

LUZIA DE FÁTIMA GONÇALVES

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995/2002: UMA AVALIAÇÃO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO
MERCADO ECONÔMICO?**

CURITIBA

2005

LUZIA DE FÁTIMA GONÇALVES

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995/2002: UMA AVALIAÇÃO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO
MERCADO ECONÔMICO?**

CURITIBA

2005

LUZIA DE FÁTIMA GONÇALVES

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995/2002: UMA AVALIAÇÃO A
SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO
MERCADO ECONÔMICO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre do Curso de Mestrado e Educação e Trabalho, linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko

CURITIBA

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

LUZIA DE FÁTIMA GONÇALVES

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995/2002: UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO MERCADO ECONÔMICO?

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Educação e Trabalho, linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko

Departamento de Educação, UFP

Prof^ª. Dra. Lílian Anna Wachowicz

Conselho Estadual de Educação – CEE

Prof^ª. Dra. Regina Maria Michelotto

Universidade Federal do Estado do Paraná, UFPR

Curitiba, 29 de novembro de 2005

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que travam lutas por uma outra forma de organização social, capaz de incluir todos os homens, indistintamente. Em especial, ao João Lessa (*in memoriam*) que, apesar do pouco tempo de vida entre nós, sempre ousou desafiar os limites do sistema econômico vigente, pois acreditava na possibilidade de um mundo menos desigual.

AGRADECIMENTOS

A concretização desse trabalho se deu, especialmente, por eu ter tido o privilégio de contar com

a serenidade e o amor do Luiz Paixão;

a compreensão das minhas filhas - Ana e Rita;

o apoio da minha família;

a amizade da Lice Helena;

a orientação da prof. Maria Amélia;

o amplo conhecimento e dedicação dos professores – Acácia Zeneida Kuenzer, José Henrique de Faria, Lílian Anna Wachowicz, Maria Dativa de Salles Gonçalves, Regina Maria Michelotto e Taís Tavares Moura;

a força dos colegas de mestrado;

a contribuição dos meus colegas de trabalho - Arlete Regina Cytrynski, Bernadete Schenato, Cinthya Vernizi Adachi Menezes, José Pedro da Silva Sobrinho, Regina Célia Rebonato e Rizete da Silva.

“Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que trata é de transformá-lo”.

Karl Marx e Friederich Engels

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DE SIGLAS..... | iii |
| DEDICATÓRIA..... | iv |
| AGRADECIMENTOS..... | v |
| RESUMO..... | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INTRODUÇÃO..... | .001 |
| CAPÍTULO 1: | |
| A EVOLUÇÃO DO CAMPO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO | |
| 1.1 Histórico..... | 006 |
| CAPÍTULO 2: | |
| A INTENSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA, A PARTIR DA DÉCADA DE 90, E SUAS RELAÇÕES COM AS REFORMAS EDUCACIONAIS. | |
| 2.1. Histórico..... | 019 |
| 2.2. A face oculta da autonomia: a política de descentralização adotada pelo governo brasileiro nos anos 90 e suas implicações com a avaliação..... | 040 |

2.3. Assim (re)nasce o sistema de avaliação da educação básica - SAEB com força total

2.3.1. Contextualização..... 044

2.4. A criação das avaliações em larga escala na educação básica nos estados brasileiros, na década de 90: uma transposição do modelo do SAEB?..... 062

CAPÍTULO 3: PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995-2002: UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA OU DE FAVORECIMENTO AO MERCADO ECONÔMICO?

3.1. Desvelando os fundamentos do programa de avaliação do sistema educacional do Paraná - AVA: 1995-2002..... 067

3.2. AVA: negação ou garantia dos atributos de uma avaliação de caráter emancipador.....077

3.2.1. Eixo Processual..... 080

3.2.2. Eixo da Participação..... 083

3.2.3. Eixo da Regulação..... 099

3.2.4. Eixo Pedagógico 101

3.2.5. Eixo da Globalidade..... 118

| | |
|--|-----|
| 3.2.6. Eixo das Condições Materiais..... | 121 |
| 3.2.7. Eixo Quali/Quantitativo..... | 123 |
| 3.2.8. Eixo do Subsídio de Ações..... | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 134 |
| REFERÊNCIAS..... | 138 |
| ANEXOS..... | 150 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AIR | - American Institute Researt |
| ANEB | - Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| APM | - Associação de Pais e Mestres |
| AVA | - Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná |
| BID | - Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | - Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | - Banco Mundial |
| CEPAL | - Comissão Econômica para a América Latina y el Caribe |
| CINDE | - Corporación de Investigaciones para el Desarrollo |
| ENC | - Exame Nacional de Curso |
| ENCEJA | - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM | - Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | - Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | - Fundo Monetário Internacional |

| | |
|--------|--|
| FUNDEF | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| FUNPAR | - Fundação da Universidade Federal para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura |
| IICA | - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| NIE | - Núcleo de Informações Educacionais |
| NRE | - Núcleo Regional de Educação |
| PCN | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PFL | - Partido da Frente Liberal |

| | |
|-----------|---|
| PMDB | - Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNUD | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Cultura |
| PQE | - Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná |
| PR | - Paraná |
| PREAL | - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina |
| PROEM | - Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná |
| PROMEDLAC | - Proyecto Principal de Educación en América Latina a y el Caribe |
| OIT | - Organização Internacional do Trabalho |
| OREALC | - Oficina Regional da Unesco para la Educación em América latina y el Caribe |
| SAEB | - Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEED | - Secretaria de Estado da Educação |
| SENAI | - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SINAES | - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| TIMSS | - Third International Mathematics and Science Study |
| TRI | - Teoria de Resposta ao Item |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência |

UFPR - Universidade Federal do Estado do Paraná

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

USA - Estados Unidos da América

USAID - United States Agency for International Development

RESUMO

Este trabalho pretende analisar os fundamentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA - desenvolvido no período de 1995 a 2002, sendo este constituinte e constituído do conjunto de políticas para a reforma da educação básica e do Estado nacionais. Aborda-se este Programa de Avaliação, estabelecendo suas relações com os pressupostos do Estado avaliador, com as orientações dos organismos internacionais e com as políticas nacionais de avaliação empreendidas na década de 90, ressaltando-se que estas vêm na contramão de uma avaliação a serviço da emancipação humana. Diante do exposto, este trabalho de pesquisa inicialmente traz uma abordagem acerca da evolução do campo conceitual da avaliação, ressaltando que este é amplamente atravessado pela dinâmica da vida social. Em seguida, faz-se uma análise acerca da intensificação da avaliação educacional em larga escala, na década de 90, e suas relações com as reformas educacionais, destacando as políticas de descentralização adotadas pelo governo brasileiro e suas implicações com a avaliação. Ainda, procura-se evidenciar, nesta pesquisa, a gênese do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB - e das avaliações em larga escala, na educação básica, nos estados da federação brasileira. Para então, desvelar mais amplamente os fundamentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA: 1995-2002.

Palavras-chave: Reforma Educacional; Avaliação em Larga Escala; Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná.

ABSTRACT

This study aims to analyze the basic principles of the Programme for the Assessment of the Paraná Educational System – AVA – developed during the period 1995 to 2002, which is a component part of, and incorporates, policies for the reform of primary and secondary education and public education in Brazil. We discuss the Assessment Program and establish its relationship to the assumptions of the State as assessor, to the guidelines of international bodies and to national assessment policies launched in the 90s. We also highlight that the latter are in direct opposition to assessment at the service of human emancipation. In the light of the above, this research study initially discusses the evolution of conceptual aspects of assessment and emphasizes that these are extensively permeated by the dynamics of social life. We then analyze the increased wide-scale use of educational assessment during the nineties and its relationship with educational reforms, underlining the decentralizing policies adopted by the Brazilian government and their implications for assessment. We also endeavour to show how the National Assessment System for Primary and Secondary Education – SAEB – and the wide-scale assessment of primary and secondary education in the Brazilian federation of states came into being. Following this, we elucidate further the basic principles of the Programme for the Assessment of the Paraná Educational System – AVA: 1995 -2002.

Keywords: Educational Reforms; Wide-Scale Use of Educational; Programme for the Assessment of the Paraná Educational System.

INTRODUÇÃO

Construir uma avaliação comprometida com um projeto civilizatório, que inclua todos os seres humanos, exige a compreensão dos múltiplos elementos que determinam tanto sua concepção quanto sua prática, ao longo da história do desenvolvimento educacional.

A educação está intimamente relacionada com a forma como a sociedade se organiza para a produção dos meios necessários à sua existência; assim, é fundamental a compreensão de como se dão as relações entre as pessoas e entre os diferentes grupos sociais para produção dessa existência. Nesse sentido, é preciso ressaltar, que entre esses grupos, alguns (poucos) são proprietários dos meios e dos instrumentos de produção necessários à vida humana, e outros (muitos) possuem apenas sua capacidade de trabalho. Essa estrutura de organização social estabelecida determina o modo de existência de cada grupo, ou melhor, de cada classe social. Assim, o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelo conjunto dos homens (saúde, moradia, educação, alimentação, vestuário, lazer e outros) é diferenciado, em termos de quantidade e de qualidade. Esses bens materiais e culturais se transformaram em mercadorias pelas quais apenas uma minoria pode pagar, em detrimento a uma grande maioria que tem o seu direito de acesso reduzido, ainda que tenha contribuído amplamente com seu trabalho para produzi-las. A essa forma de organização social econômica dá-se o nome de sistema capitalista e a base que estrutura esse sistema é a exploração da força de trabalho pelos donos dos meios de produção. É essa exploração que gera o lucro, sem o qual o sistema não sobreviveria.

O capitalismo, ao longo da história, passou por muitas crises, seja pelo avanço tecnológico, seja pelo excesso de produção, seja pela escassez de matéria prima ou de consumo, entre outras. E a cada uma delas criou novos arranjos (mecanismos) para se manter e se expandir, a partir de princípios como a competitividade e o individualismo, entre outros, os quais criam e aprofundam as desigualdades sociais, pois, afinal, os

limites e as possibilidades de se usufruir das 'dádivas' produzidas por esse sistema econômico estão relacionados ao lugar que cada um ocupa na estrutura social.

