, dentre as possibilitadas pela pesquisa realizada nas Escolas, é que os Parâmetros estão sendo reproduzidos à risca (neste caso o currículo em ação não passa de cópia do currículo proposto); e que o professor repete velhas e desgastadas práticas, não porque esteja satisfeito com elas, mas porque entre o solicitado pela legislação e o vivido pelas escolas há um fosso abissal.

Outra comprovação é que as Avaliações em Larga Escala permanecem na periferia do espaço escolar. Sua apropriação é dificultada pela falta de preparo dos professores e Equipes Pedagógicas para analisarem os relatórios e pelas condições de trabalho que impedem a existência de tempo para discussões e análises mais aprofundadas. Pareceu-me haver até uma certa desvalorização do SAEB e do AVA, compreensível na medida em que processos avaliativos extra-institucionais são geralmente entrevistados como fiscalizadores e punitivos.

Já, no que concerne ao ENEM, configurou-se maior receptividade, talvez derivada do fato de que seu objetivo reside em fornecer *feedback* aos alunos e não em avaliar o desempenho das escolas. Por outro lado, suas provas têm fornecido, aos professores, elementos para a incorporação de um paradigma avaliativo e, conseqüentemente, metodológico que contempla a interdisciplinaridade e a contextualização.

Retomo, neste momento, a tese instigadora/motivadora deste trabalho. E a repito afirmando que os dados derivados da realidade permitem-me concluir que, além dos fatores atinentes às dimensões política, econômica e cultural: **a incorporação de um novo paradigma metodológico e avaliativo exige mudanças atitudinais que estão diretamente relacionadas com a forma de pensar e agir dos professores. Portanto, a Reforma Educacional Brasileira somente poderá se efetivar se os professores tiverem possibilidade de colocar em prática seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos. O que depende não apenas da capacitação pedagógica, mas também das condições de trabalho nas instituições escolares.**

Lembrando que a Reforma Educacional – corporificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Avaliações em Larga Escala – tem como eixo a formação do cidadão trabalhador, recorro novamente, no momento em que encerro o processo de construção desse trabalho, à Cecília Meireles, citando um trecho de sua crônica “A finalidade educacional”. Embora tenham sido publicadas em 1930, suas palavras têm um sabor de atualidade:

A educação, nos tempos de hoje, terá de formar não homens profissionais, homens cidadãos – mas, ao contrário, profissionais e cidadãos que sejam preliminarmente *homens*. (Meireles apud Corrêa, 2001, p.126)

REFERÊNCIAS

AIDAR, Elizabeth Magruder. Avaliação do sistema: uma relação delicada entre Estado e Escola. Londrina, 1996. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.

ANTUNES, Paulo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, M. Entrevista. In: LINHARES, Celso Frarão; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Diálogos de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-114.

ARENÁ, Gilberto Suen. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celastino da (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 77-89.

BAKUNIN, Polêmica com Marx. In: GUERIN, Daniel. Bakunin: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1960, p. 89-98.

BECKER, Idel. Pequena história da civilização ocidental. 11.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

BELLINI, Lúcia Maria. Lê e cultura: conflitos para e na aprendizagem das crianças. Olho Mágico, Londrina-PR, p.5-6, 2001.

BIDINI, Aloisio. MEC brinca de esconde-esconde. Revista Educação, São Paulo, ano 24, n.224, p.60-61, dez. 1999.

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. 8.ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRANDÃO, Zila; BAETA, Annamaria Bianchini; ROCHA, Any Dora Castro de. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Aracely, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 008/1998. Aprovado em 01/06/98. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/Arquivos/cne008.pdf>>. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE 004/1998, de 7 de abril de 1999. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/Arquivos/cne004.pdf>>. 2001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 008/1998. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

AIDAR, Elizabeth Magnoler. **Avaliação de sistema**: uma relação delicada entre Estado e Escola. Londrina, 1998. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael. Entrevista. In: LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **Dilemas de um final de século**: o que pensam os intelectuais. São Paulo: Cortez, 1996. p.73-114.

ARENA, Dagoberto Buim. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.77-89.