Esses arranjos, bem como os princípios que lhes servem de base, atravessam as diversas práticas sociais e, como não poderia deixar de ser, o campo da educação, do processo ensino-aprendizagem e também o da avaliação subordinam o que é fundamentalmente humano e pedagógico aos interesses do capital. Esse discurso e essa prática são tão bem articulados e propagandeados que as pessoas acabam agindo e vivendo segundo tais princípios, como se esse modo de viver e de organizar a sociedade fosse natural, sendo a única forma possível de existência da humanidade.

Em se tratando da educação, como já exposto, sua quantidade e qualidade estão determinadas pela classe social a que se destinam, assim, os conhecimentos científicos, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais e outros são distribuídos de forma diferenciada entre as classes sociais, inclusive a forma de organização, as condições materiais em que o processo se dá, a qualificação dos profissionais e, até mesmo, a '*preocupação*' com a efetivação (ou não) do processo ensino-aprendizagem. Isto se dá por várias razões, mas, sem dúvida, a mais importante delas é porque o nível e a natureza do conhecimento necessário para se manter 'dirigente' ou ser mantido 'dirigido' certamente é diferente. Além de diferenciar o acesso ao conhecimento, o sistema de ensino e a escola, por meio de suas práticas sociais, moldam os comportamentos dos sujeitos para sua inserção na sociedade, de acordo com a posição a que 'naturalmente' se destinam.

Isto é claramente exposto na maior parte das práticas avaliativas educacionais que, além de contribuírem para que o processo ensino-aprendizagem alimente a lógica da dominação, também contribuem para o 'descolamento' desse processo. A avaliação contribui para a lógica da dominação ao se materializar, entre outras formas, na classificação dos alunos e das instituições; no autoritarismo, no desrespeito às relações e na exclusão. É importante notar que as formas apresentadas não se dão isoladamente; a classificação, o autoritarismo e a exclusão estão articulados entre si, formando um conjunto aparentemente impossível de se mudar; negando, dessa forma, o caráter formativo da avaliação.

A avaliação se encontra descolada do processo ensino-aprendizagem quando a relação entre sujeitos se reduz a uma relação entre coisas (notas); e no caso das avaliações de sistema, quando se dá por meio de relatórios técnicos. Para LUCHESI (2002, p.24), esse processo denomina-se fetiche da avaliação, o qual consiste na super valorização do produto final (nota, resultado), ocultando todo o desenvolvimento do processo avaliativo.

Ainda que a lógica de dominação de uma classe sobre a outra tenha predominado ao longo da história, contraditoriamente a educação tem-se configurado também como um território de luta e de resistência. Conquistas importantes como ampliação do acesso ao ensino fundamental, avanços no processo de gestão democrática e na formação profissional, construção de planos de carreira para o magistério, entre outros, resultam de embates coletivos contra as determinações do sistema de capital, de seus arranjos e de seus princípios. E, no caso específico da avaliação educacional, esta também pode configurar-se em espaço privilegiado de enfrentamento ao sistema econômico vigente, ao se estruturar em valores essencialmente humanos, a fim de colaborar decisivamente para a emancipação dos sujeitos como contraponto das avaliações focadas nos resultados, na eficiência, na eficácia, no custo/benefício, cujas marcas foram delineadas no sentido de favorecimento do mercado econômico. Por assim se acreditar, procurou-se, nesta pesquisa, evidenciar em que medida o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA - se aproximou ou se distanciou de uma perspectiva de avaliação educacional de caráter emancipador, em detrimento da visão reducionista de avaliação ligada à 'qualidade total', comumente posta pelo mercado econômico.

Diante do objetivo exposto, buscou-se uma compreensão mais aprofundada do objeto em questão. Para isto, consideraram-se as determinações mais relevantes que permearam o desenvolvimento desse Programa, adentrando nestas, sempre que necessário, por meio do estabelecimento de relações, de análise de documentos e de entrevistas com profissionais do Programa AVA. Desta forma, tendo em vista os propósitos desta pesquisa, este trabalho foi estruturado do seguinte modo:

No primeiro capítulo, abordou-se a evolução do campo conceitual da avaliação, desde sua gênese até os dias atuais, mostrando que a compreensão dela é

indissociada da dinâmica da vida social. Enfatizou-se que a evolução do campo avaliativo carrega muitos atributos que, se por um lado se completam e se ampliam, por outro trazem tensões e contradições, cuja compreensão ajuda melhor a lidar com avaliação.

No segundo capítulo discorreu-se acerca da intensificação das avaliações em larga escala, na década de 90, nos diversos âmbitos (internacional, nacional e estadual), evidenciando que essa intensificação se deu associada à crise econômica porque passavam os diversos países periféricos que, sob a égide dos financiamentos internacionais, procuravam atender a todas as condicionalidades das agências de fomentos, como forma de garantia de aprovação dos recursos. E a avaliação em larga escala fazia parte desse conjunto de condicionalidades. Dessa forma, foi disseminada amplamente para os países subordinados aos recursos internacionais, sendo o Brasil um desses países.

Em seguida, procurou-se evidenciar as relações das políticas de descentralização adotadas pelo governo brasileiro, na década de 90, e a avaliação em larga escala, demonstrando que, longe de se constituir em uma real descentralização, essas políticas se revelaram em estratégias de enxugamento do papel do Estado. Ou seja, manifestou-se em simulacro de autonomia, e a avaliação se constituiu em mecanismo importante para implantação dessas políticas descentralizadoras.

Dando seqüência à constituição deste capítulo, buscou-se entender a história do desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, mostrando que ele é parte e expressão do conjunto de reformas educacionais empreendido na década de 90, ressaltando as influências das políticas de âmbito nacional e seus impactos nos estados da federação. Retratou-se também que as reformas desencadeadas, nesse período, serviram muito mais à efetivação dos interesses e dos valores das agências multilaterais do que ao avanço na melhoria da qualidade social da educação pública brasileira.

Para concluir o capítulo 2º, fez-se uma abordagem crítica a respeito da implantação da avaliação em larga escala nos estados brasileiros, nos anos 90, mostrando que, ela se configurou em uma adaptação clara do modelo de avaliação do SAEB, sendo o Programa AVA, um exemplo disto.

No capítulo 3º, procurou-se desvelar mais amplamente os fundamentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA – 1995 a 2002. Este desvelamento, já iniciado nos capítulos anteriores, tornou-se mais pontual neste último, passando a ser organizado desta forma:

- a- construção crítica de uma abordagem histórica da criação do Programa AVA;
- b- descrição detalhada do conteúdo do Programa AVA;
- c- AVA: negação ou garantia dos atributos de uma avaliação emancipadora?

Para responder a esta questão, neste trabalho procedeu-se a uma análise crítica dos elementos constitutivos do Programa, contrapondo-se estes elementos aos eixos fundantes de uma avaliação de caráter emancipador, denominados por esta autora como eixos Processual, Participativo, Regulador, Pedagógico, das Condições Materiais, Quali/Quantitativo, da Globalidade e do Subsídio às Ações. A fim de construir reflexões fundamentadas capazes de convergir para uma resposta satisfatória ao que se propôs nesta pesquisa: Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995 a 2002: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico?

Partindo do pressuposto que, assim como a história se faz, os sujeitos também fazem a história, e que, neste processo dialético, há sempre a possibilidade de criação de novos rumos, o desenvolvimento desta pesquisa mostrou-se de grande relevância ao trazer à tona os reais fundamentos da intensificação da avaliação em larga escala, na América Latina, na década de 90, e mais pontualmente, os fundamentos do Programa de Avaliação – AVA - desenvolvido no estado do Paraná, mostrando que essas avaliações se deram pautadas na lógica econômica. Portanto, um entendimento mais aprofundado acerca desta temática, certamente contribuirá para o avanço na construção de outros pilares de sustentação para a avaliação em larga escala, a qual ultrapasse os pilares do mercado e avance no sentido de outras possibilidades emancipadoras de avaliação educacional .

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO DO CAMPO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO

“La evaluación se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales e políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.”

(Joan Mateo Andrés)

1.1 Histórico

Tendo em vista o propósito deste trabalho de pesquisa, que consiste na análise do Programa de Avaliação do Sistema de Educacional do Estado do Paraná, enquanto política pública de avaliação, ocorrida no período de 1995 - 2002, julgou-se pertinente compreender a evolução do campo conceitual da avaliação, o qual se dá através da incorporação e superação de idéias. Portanto, as formas de avaliação hoje expressas encontram sua gênese diluída na sua história.

Michael Patton¹ aponta a gênese da avaliação na própria criação do mundo, contando, inclusive, a história do paraíso, para explicar sua origem:

No princípio Deus criou os céus e a terra, e ao observar o que havia feito disse:

- Vejam só como é bom o que fiz!

E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.

No sétimo dia Deus descansou. Foi então que seu arcanjo veio e lhe perguntou:

- Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os seus critérios? Em que dados baseiam o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?

Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:

- Lúcifer, vá para o inferno.

RISTOFF (2002, p.120) acrescenta: “E assim nasceu, iluminada de glória a avaliação”.

¹ PATTON, Michel apud RISTOFF, Dilvo, 2002, p. 120)

A narrativa apresentada foi uma forma encontrada de ilustrar dois aspectos fundamentais inerentes à avaliação. O primeiro deles é que o ato de avaliar é próprio do homem; e o segundo - foco deste trabalho - é que a avaliação, ao estender seu campo de atuação para além do indivíduo, assume um contorno bastante diferenciado do primeiro, caracterizando-se como um espaço polêmico. Para o entendimento mais aprofundado deste segundo aspecto, é preciso caminhar um pouco pela história da avaliação.