BAKUNIN. Polêmica com Marx. In: GUÉRIN, Daniel. **Bakunin**: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1980. p.89-98.

BECKER, Idel. **Pequena história da civilização ocidental**. 11.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

BELLINI, Luzia Marta. Lei e cultura: conflitos para e na aprendizagem das crianças. **Olho Mágico**, Londrina-PR, p.5-6, 2001.

BIONDI, Aloisio. MEC brinca de esconde-esconde. **Revista Educação**, São Paulo, ano 26, n.224, p.60-61, dez. 1999.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. 8.ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Annamaria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n.15/98**. Aprovado em 01/06/98. Disponível em <<http://www.Inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.1, de 7 de abril de 1999**. Disponível em <<http://www.Inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Disponível em <[http:// www. Inep.gov.br](http://www.Inep.gov.br)>. Acesso em: 25 mar. 2001.

BRASIL. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p.133-144.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Superior. **Edital n.4/97**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n.9.394 de 20.12.96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n.3/97**. Disponível em <[http:// www. Inep.gov.br](http://www.Inep.gov.br)>. Acesso em: 25 mar. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.2, de 7 de abril de 1998** Disponível em <[http:// www. Inep.gov.br](http://www.Inep.gov.br)>. Acesso em: 25 mar. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1988**: institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.20, de 15-12-1998. 21.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**: educação infantil. Brasília, DF: A Secretaria, 1999 (Parâmetros em Ação).

BRASLAVSKY, Cecília. **Re-haciendo escuelas**: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillna, 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O salto na escuridão**: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio. Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

CASASSUZ, Juan. Concertación y alianzas en educación. In: FLACSO. **¿ posible concertar las políticas educativas?** La concertación de políticas educativas en Argentina y America Latina. Buenos Ayres: Miño Y Dávilla, 1995. p.17-40.

CASTRO, Cláudio de Moura. Na contramão da história. **Revista Veja**, São Paulo: Editora Abril, Ponto de Vista, p.22, 18 jul. 2001.

CASTRO, Fidel. **Discurso de encerramento do Congresso Pedagogia 2001**. Havana. 9 fev. 2001. [Anotações].

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Do significado da avaliação institucional no âmbito da política educacional. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, v.3, 1999. p.35-42.

COLL, César; PORLÁN, Rafael. Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. **Investigación en la Escuela**, Sevilla: Diada Editora, n.6, p.5-29, 1998.

CONSELHO de Reitores das Universidades Brasileiras. **Melhoria e responsabilização**: navegando entre Cila e Caríbdis. Manual de Avaliação Externa da Qualidade no Ensino Superior. Brasília, DF, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. p.75-123.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Criança, ciência e arte. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. (Orgs.). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Editora PUC: Loyola, 2001, p.121-132.

CORREA, Maira Baumgarten. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.202-205.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

DALLEGRAVE NETO, José Affonso. O Estado neoliberal e seu impacto sócio político. **Globalização, Neoliberalismo e Direitos Sociais**, Rio de Janeiro: Destaque, 1997. p.78-107.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.65-72.

DE TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. p.195-227.

DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos da educação profissional**: crônicas e reflexões. São Paulo: Senac, 2000.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2000.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Os irmãos Karamázovi**. São Paulo: Abril, 1971. [Coleção Os Imortais da Literatura Universal].

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.93-110.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Entre o texto e o contexto: diretrizes para a reorganização do ensino médio da rede estadual de ensino. **Revista da Educação**. São Paulo, APEOESP, n.10, p.45-47, maio, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Folha de Londrina, Londrina, Primeiro Caderno, p.3, 9 jul. 2001.



FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.169-195.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.59-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.77-108.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GENTILE, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIDDENS, Antony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. São Paulo: Record, 2000.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: teoria e história. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança em educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados finais do Censo Escolar 2001**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB revela o perfil do ensino brasileiro**: 28 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 maio 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 maio 2001.

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de qualidade total**: à maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

KLIKSBERG, Bernardo. **Como enfrentar los deficit de America Latina!** Acerca de mitos, ideas renovadoras, y el papel de la cultura, s.d. p.29-48. [Texto xerocado].

KOLOGY, Helena. **Viagem no espelho**. 2.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11.