Abordar a evolução do campo conceitual da avaliação² é uma proposta que não pode estar indissociada da compreensão da dinâmica da vida social, pois a avaliação é permeada pelos movimentos e pelas mudanças dos fenômenos históricos. Para Dias Sobrinho (2002, p. 17), “O campo conceitual é atravessado pelo poder, é um feixe de contradições de concepções, valores e interesse e de lutas dos grupos para assegurar lugares e posições”. Por assim entender, optou-se por construir um histórico do campo conceitual da avaliação que não esteja vinculado à divisão de períodos históricos, nominados por grande parte da literatura desta área, pois se acredita que a forma escolhida melhor articula o movimento do contexto sócio-político e econômico com a evolução da avaliação.

De acordo com SOBRINHO (2003, p.15), na antigüidade já se observavam práticas avaliativas que iam além da dimensão individual. Isto pode ser confirmado por meio de alguns exemplos: na Grécia, havia a prática da docimasia, a qual consistia em uma verificação das aptidões morais das pessoas que se candidatavam a funções públicas. Na China, há mais de dois mil anos já se realizavam exames seletivos para os serviços públicos. Ressalte-se que essas avaliações não se apresentavam sob a forma escrita, porém traziam consigo o sentido de interesse público, ainda que de forma principiante.

À medida que se intensificou a complexificação da lógica da racionalidade econômica, a indústria se apropriou da avaliação como instrumento importante na busca do aumento da sua produtividade. Assim, a avaliação assume uma perspectiva de seleção, classificação, eficácia e racionalização.

² “Campo é um conjunto de espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços”. (Bourdieu, apud. Dias Sobrinho, 2002, p. 17)

Apesar da amplitude do campo avaliativo, é na educação que a avaliação encontra um terreno fértil. Embora o campo educacional apresente uma especificidade bastante diferente das organizações sociais, a avaliação, em sua maior parte, tem-se manifestado pela mesma lógica da administração empresarial: regulação, seleção e hierarquização, seja nas práticas avaliativas de sala de aula, seja às práticas referentes à avaliação institucional, ou de programas sociais.

Diante do exposto, na apresentação da evolução do campo conceitual da avaliação, serão abordadas concepções aproximadas das tendências ou marcas relevantes que se incorporaram nas práticas avaliativas no decorrer do tempo.

O marco inicial da construção do campo da avaliação educativa é Tyler. Tanto é que na literatura acerca da história da avaliação, os períodos, para efeito de estudos, são divididos a partir de Tyler.

Na segunda metade do século XIX, a avaliação se configurava como instrumento de medição, a ponto de medição ser sinônimo de avaliação educativa. O uso formal deu-se na psicofísica, inicialmente nos laboratórios de psicologia experimental e, depois, relacionada ao estudo das diferenças individuais, de onde surge a psicometria, a qual se caracterizou, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho.

F. Galton foi o primeiro a aplicar conceitos estatísticos de curva normal, média, mediana, variável e correlação de dados psicopedagógicos, ao realizar testes mentais com a finalidade de classificar os indivíduos a partir da inteligência e evidenciar o tipo adequado de condições, para examinar as pessoas e poder compará-las entre si. Esses estudos contribuíram para que K. Pearson avançasse no estudo das diferenças individuais através da metodologia estatística, quando formalizou o coeficiente da correlação múltipla e estabeleceu as bases de grande parte da estatística multivariada.

Os estudos realizados por Galton acerca das diferenças individuais se expandiram pela Alemanha, Estados Unidos, França e outros países.

Na Alemanha (1896), foi criado um laboratório psicológico que media o tempo de reação da memória, da percepção, da discriminação e da fadiga. Nos Estados Unidos, sob a influência da obra realizada na Europa, desenvolveram as provas mentais e físicas na Universidade de Colúmbia. Na França, a figura de maior destaque foi A. Binet,

construtor da primeira escala para medir a inteligência. Os resultados dos chamados testes de inteligência foram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de baixo desempenho. O fracasso do aluno era de exclusiva responsabilidade dele, sem participação do sistema, da escola e do próprio professor.

No início do século XX, os estudos avaliativos concentraram-se no campo da investigação pedagógica, por meio da criação de testes escolares, elaboração de escalas de verificação de conhecimentos, de comprovação em laboratório e de testes psicofísicos, pois se acreditava na neutralidade da ciência e da técnica, que com a criação de um instrumento psicométrico, garantiria a objetividade, a confiabilidade e a normalização. Porém, as pesquisas de laboratório demonstraram-se incapazes de resolver os problemas escolares, e os testes mentais não davam conta das áreas do rendimento escolar.

Em 1904, J.M. Rice iniciou a medição em pedagogia, a qual se ampliou rapidamente com o uso de escalas de redação, de ortografia e de cálculo aritmético. Mais tarde avançaram para a criação de baterias de testes de rendimento. Estas definiram muitas das características da atual avaliação educativa.

O uso de provas de rendimento gozou de grande aceitabilidade nos Estados Unidos; a exemplo disso, em 1947 foram criados vários programas estaduais e nacionais especializados na elaboração de testes de aproveitamento escolares para as universidades, escolas profissionais, organismos governamentais e outras instituições.

Não se pode deixar de mencionar que as guerras mundiais estimularam consideravelmente a dinâmica em favor da criação de testes. Esta estimulação deu-se principalmente em função de que o exército realizava testes variados de aptidões vocacionais para o ingresso dos candidatos ao serviço militar, a fim de garantir o número preciso de profissionais em cada área. Somente a partir de 1950, a intensidade dos testes decaiu. Porém, para BARBIER (1990 p. 41-42), “É notório que os testes, desde então e até hoje, continuam a ocupar um grande espaço nas instituições de ensino e formação, e o seu desenvolvimento parece diretamente ligado ao caráter seletivo destas instituições”.

A configuração da avaliação até agora descrita é caracterizada por E.G. Guba e I.S.Lincoln³ como a geração da medida, tendo em vista que esta se configurava pelo emprego acentuado de medição, em lugar de avaliação, e, quando se empregava avaliação, não se deixava de mencionar medida. A avaliação estava vinculada ao paradigma científico e se limitava a abordar os aspectos relativos às questões das diferenças individuais, desconsiderando os programas escolares e o currículo.

Neste período a avaliação e medição são conceitos intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais e se centram na determinação das diferenças individuais, nada tendo a ver ainda com programas escolares ou desenvolvimento do currículo (JIMÉNES, 1999, P.27).

O campo da avaliação, aos poucos, agrega uma outra perspectiva mais dinâmica do que a etapa anterior. Em 1932, R.W. Tyler, professor da Universidade de Ohio, foi nomeado diretor de uma investigação que pretendia demonstrar que os estudantes do nível secundário, formados em programas da linha progressista, apresentavam o mesmo nível de rendimento que os estudantes que haviam freqüentado os programas convencionais, quando chegavam às universidades.

A contribuição de Tyler consistiu em estender o campo da avaliação para além das habilidades dos indivíduos, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo, o qual passou a ser organizado em torno de objetivos. Estes se constituíam na base do planejamento que orientava os professores, ajudava na seleção de materiais, na efetivação dos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e na preparação dos exames. De acordo com VIANA (1997, p. 41),

O modelo de Tyler é bastante simples e parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação na concepção de Tyler verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. Seria pois, uma forma de validar os pressupostos em que se baseariam os programas curriculares (construtos).

Para SOBRINHO (2002, p.18),

³ In ANDRÉS, Joan Mateo, 2000, p.26

Os objetivos educacionais constituem nesse momento o centro da avaliação. Se antes ela se limitava basicamente a procedimentos técnicos de quantificação de aprendizagens ou de descrição do rendimento dos alunos, em seguida se preocupou com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições.

Ainda em relação à proposta de Tyler, fica claramente evidenciada sua relação com o paradigma de racionalização científica⁴ que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista, tão peculiar ao mundo das organizações empresariais.

Note-se que a avaliação, inicialmente, estava vinculada à medição das diferenças individuais, ampliou para a questão curricular. Um paradigma mais dinâmico tomava forma, criando possibilidades de melhorias no currículo e no processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, segundo DIAS (2003, P.19), a avaliação tornou-se um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, passou a definir os comportamentos desejados, controlar os seus cumprimentos e aplicar sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

Na década de 1950⁵, novos fatores contribuíram, em parte, para a mudanças no campo avaliativo. Um deles foram os avanços econômicos e tecnológicos conseguidos pela Rússia, especialmente, a partir do lançamento do primeiro satélite soviético, em 1957. O sucesso russo foi atribuído, em grande parte, à qualidade do seu sistema educativo. O ocorrido despertou nos Estados Unidos uma preocupação, no sentido de busca da melhoria do seu sistema educativo, passando a admitir a ineficácia do seu sistema educacional e a superioridade moral, social, política, econômica e educativa da Rússia. Assim, viram-se forçados a repensar as suas políticas, especialmente no âmbito educativo. A fim de garantirem a sua soberania, os Estados Unidos trataram de implementar ações estratégicas que visassem à melhoria da sua qualidade de ensino.

Entre as ações implementadas, destacaram-se:

- a administração educativa, que antes cabia às autoridades locais, passa a ser controlada pelo Governo Federal através da aprovação de uma lei que garantia a intervenção do governo, sempre que julgasse necessário;

⁴ SOBRINHO, Dias, 2002, p.19

⁵ ANDRÉS, Joan Mateo, 2000, p. 28

- legisladores e profissionais da educação criaram movimentos de conscientização do tecido social, acerca da necessidade da prestação de contas dos docentes para a sociedade; afinal, eles tinham um compromisso para apresentar bons resultados educacionais, já que havia um alto investimento financeiro por parte do governo. Os educadores deveriam prestar contas ante os usuários.

Dessa forma, a avaliação se apresentou como um projeto vinculado à demonstração de custos-benefícios, ou seja, imbuída de uma concepção econometrista de educação, em detrimento à humanista. A esse respeito, GIMENO (1994, p.15) argumenta que:

A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos de êxito, como, por exemplo, tempo para execução de uma tarefa, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para diagnosticar o êxito da empresa escolar.

Essas novas necessidades de acumulação e ampliação do capital dão outras configurações à avaliação, que passa por um período de publicação de numerosos ensaios teóricos, pois havia uma realidade multidimensional, de que o processo avaliativo tinha que dar conta. Há um acréscimo substantivo no âmbito conceitual e metodológico da avaliação.

As produções mais relevantes dessa etapa (década de 60), segundo SOBRINHO (2003, p.22) foram de L. J. Cronbach, M. Scriven e Stake, sendo que o primeiro, Cronbach (1963), produziu um ensaio intitulado “Course Improvement Through Evaluation”, no qual abordou o conceito, função e metodologia da avaliação, que pode ser sintetizado da seguinte forma:

- a avaliação pode ser um instrumento de grande utilidade para os programadores; assim, deverá centrar suas atividades em torno da tomada de decisões, a partir da própria avaliação;
- a avaliação deverá atuar durante o processo de desenvolvimento do programa, e não apenas esperar o seu final;
- a avaliação deve priorizar o estudo das características estruturais do próprio programa, em detrimento do uso de comparações.

O plano teórico desenvolvido por Cronbach se destacou principalmente porque concebeu a avaliação como um processo de identificar e coletar informações que visam à tomada de decisão. VIANA (1997, p. 62) contribui, neste sentido, sintetizando, que para Cronbach, “a avaliação deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações”.

Scriven (1967) escreveu o ensaio “The Methodology of Evaluation”, no qual destacaram-se os seguintes aspectos:

- a avaliação pode-se configurar de formas distintas, sendo formativa ou somativa. Enquanto a avaliação formativa se põe a serviço de um programa em desenvolvimento, com a finalidade de melhorá-lo, a somativa orienta a comprovação da eficácia do programa aplicado;
- fez crítica ao destaque dado na avaliação em torno do objetivo estabelecido previamente, visto que os objetivos carecem de valor. Para o autor é necessário incluir no processo avaliativo a avaliação dos objetivos, bem como a determinação do grau em que os mesmos foram alcançados;
- distinguiu claramente a avaliação intrínseca e extrínseca como formas distintas de valorizar o ensino, sendo que a primeira valoriza o elemento para si mesma e a segunda avalia os efeitos que produzem os mesmos elementos;
- defendeu o caráter comparativo dos estudos avaliativos.

O avanço promovido por Scriven foi destacar a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor ou mérito dos objetivos. Para VIANA (1997, p.83), Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação”.

Stake (1967) produziu The Countenance of Educational Evaluation. Esse Ensaio destaca uma avaliação orientada para a complexa e dinâmica natureza da educação, ressaltando dois elementos fundamentais da avaliação: descrição e julgamento. Dessa forma, segundo VIANA (1997, p.51) a avaliação na concepção de Stake “(...) não

deveria ter carácter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para uma tomada de decisão”.

É importante mencionar também a contribuição de Glaser, no processo da evolução dos estudos da avaliação. Ainda inserido na lógica dos objetivos, esse autor manifestou preocupação em estabelecer devidamente os objetivos e como os mesmos seriam medidos.

As bases da avaliação moderna foram estabelecidas pelos trabalhos de Cronbach e Scriven. Nessa etapa, há uma intensa produção de modelos que tratam de sistematizar as práticas avaliativas. Assim, a avaliação moderna evidencia com maior clareza que a sua essência constituiu-ser em produzir melhorias na realidade educativa avaliada.

Os estudos apresentados até agora, acerca da avaliação, se configuraram dentro do paradigma racional quantitativista⁶, o qual se limita a considerar os propósitos do grupo que está no poder; cujos métodos utilizados são monistas e dogmáticos; a realidade observada é reduzida a indicadores que são incapazes de demonstrar a riqueza e a complexidade desta (realidade) e planta uma visão teórica da realidade. SOBRINHO (2002, p. 21) caracteriza da seguinte forma esse momento vivido pela avaliação:

(...) a avaliação neste momento continua sendo marcadamente técnica, porém já não se identifica simplesmente com medida. Mais do que isso, a avaliação é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais.

Na década de 1970, a avaliação se estendeu para um outro paradigma, o qualitativo, cujos procedimentos estão vinculados aos aspectos antropológicos. Ou seja, a avaliação passa a considerar as entradas, os contextos diversos, os processos, as condições de produção e os elementos finais, tirando o foco do resultado.

⁶ ANDRÉS, Joan Mateu, 2000, p.30

HOUSE (1994, p.29) apresenta os modelos qualitativos em dois grupos: Descrição Cultural-Interpretativa e Sociocrítico. O primeiro, Cultural Interpretativo, encontra representatividade em vários modelos de avaliação que se formaram, sendo:

- **O modelo conhecido como Crítica Artística (1971)** teve como representante mais expoente E.W. Eisner, defensor de uma concepção artística de ensino cujo papel do professor era interpretar a realidade e decidir como um artista, ou seja, traduzir as qualidades essenciais; perceber as sutilezas e suas relações com a totalidade, revelar os aspectos significativos de uma situação, ou objeto. Parte do princípio que é fundamental conhecer bem as situações a fim de ampliar percepções. Esta proposta rompe radicalmente com os modelos empírico-experimentais.
- **O modelo de Avaliação Iluminativa (1972)** tem como propositores M. Parlett e Hamilton. Seu objetivo principal era descobrir e registrar os envolvidos no processo educativo, seja o professor, ou seja o aluno, com o fim de discernir e discutir os fatos mais importantes da mudança que se pretendia fazer. Sua aplicação se articulava a partir de quatro fatores: a definição do problema a ser estudado, a metodologia, a concepção, e os valores implícitos. Sua análise centrava-se nos processos de negociação em sala de aula, assim, havia flexibilidade metodológica; a avaliação era progressiva. As técnicas mais utilizadas eram a observação, a entrevista, a análise documental e os questionários.

A concepção deste modelo de avaliação se fundamentava na compreensão ampla do contexto, em suas inter-relações e na explicação das perspectivas subjetivas. A avaliação iluminativa também era conhecida como modelo de investigação.

- **O modelo de Avaliação Respondente (1975).** R.E. Stake é o elaborador do modelo respondente de avaliação. O nome deste modelo estava relacionado à sua finalidade, que era a de produzir respostas a questões que afetavam alunos e

professores, no desenvolvimento de programa educativo específico. Era um modelo centrado no sujeito.

Stake (1967) na obra *The Countenance of Educational Evaluation*, apresentava críticas às práticas convencionais da avaliação atrelada a objetivos pré-definidos. Ele propôs a avaliação responsiva, que consistia num levantamento de dados exaustivos de aspectos complexos e particulares de um determinado programa. Assim, a avaliação não deveria ter um caráter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por meio de um amplo levantamento de informações, para uma tomada de decisão.

- **O modelo de Avaliação Democrática (1977)**, proposto por B. McDonald, focalizava o caráter político da atividade avaliativa. O avaliador devia buscar soluções para as situações problemáticas, considerando a posição dos diferentes grupos, os conflitos e as informações valiosas, como forma de favorecer a melhoria pessoal e coletiva.

O segundo grupo, o Sócio-crítico, tem seus modelos avaliativos a partir da profissionalização da avaliação.

A profissionalização da avaliação ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980. Este período foi extremamente fértil, pois houve a intensa produção de reflexões acerca da teoria e das práticas avaliativas, bem como houve a consolidação da avaliação como âmbito específico de investigação. A partir disso, criaram-se revistas especializadas e associações científico-profissionais. Grandes universidades empenharam-se em oferecer cursos e programas avaliativos.

De acordo com HOUSE (1994, p.185), a avaliação converteu-se em uma indústria profissionalizada, com suas próprias revistas, seus prêmios, convenções, organizações e padrões. Em síntese, essa época se configurou por trazer consigo uma variedade de modelos que se caracterizaram como um guia sistemático da avaliação educativa, na qual a tomada de decisão ganhou espaço e o modelo científico-lógico-positivista foi questionado. Produziu-se a distinção clara entre as perspectivas quantitativa e qualitativa. De modo especial, a avaliação qualitativa ganhou espaço em virtude de seu

potencial, para apreender os sentidos, aproximando-se do real. Esse período ficou marcado pela pluralidade de modelos e de metodologias avaliativas fundamentadas na diversidade de paradigmas.

É importante ressaltar que os avanços observados no campo da avaliação se deram, em parte, pela intensificação da complexidade do contexto sócio-político e econômico, demonstrando que a antiga concepção de avaliação focada em medição e objetivos predefinidos, mostrava-se incapaz de dar conta da diversidade da realidade.

A partir da década de 1990, Guba e Lincoln trabalharam com a idéia de que o paradigma avaliativo que melhor resolveria a pluralidade existente seria o Construtivista-Respondente (Enfoque Respondente de Stake e o Paradigma Construtivista). Em outras palavras, equivale a dizer que esse processo avaliativo passou a apresentar as seguintes características: sócio-político; ensino/aprendizagem; contínuo; emergente; resultados imprevisíveis e criador da realidade. Concorde-se com FERNANDES (1998, p.23), no sentido de que

A nova perspectiva assume francamente a natureza e os papéis valorativos, dinâmicos e políticos da avaliação. A avaliação não é mais um processo exterior, pois então supõe que são os próprios participantes quem melhor conhece os significados e interpretações da aprendizagem e que por isso estão melhores posicionados para participar na avaliação. O conhecimento prático assim gerado parte das interpretações individuais e procura a construção de significados intersubjetivos.