LARANGEIRA, Sônia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.89-94.

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos, proposições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. **Eixos teóricos que estruturam o ENEM**: conceitos principais. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999.

MAGER, R. F. A. **A formulação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla Carvalho. O exame nacional de cursos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.79, n.192, p.74-91, maio/ago. 1998.

MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1992.

MEZZAROBBA, Leda; ALVARENGA, Georfrávia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfrávia Montoza. **Avaliar**: um compromisso com o ensino e a aprendizagem, Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p.29-81.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.100, p.93-107, mar. 1997.

MOREIRA, Eduardo; RAGO, Luzia. **O que é taylorismo?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Editora PUC: Loyola, 2001. p.121-132.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferença culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.45-61

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Ensino de 2º Grau. **Proposta Curricular o Curso Magistério**. Curitiba: SEED, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Informações Educacionais. **Dez Anos de Educação no Paraná**. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Informações Educacionais. **Boletim da Escola**. Curitiba, 2001.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PERISSÉ, Gabriel. **As palavras não dizem tudo (ou dizem?)**: análise de algumas palavras utilizadas nos PCN's. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras3/gabriel.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. Cap.3, p.53-69.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília, DF: INEP, 1997.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2.ed. ver. ampl. Brasília, DF: INEP, 1999.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.53-63.

RAMOS, Corina Lúcia Costa. **Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação escolar: em busca de sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REIS, Marília Faria Ferreira dos. Qualidade total; um novo paradigma para a educação brasileira? **Impulso – Revista de Ciências Sociais**, Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, v.7, n.16, p.53-63, 1994.

RESENDE, Enio. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001. [Coleção Questões da Nossa Época, v.16].

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p.15-76.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.63-93.

RUIZ, Adriano Rodrigues; BELLINI, Luzia Marta. Avaliação do rendimento escolar de matemática: retrato de uma cultura sob suspeita. **Cadernos de Apoio ao Ensino**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.3, p.27-44, dez. 1997.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, Carmem Sílvia Bissoli; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Orgs.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.87-92.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.163-174.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. In: _____. **Identities terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.213-228.

SOARES, Maria Clara Couto. O Banco Mundial: política e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. p.15-40.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura da avaliação no projeto neoliberal. **RAIES – Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas: UNICAMP, v.3, n.1, p.51-57, 1998.

SOUZA, Paulo Renato de. Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, v.3, 1999. p.19-30.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILE, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.109-136.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. p.125-193.

VALENTE, Silza Maria Pazello. **A presença rebelde na cidade sorriso**: contribuição ao estudo do anarquismo, em Curitiba: 1890-1920. Londrina: EDUEL, 1997.

VALENTE, Silza Maria Pazello. O calcanhar de Aquiles. **Folha de Londrina**, Londrina, Cad.1, p.2, 25 out. 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da sonhadora para o arquiteto: Cecília Meireles escreve a Fernando de Azevedo. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. (Orgs.). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Editora PUC, Loyola, 2001. p.81-103.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E APAE

Prezado(a) professor(a):

Para identificar como as propostas de políticas de educação brasileira estão sendo apropriadas pelos professores, elaborei o presente questionário.

Gostaria de contar com sua atenção ao ler este questionário e responder as perguntas solicitadas, sem se preocupar com que estejam de acordo com os dados legais ou com a literatura educacional. O que me interessa é a fala do participante sobre o que está no dia-a-dia da escola, para tanto peço-lhes de colocar em prática as orientações lançadas pela Reforma Educacional Brasileira.

Antecipadamente, agradeço sua participação que será de grande valor para a construção da minha tese de doutoramento.

Silva Maria Pasello Valente

Obs.: Ao entregar o questionário, destaque esta página e a entregue em separado.

AUTORIZO A PROP^a SILVA MARIA PASELLO VALENTE A UTILIZAR OS DADOS DESTES QUESTIONÁRIOS NA SUA TESE DE DOUTORADO, A SER APRESENTADA NA UNESP/MARÍLIA.