No histórico da avaliação apresentado, percebe-se, num primeiro plano, uma ampliação do foco avaliativo, que parte, inicialmente, do indivíduo ou de determinada capacidade deste, passando por objetivos específicos, indo para a abrangência de um programa, de uma instituição, de uma determinada política pública e, até, de um governo. Num segundo plano, também é possível observar a evolução do processo de avaliação em si, que se inicia como estudo, investigação ou pesquisa científica, incorporando, mais tarde, o foco do empreendimento como uma decisão política e coletiva de uma instituição que se avalia. Dessa forma, a avaliação evolui da mensuração, medida, observação e descrição da realidade, para a análise crítica com julgamento de valor ético-político pactuado entre os envolvidos. Inicialmente, o valor atribuído ao objeto avaliado constituía-se como uma característica intrínseca a este,

que necessitava ser descoberta. Mais tarde, passa a importar os sujeitos históricos que o estão interpretando, bem como o contexto em que está inserido. Visualiza-se, assim, a evolução do objeto para o processo da informação, para avançar no sentido de tomada de decisão coletiva e para prestação de contas à sociedade. Portanto os resultados da avaliação passam a interessar não só aos avaliadores, mas aos sujeitos envolvidos nos processos avaliativos.

A evolução do campo conceitual da avaliação traz à tona os diversos fatores que permearam o seu desenvolvimento e aponta avanços no sentido de construção de uma perspectiva de avaliação mais ampla, a qual considera a dinâmica histórica da realidade e, portanto, supera a visão reducionista que considerava a avaliação como um instrumento neutro; há o reconhecimento a sua natureza política e ética. Ressalte-se que esse avanço abre a possibilidade de se vislumbrar a concretização de uma avaliação a serviço da formação humana; porém, não a garante, pois o novo nunca vem revestido de 'pureza'. Este se constitui em terreno pré-habitado pelo 'velho'. Dessa forma, a evolução do campo avaliativo carrega muitos atributos que, se por um lado se completam e se ampliam, por outro, trazem tensões e contradições cuja compreensão ajuda a melhor lidar com a avaliação.

CAPÍTULO 2

A INTENSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA, A PARTIR DA DÉCADA DE 90, E SUAS RELAÇÕES COM AS REFORMAS EDUCACIONAIS

2.1. Histórico:

Assim como a compreensão da evolução do campo conceitual da avaliação favorece uma visão mais aprofundada do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, objeto dessa pesquisa, o entendimento da intensificação assumida pela avaliação em larga escala, na década de 90, é fundamental, visto que o Programa é parte e expressão do conjunto de políticas para a reforma da educação básica e do Estado nacionais, que se manifestou mais incididamente nesse período.

O processo de intensificação das avaliações em larga escala na educação brasileira, na década de 90, tem sua gênese e desenvolvimento predominantemente marcado pela fase em que se encontra o modo de produção capitalista, o qual constantemente passa por crises, se transformam em um meio de possibilitar ao capital a criação de mecanismos capazes de lidar com as suas contradições desencadeadas ao longo de sua evolução, a fim de sua manutenção e de sua ampliação. FRIGOTTO (2003, p. 62) corrobora neste sentido, argumentando que, “(...) Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”.

Nesse sentido, a década de 90 foi intensamente atingida pela mudança no padrão de acumulação do capital, que se pauta em um modelo de acumulação flexível de produção, que indica novas formas de relações econômicas, sociais, jurídicas, políticas e culturais. Nas palavras de HARVEY (1993, p. 140-141),

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos. Novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviço”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão espaço-tempo” (...) No mundo capitalista – os horizontes da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfrangecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (...) para níveis sem precedentes no pós guerra.(...) A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (...) rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical.

As mudanças decorrentes desse novo padrão de acumulação não são compatíveis com o Estado de Bem-Estar Social, sendo necessária uma ruptura em direção a um novo modelo de Estado que atenda as perspectivas postas pelo mercado econômico. A ideologia neoliberal vem ao encontro desse postulado, pois considera que a ampliação do papel do Estado é a grande responsável pelos problemas das sociedades atuais; é preciso diminuí-la, o ‘Deus Mercado’ sai ileso mais uma vez dessa história, quando, na verdade, é o grande causador das crises por que passa a sociedade. BORON (2001, p. 214) aborda especificamente o caso da América-Latina, em que os Estados Nacionais praticamente não garantiram um Estado de Bem-Estar Social aos seus cidadãos, demonstrando claramente a subordinação dos Estados, aos “Leviatãs”⁷ do mercado econômico e, ao mesmo tempo, expressa, de forma antecipada, quais serão os efeitos das políticas de caráter neoliberal nos países da América Latina:

De fato, a realidade demonstra que o tamanho dos estados latino-americanos é pequeno se comparado com os do Primeiro Mundo. O estado Argentino, por exemplo, além de ser raquítico, deformado, ineficiente e corrupto, também é pequeno. O mesmo ocorre com o resto da América-Latina. Apesar disso, os neoliberais querem fazer deste anão raquítico e deformado algo ainda menor. Trata-se de um verdadeiro disparate, compreensível por causa das grandes vantagens que a prática de liquidação do estado e de qualquer sistema capaz de regular os mercados oferece aos monopólios e às megacorporações.

⁷ Expressão utilizada por Boron (2001, p.173) para se referir às megacorporações (Banco Mundial, FMI e outras)

Ainda a esse respeito, LÖWI (1998, p. 162) ressalta que o capitalismo nunca teve uma rede tão densa de instituições como FMI, Banco Mundial, que lhe desse condições de controlar, governar e administrar a vida da humanidade, de acordo com os valores e os interesses das normas capitalistas do livre mercado e da ampliação dos lucros. Para BORON (2001, p. 204),

As empresas transnacionais e as gigantescas firmas que dominam os mercados se converteram em protagonistas privilegiados de nossas fracas democracias. Em termos de accountability e responsiveness, duas palavras que não por acaso não têm tradução em espanhol e português, pois não refletem nenhuma prática histórica de nossos governantes, os governos da região respondem primeiro, e antes de mais nada, à coligação capitalista que sob, a hegemonia do capital financeiro, domina o espaço econômico mundial e dispõe de poderosos instrumentos de sanção e controle ideológico para disciplinar os desobedientes. Estes mecanismos incluem desde a greve de investimentos e as operações de risco realizadas pelos mesmos credores da dívida externa latino-americana, passando pela má publicidade nos órgãos da comunidade empresarial internacional, até o controle disciplinário das finanças públicas realizadas pelo FMI e Banco Mundial, além de suas funções de apóstolos da nova ordem.

Diante disto, a compreensão da intensificação assumida pela avaliação educacional em larga escala, nos anos 90, está estreitamente ligada às conseqüências dessa nova modalidade de acumulação que resultou mais amplamente numa intensa crise fiscal e econômica, crise esta que muito contribuiu na configuração de uma nova concepção de poder e do papel do Estado, atrelado aos interesses neoliberais, conforme exposto anteriormente. Considerando esse determinante maior, pretende-se buscar na realidade concreta os marcos mais relevantes (políticos, sociais e jurídicos) que contribuíram significativamente para a configuração de um campo articulado das reformas educacionais e da avaliação como eixo estruturante das políticas e das reformas educacionais contemporâneas.

O primeiro marco consiste num conjunto de eventos importantes que marcaram o contexto de reformas educacionais na América Latina. O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, cujos participantes foram cento e cinquenta e cinco governantes, representantes de agências internacionais, de organismos não governamentais, de associações de profissionais e de personalidades importantes da área educacional. O objetivo principal desse evento foi o de criar um contexto político favorável para a educação e nortear as políticas educacionais para o

fortalecimento da educação básica (ensino fundamental), dar mais atenção aos processos de aprendizagem, buscando satisfazer as necessidades básicas fundamentais de aprendizado, tendo em vista o quadro caótico das estatísticas educacionais de mais de 100 milhões de crianças sem acesso à escola, e de mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Ressalte-se que essa Conferência foi financiada por quatro organismos internacionais (Comissão Interagencial): a UNESCO - Organização das Nações Unidas, para a Educação Ciência e Cultura; o UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância; o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial. Pode-se afirmar que essa Conferência constituiu-se em fator determinante de encaminhamento de políticas, especialmente para os países que tinham a maior taxa de analfabetismo, sendo Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, os quais foram denominados de 'E9'. Diante do objetivo proposto por essa Conferência, foi firmado o seguinte compromisso na Declaração de Jomtien: construção de um Plano Decenal de Educação para Todos, especialmente pelos países que compõem o grupo 'E9'. A partir disso, o Brasil incorpora os princípios acordados nessa Conferência e redireciona suas políticas em torno da profissionalização do magistério, da qualidade do ensino fundamental, da autonomia da escola, da integração dos segmentos sociais mais expressivos, da avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental e da equidade na aplicação dos recursos públicos.

O segundo evento que faz parte desse conjunto foi a 24ª Reunião da Cepal -1992 (Reunião de Ministros da Economia e Finanças), onde a educação foi apresentada por meio do Documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade como a única política pública capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Esse Documento explicita que os sistemas educacionais de capacitação de ciência e de tecnologia se expandiram muito, porém não garantiram a qualidade de seus resultados. Foram incapazes de atender as necessidades do meio econômico e social com equidade. Dessa forma, o Documento propõe, do ponto de vista político, o compromisso de assumir as atividades de produção e disseminação de conhecimento como tarefas estratégicas de longo prazo, consensuado amplamente, e o compromisso financeiro estável. Do ponto de vista dos conteúdos, há uma ênfase nos

resultados da educação, da capacitação, da ciência e da tecnologia. E do ponto de vista institucional se defende a idéia da necessidade de romper o isolamento dos estabelecimentos de ensino, os quais geram e transmitem o conhecimento, e também viabilizar ações que contribuam para a maior autonomia nas decisões e responsabilização pelos resultados educacionais. Note-se que os propósitos definidos nesse Documento convergem para um modelo de gestão empresarial que, por sua vez, converge para um modelo de avaliação focado na aferição dos resultados.