Bela Vista do Paraíso, _____ de _____ de 2001

APÊNDICES

PROFESSOR

ASSINATURA

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E APAE

A - DADOS PESSOAIS

a) Sexo:

☐ feminino ☐ masculino

b) Idade:

Prezado(a) professor(a)

Para identificar como as propostas de Reforma da Educação Brasileira estão sendo apropriadas **pelos professores**, elaborei o presente Questionário.

Gostaria de contar com sua atenção no sentido de fornecer as respostas solicitadas, **sem se preocupar com que estejam de acordo com os textos legais ou com a literatura educacional**. O que me motiva é o fato de compreender como VOCÊ, que atua no dia-a-dia da escola, está tendo condições de colocar em prática os princípios apregoados pela Reforma Educacional Brasileira.

Antecipadamente, agradeço sua participação que será de grande valia para a construção da minha tese de doutoramento.

Silza Maria Pasello Valente

Obs.: Ao entregar o questionário, destaque esta página e a entregue em separado.

AUTORIZO A PROF^a SILZA MARIA PASELLO VALENTE A UTILIZAR OS DADOS DESTES QUESTIONÁRIO NA SUA TESE DE DOUTORADO, A SER APRESENTADA NA UNESP/MARÍLIA.

Bela Vista do Paraíso, _____ de _____ de 2001.

PROFESSOR

ASSINATURA

1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR (A)**A – DADOS PESSOAIS****a) Sexo:**☐ feminino ☐ masculino**b) Idade:**☐ Menos de 21 anos ☐ entre 21 e 25 ☐ entre 26 e 30 ☐ entre 31 e 35 ☐ entre 36 e 40
☐ entre 41 e 45 ☐ entre 46 e 50 ☐ mais de 50**B – FORMAÇÃO****a) Curso superior: Qual?** _____**b) Concluiu o Ensino Superior entre:**☐ 1970 e 1980 ☐ 1981 e 1985 ☐ 1986 e 1990 ☐ 1991 e 1995 ☐ 1996 e 2000**c) Curso em Nível Médio:**☐ de Educação Geral ☐ Magistério com 3 anos de duração☐ Magistério com 4 anos de duração ☐ Outro. Qual? _____**d) Caso tenha se formado no Curso de Magistério, você o concluiu entre:**☐ 1970 – 1980 ☐ 1981 – 1985 ☐ 1986 – 1990 ☐ 1991 – 1995 ☐ 1996 – 2000**2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL****a) Atualmente, você está exercendo o magistério em qual (is) etapa (s) da Educação Básica?**☐ Educação Infantil ☐ 1ª a 4ª séries ☐ 5ª a 8ª séries ☐ Ensino Médio ☐ Educação Especial**b) Você está atuando na Educação Infantil há:**☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos ☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos**c) Você está atuando de 1ª a 4ª há:**☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos ☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos**d) Você está atuando de 5ª a 8ª há:**☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos ☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos**e) Você está atuando no Ensino Médio há:**☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos ☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos**f) Você está atuando na Educação Especial há:**☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos ☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos**g) Atualmente, você está trabalhando:**☐ na rede pública municipal ☐ na rede particular ☐ nas duas redes de ensino ☐ APAE

h) Caso esteja trabalhando em duas redes de ensino, responda as questões a seguir tomando por base:

- somente a escola pertencente à rede pública (nela se incluindo a APAE).
- somente uma das etapas, caso atue em duas. Por favor, indique em qual etapa da escolaridade está baseando suas respostas:

() Educação Infantil () 1ª a 4ª () 5ª a 8ª () Educação Especial

i) Indique a cidade na qual está localizada sua escola _____

j) Sua escola conta com Equipe de Ensino? () Sim () Não

l) Em caso positivo, assinale quais os profissionais que pertencem à equipe:

() supervisor () orientador () coordenador () Outro(s) Qual(ais)?