O terceiro evento foi o PROMEDLAC V - 1993 (Reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco), cujo objetivo era analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, a fim de melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens. Nessa Reunião, foram definidos os eixos norteadores da ação a serem desencadeados pelos países periféricos :

- a melhoria dos níveis globais de qualidade das aprendizagens;
- a profissionalização das ações nos Ministérios de Educação e em outras administrações educativas, bem como definição de competências específicas e dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais, como os descentralizados, a fim de desenvolver uma gestão responsável, através de um eficaz sistema de avaliação;
- profissionalizar a ação na escola, promovendo maiores capacidades para regular seu funcionamento, como forma de fortalecer as funções técnicas e administrativas dos agentes, para efetivação do processo educativo, de acordo com as orientações e políticas nacionais;
- profissionalizar os processos de ensino para melhorar a aprendizagem e a aquisição das competências básicas;
- formar, atualizar e aperfeiçoar o docente; centrar nos fatores internos, embora se reconheça a influência dos fatores externos;
- finalmente, enfatizar a ação na gestão dos Ministérios da Educação, da escola e do ensino das quatro primeiras séries da educação básica.

Observe-se que gestão foi tomada como elemento fundamental e necessário para o desenvolvimento de uma nova etapa que pretendia promover avanços na qualidade da educação. Essa gestão, porém, vem imbuída de alguns contornos bastante

diferenciados da gestão tradicional, ou seja, a gestão passou a ser trabalhada a partir de uma perspectiva de regulação do funcionamento das escolas e de uma intensificação das funções técnicas e administrativas do gestor, a qual inicia caminhos para a abertura do sistema, para o estabelecimento de alianças (parcerias), para a descentralização e para a ênfase na qualidade. Portanto, não se trata de mera mudança técnica de administração, trata-se de uma nova forma de gestão política do Estado no âmbito da educação. Assim, capilarmente vai-se estruturando um campo propício para o desenvolvimento de sistemas de avaliação atrelados aos resultados.

Um outro evento bastante significativo foi a realização do Seminário sobre avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana, em 1996, sendo este parte das atividades do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL). O PREAL foi estabelecido em 1995 pelo Diálogo Interamericano, em Washington, e pela Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), em Santiago do Chile, como iniciativa de múltiplos anos para constituição de um amplo e ativo grupo interessado na reforma educativa em diversos países. Ele se tornou a principal voz não governamental a manifestar-se sobre a educação na América Latina e um forte defensor do envolvimento das lideranças da sociedade civil nos esforços pela reforma educacional. A maior parte das atividades do PREAL é implementada através de uma rede de centros especializados de políticas que abrange toda a região e se dedica à promoção da reforma educativa. De acordo com o Boletim da Educação na América Latina (1996, p. 53), esse Programa busca melhorar a qualidade e a equidade da educação, ajudando organizações públicas e privadas de todo o hemisfério a promoverem um debate informado sobre políticas educacionais; identificar e divulgar as melhores práticas e monitorar o progresso das iniciativas de melhoria. Ainda de acordo com esse boletim, o PREAL conta com os ‘generosos’ apoios da United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), da Avina Foundtion, do GE Fund, da Tinker Foundation, e de outros contribuintes.

No seminário mencionado acima foi apresentado um relatório produzido pelo Banco Mundial – Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina⁸. Esse Relatório abordou a importância do desenvolvimento de avaliação de sistemas

⁸ Relatório apresentado por Laurene Wolf (principal oficial de operações do Banco Mundial) em 4 de dezembro de 1996.

educacionais como forma de garantia da qualidade de ensino e a respeito das experiências recentes de países da América Latina, que já estavam em processo mais avançado de implantação desses sistemas, através da apresentação de relatos dos seguintes países: México, Chile, Colômbia e Costa Rica. A forma como se configuraram esses relatos foi uma apresentação clara do modelo de avaliação em larga escala desses países, a fim de serem referência para os países da América Latina que ainda não desenvolveram seus sistemas de avaliação, sendo o Brasil um deles. Isto pode ser confirmado na apresentação deste Documento:

Este documento tiene como finalidad alertar a las autoridades responsables de la educación em América Latina sobre a variedad y complejidad de los problemas que se presentan em la creación e implantación de sistemas nacionais de medición del rendimiento académico. Este informe resume lãs mejores prácticas para poner em marcha sistemas de este tipo y examina la experiencia de vários países latinoamericanos em instaurar estos sistemas. Asimismo, presenta algunas sugerencias para asegurar que los sistemas de medición del rendimiento académico de América Latina influyan sobre las autoridades responsables de formular políticas sobre educación y sobre los educadores mismos para mejorar la calidad de la enseñanza. (HORN; WOLF; VELÉZ 1991, p.11)

E, no caso específico do Paraná, essa orientação foi assumida literalmente, pois, conforme o relato de uma das coordenadoras do Programa de Avaliação – AVA, ela esteve no Chile durante dez dias para conhecer o sistema de avaliação chileno, em julho de 1994. Ainda relatou sobre a realização da I Oficina Internacional de Avaliação Educacional no estado do Paraná, em abril de 1994, a qual contou com consultores internacionais da Protase Woodford, Educational Testing Service – Estados Unidos -, Juan Manoel Esquivel; da Universidade da Costa Rica, Domingos Fernandes; da Universidade de Aveiro, Portugal, Shrry Keith; da San Francisco State University, Estados Unidos e Carlos Rojas; do Banco Mundial.

As experiências de avaliação do Chile, do México, da Costa Rica e da Colômbia mencionadas se alinham às proposições do Banco Mundial. Portanto, há uma ênfase acentuada nos resultados (desempenho escolar) da educação, na eficiência, na eficácia do sistema educacional, como forma de garantia da qualidade da educação, conforme confirmam os relatos dos países mencionados nesse Relatório acerca da avaliação em larga escala:

A) Colômbia:

O objetivo do sistema de avaliação é monitorar a qualidade da educação na Colômbia e determinar quais os fatores estão a ela associados, de modo a contribuir para a elaboração de políticas e planos no setor da educação. Especificamente, o sistema procura colher informações sobre a qualidade da educação no país por meio de testes de desempenho em matérias acadêmicas e não acadêmicas; examinar o efeito nos níveis de qualidade observados, de vários fatores da escola e do ambiente geral; realizar pesquisas sobre os dados coligidos, para explicar os resultados e assegurar que sejam corretamente interpretados e que sejam de utilidade na busca de soluções para o problema de qualidade. (BOMENY, 1998, p. 174)

B) Chile:

El tiempo demostró, sin embargo, que las expectativas que había creado el modelo con respecto al aumento de la calidad y de la equidad de la educación, no se habían cumplido y, de hecho, las diferencias entre distintos tipos de establecimientos se habían hecho mayores antes. Se ha visto entonces, la necesidad imperiosa que, desde el Ministerio de Educación, se emprendan acciones tendientes a asegurar una educación de buena calidad a todos los niños de Chile. El programa Mece (mejoramiento de la calidad de la educación) adquiere, entonces, otra dimensión en este momento (BOMENY, 1998, p. 88).

C) Costa Rica:

(...) Aunque los objetivos del sistema no se hicieran explícitos en ningún documento, se podría establecer que con su implementación se pretendía: a) diagnóstico actualizado y válido del nivel real del dominio de conocimientos básicos que tienen los niños y jóvenes costarricenses; b) provocar una reacción positiva entre los padres de familia y personal docente para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y del tiempo lectivo; c) provocar una discusión pública sobre la calidad de la educación, como factor primordial en el desarrollo económico e social; d) puntualizar que la responsabilidad de todos los costarricenses mejorar la calidad nuestra educación; e) demostrar ante los padres de familia, los educadores y la opinión pública, la necesidad de instaurar, nuevamente, pruebas sumativas y obligatorias (necesarias para obtener la graduación al finalizar la educación secundaria (BOMENY, 1998, p. 115).

C) México:

En el ámbito de la evaluación, la SEP diseñará un sistema nacional que tenga como propósito medir los resultados educativos y abra paso a la construcción de indicadores de eficiencia, equidad e aprovechamiento. Entre las actividades más importantes estarán la medición y la evaluación externas a la escuela de los resultados del aprendizaje, pues el éxito de la acción educativa tenderá que verse reflejado en el desempeño de los estudiantes. Al avanzar en dicho propósito se contará con elementos de diagnóstico y se podrán establecer comparaciones entre grupos de alumnos, de escuelas, de instituciones formadoras de docentes o

de regiones, en un momento dado y a lo largo del tiempo (...). (BOMENY, 1998, p. 116)

Note-se que os relatos apresentados por esses países 'coincidentemente' se estruturam em torno da vinculação da avaliação ao tripé da eficiência, da eficácia e da qualidade da educação, tripé este que passará a integrar os sistemas/programas de avaliação em larga escala implementados nessa década, como o SAEB, o Programa AVA e outros.

Assim, torna-se importante fazer uma distinção quanto ao sentido e significado dos termos qualidade, equidade e eficiência, tão presentes nos discursos oficiais. Há duas perspectivas comumente postas: uma está relacionada à administração empresarial. Nela a qualidade se refere ao produto, ou resultado; equidade corresponde à 'igualdade de oportunidades', que se encontra à disposição, devendo ser aproveitada; e a eficiência diz respeito à racionalidade técnica e instrumental, a qual se denomina aqui de perspectiva funcional e conservadora das desigualdades econômicas e sociais existentes. A outra perspectiva encontra-se fundamentada na humanização da educação, a qual considera qualidade como dimensão social, equidade como igualdade de condições e não somente de oportunidades e eficiência como racionalidade determinada por valores humanos. A esta se denomina de perspectiva crítica transformadora, sendo esta a que se assume nesta análise.