POR FAVOR, PARA RESPONDER ÀS PRÓXIMAS QUESTÕES ASSINALE A ALTERNATIVA QUE FOR MAIS PRESENTE NA SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A)

3 APROPRIAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

a) Os exemplares dos Referenciais ou Parâmetros Curriculares Nacionais existentes na escola e referentes à sua etapa de atuação:

- a () São em número suficiente para todos os professores consultarem quando desejam
- b () São em número insuficiente para satisfazer as necessidades dos professores
- c () A escola não possui exemplares dos Referenciais ou Parâmetros Curriculares da etapa em que atua
- d () Outro _____

b) Em relação aos Referenciais ou Parâmetros Curriculares Nacionais da etapa em que atua, VOCÊ:

- a () Leu integralmente
- b () Não teve acesso a eles
- c () Chegou a recebê-los, mas não os leu
- d () Eles, por enquanto, estão sendo discutidos pela equipe de ensino e você teve cesso somente a algumas partes
- e () Tentou lê-los, mas achou difícil a compreensão
- f () Outro _____

c) Caso atue no Ensino Fundamental e/ou Médio, você já teve a oportunidade de conhecer as Matrizes Curriculares de Referência nas quais se baseia, para formular as questões, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

- a () Sim, já tive a oportunidade de ler e discutir com a equipe pedagógica da escola
- b () Já ouvi falar, mas não conheço
- c () Li, mas tive dificuldades para entender
- d () Na minha escola não se discute este assunto
- e () Outro _____

d) Caso atue no Ensino Médio, você já teve a oportunidade de conhecer as Matriz de Competências na qual se baseia, para formular as questões, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

- a ☐ Sim, já tive a oportunidade de ler e discutir com a equipe pedagógica da escola
- b ☐ Já ouvi falar, mas não conheço
- c ☐ Li, mas tive dificuldades para entender
- d ☐ Na minha escola não se discute este assunto
- e ☐ Outro _____

e) Se você tivesse que explicar para alguém o significado de COMPETÊNCIA, diria que competência:

- a ☐ Significa o mesmo que conhecimento
- b ☐ Somente é percebida através de ações
- c ☐ Significa o mesmo que objetivo geral
- d ☐ É a capacidade de agir em novas situações
- e ☐ Não sabe o significado
- f ☐ Outro _____

f) Se você tivesse que explicar para alguém o significado de HABILIDADE, diria que habilidade:

- a ☐ Significa o mesmo que competência
- b ☐ Significa o mesmo que objetivo específico
- c ☐ Refere-se a ações diretamente ligadas a conteúdos
- d ☐ Significa a facilidade em desenvolver algum trabalho
- e ☐ Não sabe o significado
- f ☐ Outro: _____

NAS RESPOSTAS ÀS PRÓXIMAS QUESTÕES, GOSTARIA QUE VOCÊ EXPRESSASSE SEUS SENTIMENTOS:

g) Caso esteja discutindo os Referenciais ou Parâmetros Curriculares, participando da construção da proposta pedagógica da escola, ou elaborando seu planejamento, com base nos documentos citados, indique quais as facilidades e/ou dificuldades que está encontrando.

FACILIDADES

DIFICULDADES:

COMENTÁRIOS QUE DESEJA FAZER A RESPEITO DESTES ITENS

METODOLOGIA

h) A proposta pedagógica da sua escola está sendo construída com base nos Referenciais ou nos Parâmetros Curriculares? Em caso positivo, indique quais são os princípios que estão sendo privilegiados, em relação aos elementos indicados.

OBJETIVOS:

CONTEÚDOS:

METODOLOGIA:

AValiação:

i) Em sua sala de aula, você está colocando em prática alguns dos princípios expressos nos Referenciais ou Parâmetros Curriculares Nacionais em relação aos itens indicados a seguir? Se estiver, indique quais os elementos que está privilegiando em cada um deles:

OBJETIVOS:

CONTEÚDOS:

METODOLOGIA:

AValiação:

j) Este espaço está à sua disposição para manifestar suas opiniões a respeito dos aspectos abordados por este questionário. Sinta-se à vontade para expressar seus sentimentos:

PROFESSOR

ASSINATURA

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

A - DADOS PESSOAIS

a) Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

b) Idade: ☐ menor de 21 ☐ entre 21 e 25 ☐ entre 26 e 30 ☐ entre 31 e 35
☐ entre 36 e 40 ☐ entre 41 e 45 ☐ entre 46 e 50 ☐ maior de 50

Prezado(a) professor(a)

B - FORMAÇÃO

a) Curso superior: qual?