Além das 'bem sucedidas' experiências de avaliação postas, o Relatório (BOMENY, 1998, p.12) trazia também recomendações para os países da América Latina sobre a avaliação em larga escala, sendo estas sinteticamente apresentadas:

- mobilizar liderança, definir objetivos, elaborar um plano quinquenal de implantação e não desanimar com os resultados iniciais fracos;
- elaborar, desde o início, planos completos de divulgação e uso;
- manter pequenos departamentos de avaliação dentro do governo e apoiar agências externas independentes, sem fins lucrativos;
- usar pesquisa que utilize os dados das avaliações para identificar causas e possíveis intervenções eficazes;
- treinar psicômetras, pesquisadores e analistas de política;

- utilizar, onde possível, provas para efeito de avaliação;
- envolver os políticos e os professores e convencer as lideranças empresariais sobre a importância das avaliações educacionais para suas empresas;
- as avaliações devem focar o valor agregado em lugar dos marcos iniciais, que são úteis, principalmente, por seu valor de impacto para mobilizar o apoio do público ao aprimoramento das escolas e estabelecer uma linha de base. O tipo mais simples de medida do valor agregado é a mudança dos marcos de um período para outro. Isso permite premiar as escolas que apresentarem progresso e ainda elimina o preconceito contra as escolas das vizinhanças pobres. O valor agregado também pode ser definido através da identificação de escolas eficazes, com notas mais altas que as esperadas do perfil sócio-econômico dos alunos dessas escolas, como é feito na França. Essa orientação foi literalmente assumida pelo Programa AVA e será mostrada detalhadamente no decorrer desta pesquisa.
- É preciso estabelecer objetivos e avaliar se as escolas estão caminhando em direção a eles;
- as avaliações devem estar ligadas a objetivos nacionais definidos para a melhoria do aprendizado. A criação dos Parâmetros Curriculares é a expressão clara da forma como o governo brasileiro incorporou, em sua essência, as determinações das agências financiadoras.
- As avaliações devem ser usadas como ferramenta para reforçar o alinhamento entre currículo, livros-textos, conhecimento dos professores, pedagogia nas salas de aula e aprendizado, desejados e implementados;
- já que a maioria dos países da América Latina não tem exames finais de alta exigência, pode ser adequado desenvolver exames de competência mínima;
- os sindicatos de professores na América Latina deveriam ser encorajados a apoiar os esforços de avaliação;

- buscar requisitos para a criação de instituições, treinamento e expertise técnica, incluindo questões técnicas em validade, confiabilidade de ano para ano e amostragem;
- os governos e as fundações devem dar apoio financeiro à pesquisa acadêmica e às políticas que usem os resultados das avaliações;
- é importante começar de maneira pequena e simples, estabelecer objetivos factíveis, encontrar abordagens com relação custo/benefício eficiente e pegar carona em modelos, trabalhos e instituições existentes. Inclusive sugere o Chile para dar assistência técnica;
- questiona a baixa participação na TIMSS⁹ dos países latino-americanos e aborda sobre sua importância para examinar o conteúdo dos currículos, os livros textos e os atuais exames de avaliação dos países latino-americanos. Dessa forma, sugere que as equipes da TIMSS deveriam ser requisitadas para fornecerem assistência técnica a qualquer uma dessas atividades.

Pode-se perceber que, nesses eventos/documentos apresentados, predominou um conjunto de recomendações e de reflexões que é disseminado para os países periféricos (dependentes de recursos internacionais), os quais assumem, se não integralmente, pelo menos as suas bases norteadoras, como estratégia de enfrentamento da crise já mencionada. Dessa forma, o Brasil, através do Planejamento Político-Estratégico - 1995/1998, de Fernando Henrique Cardoso, manifesta claramente o alinhamento de suas políticas aos princípios e às concepções postos por esses documentos e conferências internacionais. Em seu Planejamento Estratégico, encontrava-se claramente explicitado:

Elevar o padrão de escolarização da população brasileira é a missão histórica do MEC. As limitações de recursos e as demais dificuldades com que o MEC se depara para cumprir essa missão indicam a necessidade de se desenvolver uma política integrada, mas diferenciada, segundo as particularidades de cada nível de ensino; a heterogeneidade e as dimensões continentais do país, pela escassez de recursos, reafirma a descentralização da execução como caminho mais correto para alcançar os objetivos em cada área. Nesse sentido, o grande desafio é articular através de uma política clara de financiamento/estímulo/orientação/avaliação, às redes de atendimento federal, estadual, municipal e privada; a produção de informações objetivas sobre o conjunto do sistema educacional é instrumento importante para o planejamento da ação nos diversos níveis de ensino, incluindo tanto dados estatísticos confiáveis como avaliações sistemáticas do desempenho das instituições de ensino. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Planejamento Político-Estratégico. Brasília, 1995, p. 15)

⁹ Third International Mathematics and Science Study.

De uma forma geral, esse Documento refere-se prioritariamente ao ensino de primeiro grau (conforme Conferência de Jomtien), e está ancorado fundamentalmente no pressuposto de que a demanda está atendida e que há suficiência de recursos e que, portanto, o problema se encontra na melhoria da qualidade (conforme Cepal). Tal pressuposto obnubila o quadro educacional brasileiro marcado pelos altos índices de abandono, de reprovação e de analfabetismo, pela precarização das escolas públicas e, concomitantemente, retrata uma forma de atribuir ao nível menor (estados e municípios) a responsabilização pela busca desta qualidade, cabendo ao Estado Central o poder de decidir e de controlar, por meio de indicadores de qualidade (avaliação em larga escala), o desempenho das escolas brasileiras, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA (expressões dos modelos postos pelas agências multilaterais). Tais exames limitam-se a avaliações pontuais que pouco dizem a respeito da realidade educacional, porém se constituem em formas sofisticadas (científicas) de culpabilização das escolas e dos profissionais, pelo mau funcionamento do sistema educacional; inclusive o próprio Planejamento Estratégico ratifica essa análise “(...) aqui reside o ponto do sistema educacional, pois é exclusivamente na escola que os resultados podem ser alcançados. A escola, portanto, sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema: a escola fundamental, a escola de ensino médio e a escola de nível superior. É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução”. Note-se que o discurso de demanda atendida, suficiência de recurso e falta de qualidade na educação deposita na gestão (administração) um poder de resolução das mazelas da educação brasileira, pressuposto este que vem ao encontro da proposta do PROMEDLAC V, na qual a gestão foi colocada como pilar de sustentação de uma educação de qualidade. É importante ressaltar, ainda, que até mesmo alguns termos – equidade (igualdade de oportunidade), qualidade (qual qualidade?), eficácia (que dá bom resultado) e eficiência (ação eficaz), bastante explorado nos eventos já relacionados, passam também a compor os discursos oficiais da reforma educacional brasileira, e a avaliação acaba se constituindo em espaço privilegiado do uso desses termos, conforme documentos relativos ao SAEB e ao Programa de Avaliação AVA.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as políticas educacionais propostas tanto em nível internacional quanto nacional, geraram condições favoráveis à intensificação da avaliação em larga escala com foco nos resultados. Em consonância com esse movimento, a avaliação também foi estimulada e, de certa forma, dirigida pelas agências externas (Banco Mundial, BIRD, FMI e outras), as quais para financiarem projetos educacionais aos países subdesenvolvidos atrelaram esses financiamentos à existência de uma avaliação dos sistemas de ensino como forma de controlarem e garantirem resultados eficazes da aplicação de seus empréstimos.

O documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. IV) expressa de forma clara que esse banco tinha amplo interesse que os países sob sua dependência econômica desenvolvessem sistemas de avaliação: “Los gobiernos pueden influir positivamente en la calidad de la educación estableciendo normas, prestando apoyo a los insumos que según se sabe mejoran el rendimiento, adoptando estrategias flexibles para la adquisición y utilización de los insumos y vigilando el rendimiento”.

TOMMASI (1996, p.198) confirma isso, em estudos realizados acerca do Banco Mundial e de suas políticas educacionais dirigidas à educação básica, os quais evidenciam que uma das medidas prioritárias desse Banco consiste em ações relacionadas à ampliação da capacidade de gerenciamento, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos. Assim, de acordo com essa autora, os projetos educacionais financiados por esse banco prevêem a implantação de sistema de avaliação nesse nível de ensino, que, na maior parte, é incorporada pelos países.

É importante lembrar que a aceitação ou não das proposições internacionais é uma opção das elites políticas e econômicas, detentoras do poder de decisão em cada país ou estado, as quais nos últimos tempos, têm-se constituído mais amplamente em um bloco de poder a serviço da efetivação dos valores e dos interesses das altas finanças internacionais.

Considerando que as orientações das agências internacionais não são acatadas de forma literal, mas sempre hão de levar em conta as condições peculiares de cada formação social, o Brasil, sob a égide dos financiamentos internacionais, na década de

90, é amplamente influenciado pela concepção de avaliação trazida por essas agências externas já referenciadas. Nessa concepção a avaliação é vista como instrumento necessário ao desenvolvimento de uma gestão produtivista do sistema educativo, negando, dessa forma, valores como democracia, solidariedade, autonomia e emancipação. Nas palavras de OSGA (2000, p.10), “Nas relações sociais capitalistas a avaliação cumpre hegemonicamente papel estratégico na disseminação de valores e finalidades de mercado que consubstanciam processos de gestão de natureza contábil e /ou de economização da educação”. Isto é expresso, no Brasil, através da criação de leis e implementação de ações, as quais convergem nesse sentido:

A) A nova LDB de 1996 fixa a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional. Destaca-se o fato de que, além de regulamentar as formas de avaliação das instituições de ensino superior e do desempenho docente, também regulamenta a avaliação para fins de aprovação e de promoção dos alunos (Art.8º I, Art. 9º VI, VII, VIII, e Art. 67, respectivamente). A Lei traz, pela primeira vez, no Art. 87º, IV) o compromisso de construção de um Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar do ensino fundamental, médio e superior. SHIROMA (2004), ao se referir à criação desta Lei, argumenta que,

O projeto de LDBEN aprovado em 1996, no entanto, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas. Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressaiu-se a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O Senador Darcy Ribeiro (PDT – RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob a relatoria do deputado Cid Sabóia (PMDB – CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na avaliação de Saviani, trouxera nova composição de forças ao Congresso Nacional e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova composição de forças conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substituto, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo de FHC e seu ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza, voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Darcy Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL – PE), foi sancionado pelo presidente sem qualquer veto. O mesmo Saviani relembra que fato assemelhado só ocorreu com a Lei 5.692/71, durante o governo Médice, sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada.(p. 50-51)

Diante desse quadro, é possível afirmar que a LDB resultou de embates, agregando diferentes vozes. Desta forma, essa Lei expressa um conjunto articulado de concepção avançada de educação, ressaltando a gratuidade no ensino público, a gestão

democrática e a autonomia. Conforme Art. 2, VIII - “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E Art. 14. - “O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. E de forma concomitante, esta mesma Lei evidencia-se como instrumento legitimador das políticas de cunho neoliberal. A exemplo disso, no Art. 24, V, percebe-se uma visão mais pedagógica no que se refere à avaliação, caracterizando-a como contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o ano letivo. As provas finais não são obrigatórias, mas eventuais. Essa proposta, ao tratar da verificação do rendimento escolar traz à tona duas possibilidades: a primeira, para alunos com atraso escolar; a segunda, a de avanço em cursos e séries mediante verificação do aprendizado. Ao que tudo indica, essa foi uma das formas encontrada pelo governo brasileiro de zeramento das estatísticas de reprovação, exigência do Banco Mundial. Observe que vai-se criando um aparato que dê base legal de sustentação às políticas de reformas educacionais, no sentido de cumprimento das condicionalidades impostas pelas agências de fomento.