Para identificar como as propostas de Reforma da Educação Brasileira estão sendo apropriadas **pelos professores**, elaborei o presente Questionário.

Gostaria de contar com sua atenção no sentido de fornecer as respostas solicitadas, **sem se preocupar com que estejam de acordo com os textos legais ou com a literatura educacional**. O que me motiva é o fato de compreender como VOCÊ, que atua no dia-a-dia da escola, está tendo condições de colocar em prática os princípios apregoados pela Reforma Educacional Brasileira.

Antecipadamente, agradeço sua participação que será de grande valia para a construção da minha tese de doutoramento.

C - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

a) Quantos anos você está exercendo a magistério em qual nível de ensino básico?

☐ 1º ano ☐ 2º a 4º ano **Silza Maria Pasello Valente**

b) Qual o seu nível de ensino?

Ao entregar o questionário, destaque esta página e a entregue em separado.

c) Qual o seu tempo de trabalho no ensino básico?

☐ 1 ano ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 6 anos ☐ 7 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos ☐ 16 a 20 anos

d) Qual carga horária semanal a sua?

☐ 20 horas aula ☐ 40 horas aula ☐ outra _____

e) Você trabalha no(s) período(s):

☐ matutino ☐ vespertino ☐ noturno

AUTORIZO A PROF^a SILZA MARIA PASELLO VALENTE A UTILIZAR OS DADOS DESTES QUESTIONÁRIO NA SUA TESE DE DOUTORADO, A SER APRESENTADA NA UNESP/MARÍLIA.

f) Atua: ☐ na rede pública estadual ☐ na rede particular ☐ nas duas redes de ensino

g) Caso esteja trabalhando em duas redes de ensino, responda se tem condições de seguir reuniões por base:

Bela Vista do Paraíso, _____ de _____ de 2001.

somente a escola pertencente a rede pública

PROFESSOR

ASSINATURA

1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR (A)

A – DADOS PESSOAIS

- a) Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
- b) Idade: ☐ menos de 21 ☐ entre 21 e 25 ☐ entre 26 e 30 ☐ entre 31 e 35
☐ entre 36 e 40 ☐ entre 41 e 45 ☐ entre 46 e 50 ☐ mais de 50

B – FORMAÇÃO

- a) Curso superior: Qual?
- b) Concluiu o Ensino Superior entre _____
☐ 1970 e 1980; ☐ 1981 e 1985; ☐ 1986-1990; ☐ 1991-1995; ☐ 1996 e 2000
- c) Caso não tenha licenciatura, fez o Curso de Capacitação Pedagógica?
☐ Sim ☐ Não
- d) Caso tenha realizado o Curso de Capacitação Pedagógica, você o concluiu entre:
☐ 1970 – 1980 ☐ 1981 – 1985 ☐ 1986 – 1990 ☐ 1991 – 1995 ☐ 1996 – 2000

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- a) Atualmente, você está exercendo o magistério em qual (is) etapa (s) da Educação Básica?
☐ 1ª a 4ª ☐ 5ª a 8ª séries ☐ Ensino Médio
- b) Você está atuando de 5ª a 8ª há
☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos
☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos
- c) Você está atuando no Ensino Médio há
☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 a 8 anos ☐ 9 a 13 anos
☐ 14 a 18 anos ☐ + de 18 anos
- d) Sua carga horária semanal é de:
☐ 20 horas aula ☐ 40 horas aula ☐ Outra _____
- e) Você trabalha no(s) período(s):
☐ matutino ☐ vespertino ☐ noturno
- f) Atualmente, você está trabalhando:
☐ na rede pública estadual ☐ na rede particular ☐ nas duas redes de ensino
- g) Caso esteja trabalhando em duas redes de ensino, responda as questões a seguir tomando por base:
- somente a escola pertencente à rede pública.
 - somente uma das etapas, caso atue em mais de uma.
 - **Por favor, indique em qual etapa da escolaridade está baseando suas respostas:**
☐ 5ª a 8ª ☐ Ensino Médio

h) Sua escola conta com Equipe de Ensino?

☐ Sim ☐ Não

i) Em caso positivo, assinale quais os profissionais que pertencem à equipe:

☐ supervisor ☐ orientador ☐ coordenador ☐ Outro(s).

Qual(ais)? _____

POR FAVOR, PARA RESPONDER ÀS PRÓXIMAS QUESTÕES ASSINALE A ALTERNATIVA QUE FOR MAIS PRESENTE NA SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A)

3 APROPRIAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

a) Os exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais existentes na escola e referentes à sua etapa de atuação:

- a. ☐ São em número suficiente para todos os professores consultarem quando desejam
- b. ☐ São em número insuficiente para satisfazer as necessidades dos professores
- c. ☐ A escola não possui exemplares dos Parâmetros Curriculares da etapa em que atua
- d. ☐ Outro _____

b) Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais da etapa em que atua, VOCÊ:

- a. ☐ Leu integralmente
- b. ☐ Não teve acesso a eles
- c. ☐ Chegou a recebê-los, mas não os lê
- d. ☐ Eles, por enquanto, estão sendo discutidos pela equipe de ensino e você teve acesso somente a algumas partes
- e. ☐ Tentou lê-los, mas achou difícil a compreensão
- f. ☐ Outro _____

c) Você já teve a oportunidade de conhecer as Matrizes Curriculares de Referência nas quais se baseia, para formular as questões, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

- a. ☐ Sim, já tive a oportunidade de ler e discutir com a equipe pedagógica da escola
- b. ☐ Já ouvi falar, mas não conheço
- c. ☐ Li, mas tive dificuldades para entender
- d. ☐ Na minha escola não se discute este assunto
- e. ☐ Outro _____

d) Caso atue no Ensino Médio, você já teve a oportunidade de conhecer as Matriz de Competências na qual se baseia, para formular as questões, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

- a. ☐ Sim, já tive a oportunidade de ler e discutir com a equipe pedagógica da escola
- b. ☐ Já ouvi falar, mas não conheço
- c. ☐ Li, mas tive dificuldades para entender
- d. ☐ Na minha escola não se discute este assunto
- e. ☐ Outro: _____

e) Se você tivesse que explicar para alguém o significado de **COMPETÊNCIA**, diria que competência:

- a ☐ Significa o mesmo que conhecimento
- b ☐ Somente é percebida através de ações
- c ☐ Significa o mesmo que objetivo geral
- d ☐ É a capacidade de agir em novas situações
- e ☐ Não sabe o significado
- f ☐ Outro: _____

f) Se você tivesse que explicar para alguém o significado de **HABILIDADE**, diria que habilidade:

- a ☐ Significa o mesmo que competência
- b ☐ Significa o mesmo que objetivo específico
- c ☐ Refere-se a ações diretamente ligadas a conteúdos
- d ☐ Significa a facilidade em desenvolver algum trabalho
- e ☐ Não sabe o significado
- f ☐ Outro: _____

NAS RESPOSTAS ÀS PRÓXIMAS QUESTÕES, GOSTARIA QUE VOCÊ EXPRESSASSE SEUS SENTIMENTOS:

AVLIACÃO

g) Caso esteja discutindo os Parâmetros Curriculares, participando da construção da proposta pedagógica da escola, ou elaborando seu planejamento, com base nos documentos citados, indique quais as facilidades e/ou dificuldades que está encontrando.

FACILIDADES:

DIFICULDADES:

COMENTÁRIOS QUE DESEJA FAZER A RESPEITO DESTE ITEM

h) A proposta pedagógica da sua escola está sendo construída com base nos Parâmetros Curriculares? Em caso positivo, indique quais são os princípios que estão sendo privilegiados, em relação aos elementos indicados.

OBJETIVOS-

CONTEÚDOS

METODOLOGIA

AVALIAÇÃO

i) Em sua sala de aula, você está colocando em prática alguns dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação aos itens indicado a seguir? Se estiver, indique quais os elementos que está privilegiando em cada um deles:

OBJETIVOS:

CONTEÚDOS:

METODOLOGIA

AVALIAÇÃO:

j) Este espaço está à sua disposição para manifestar suas opiniões a respeito dos aspectos abordados por este questionário. Sinta-se à vontade para expressar seus sentimentos.