A) O Exame Nacional de Cursos (ENC) – Lei n. 9.131/95. Esta avaliação é obrigatória para os formandos e tem a finalidade de avaliar o ensino de graduação oferecido pelas instituições de ensino superior públicas e privadas. Tem âmbito nacional e avalia as habilidades e os conhecimentos fundamentais exigidos em cada uma das áreas. Para COELHO (2005, p. 162), na realidade, o ENC tornou-se

(...) fundamental às instituições pois, para além de possibilitar uma boa propaganda dos cursos por ela oferecidos, bons conceitos são fundamentais para o processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento das instituições. Desta forma, muito além de proporcionar a “prestação de contas” à sociedade via avaliação e transmitir a imagem de que o governo preocupa-se com o ensino superior e com a realização de políticas que promovam o incremento desta qualidade, o ENC enquanto parte da avaliação promovida pelo MEC encerra a possibilidade de controle estatal do ensino superior nacional.

A) O ENEM – Portaria Ministerial n. 438/98 - é um exame anual de caráter facultativo, para os alunos concluintes ou que já tenham concluído o ensino médio. Segundo BONAMINO (2002, P. 13), “oficialmente, objetiva avaliar o desempenho do aluno, de modo a oferecer-lhe uma referência com relação ao mercado de trabalho e/ou à

continuidade dos estudos, entretanto, já no segundo ano de aplicação, o ENEM passou a ser utilizado como modalidade alternativa, integral ou parcial, em processos seletivos para o ensino superior”. O discurso oficial é uma forma velada de ocultamento das reais intenções desse exame. Para SOUZA (2001, p.82), “O ENEM explicita a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais incompetências que o exame vier a mostrar”.

Nesse mesmo ano de implantação do ENEM, ‘coincidentemente’, o Programa AVA lança também o Boletim do Aluno para os alunos das 8ª séries. O formato apresentado nesse Boletim pouco difere do formato do relatório que o estudante do ensino médio recebe ao realizar o exame do ENEM.

- A) A participação do Brasil, a partir de 1998, em projetos de avaliação comparada, como o Third International Mathematics and Science Study - TIMSS. O TIMSS realiza testes de desempenho nas áreas de Matemática e Ciências.

No caso do TIMSS, a participação do Brasil foi extremamente breve e a pesquisa nacional não fez parte do relatório final. Em todo caso, conta mais o movimento de aproximação dessas experiências internacionais do que do nível de participação efetivo. O Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), realizado sob os auspícios da Associação Internacional para Avaliação do Desempenho em Educação (IEA), é um projeto de estudos comparativos internacionais para avaliação e controle da qualidade dos sistemas educacionais. A IEA é uma cooperativa de institutos de pesquisa, que representa atualmente 55 sistemas de educação. (PLOMP 1998, p.41-5)

- A) O Brasil participa da avaliação da Oficina Regional da UNESCO para la Educacion en América Latina y el Caribe (OREALC), 1998. Essa avaliação promovida pela UNESCO/OREALC realiza os testes em Língua Portuguesa ou Espanhola, conforme o caso, e também levanta informações do contexto em que os alunos estão inseridos.
- A) O Brasil adere ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2000¹⁰. O PISA realiza testes em Matemática e Ciências e também utiliza instrumentos para levantamentos de questões acerca do contexto do aluno e da escola.

¹⁰ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Avaliação comparativa de 31 países, entre eles o Brasil.

É importante frisar que, a avaliação proposta pelo TIMSS, pela UNESCO e pelo PISA configura-se como avaliação de caráter quantitavista e com foco no resultado final. Dessa forma, a avaliação, fundamentalmente, é tomada como instrumento necessário à garantia da eficácia do sistema educativo.

Assim, no Brasil, observa-se um contexto favorável para que o campo avaliativo incorpore uma lógica de competitividade, de eficiência e de eficácia, que culmina, na segunda metade da década de 90, no uso intensificado de avaliação dos sistemas educacionais do ensino fundamental e médio como instrumento indispensável da política educacional.

No Brasil, parte dos avanços da política de avaliação da educação básica já estava inscrita na proposta para a educação brasileira, a qual foi apresentada no contexto da campanha para presidência de Fernando Henrique Cardoso, visto que já havia a previsão da criação de um sistema de avaliação em nível nacional. Essa proposta para a educação brasileira de FHC foi elaborada por uma equipe coordenada por Paulo Renato de Souza, ministro da educação em segunda gestão consecutiva, ex-secretário de educação do estado de São Paulo, ex-reitor da UNICAMP e, à época da campanha, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Sendo assim, a reeleição de Fernando Henrique Cardoso garantiu a continuidade da proposta educacional de campanha, já que a equipe de elaboração da proposta foi reencaminhada ao mais alto escalão do Ministério da Educação.

Conforme CUNHA (1996, p.22 e 25), tudo indica que as bases da avaliação do ensino fundamental foram delineadas na proposta para ação do governo, elaborada pelo Instituto Herbert Levy¹¹ (1992) e na experiência de avaliação vivenciada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Os dois casos mencionados contaram com a assessoria de técnicos que já tinham colaborado com entidades internacionais, como Banco Mundial (BM) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A concepção de avaliação expressa pelo Instituto Herbert Levy deixa claro a serviço de quem a avaliação está atrelada - à lógica do mercado econômico, o que pode ser constatado nos objetivos propostos por esse Instituto:

¹¹ O Instituto Herbert Levy, ligado ao Gupo Gazeta Mercantil e à Fundação Bradesco afirmava que a avaliação deveria servir ao propósito de estabelecer parâmetros para comparação e classificação das escolas.

O objetivo não é o de avaliar alunos individualmente, (...) mas sim conhecer o rendimento da escola através de testes individuais. Quem faz a prova é o aluno, mas quem está sendo avaliado é a escola(...) É preciso comparar escolas que sejam semelhantes na composição de seus alunos, ou controlar os efeitos dessas outras variáveis e desconectá-los dos resultados que se quer comparar. (Instituto Herbert Levy, 1992, p.49).

Percebe-se, que para esse Instituto, é necessária a comparação e, portanto, esta está vinculada à avaliação. Em contraposição, VIANA (2003, p. 58), alerta que

(...) a comparação se faz pelo simples hábito de comparar, pois desta comparação nada efetivamente resulta, salvo maliciosos comentários de alguns segmentos da mídia, tendo em vista suas implicações (...). Além dos aspectos sociais e econômicos, precisamos atentar para a diversidade das características dos sistemas educacionais em diferentes regiões, a natureza dos currículos, a formação e experiência do corpo docente. Diante desse quadro, podemos fazer comparações e imaginar que os indivíduos poderiam ter os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades?”.

O objetivo constante no documento do Instituto Hebert Levy expressa que a avaliação deve servir ao propósito de estabelecer parâmetros para comparação e classificação das escolas. Assim essa avaliação não privilegia o princípio formativo, mas individual e competitivo.

Em relação à concepção de avaliação evidenciada no Programa desenvolvido por Minas Gerais, pode-se afirmar que esta se equivale à concepção apresentada pelo Instituto Herbert Levy, já que em documento oficial produzido pela Secretaria de Estado da Educação deste Estado, a respeito do Programa de Avaliação da Escola Pública, encontram-se os seguintes objetivos,

1. Geral:

O Programa visa promover a melhoria da qualidade do ensino - aprendizagem, na escola pública de Minas Gerais, através da realização de avaliações que identifiquem o desempenho dos alunos, do ensino fundamental, em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares, bem como levantar dados e subsídios para maior eficiência do sistema educacional, a partir da LDB – n. 9394/96 e da Resolução/SEE/ n. 8086/97”. (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação, 1998, p. 6)

2. Específicos:

identificar o nível de desempenho do aluno assegurando o cumprimento, com êxito, do currículo esperado;
possibilitar ao professor definir estratégias para superar as dificuldades encontradas no ensino aprendizagem;
levantar dados, por escola, da eficiência do processo ensino aprendizagem, para tomada de decisões sobre o desenvolvimento da proposta de ensino;

obter dados e informações que venham subsidiar a Secretaria do Estado da Educação/MG, e Secretarias Municipais de Educação/MG, na tomada de decisões futuras referentes à condução do desenvolvimento do ensino fundamental;
levantar informações, com resultado, por escola, mediante a realização da avaliação;
conhecer a atuação das escolas após a municipalização no período de 1994/1998, visando a garantia de um padrão básico de qualidade do ensino" (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação, 1998, p.6)

Observe-se que os objetivos da proposta mineira se aproximam dos discursos empreendidos pelos países latino-americanos no Seminário sobre Avaliação e Determinação de Padrões na Educação da América Latina/1996. (Conforme capítulo 2). Ainda a respeito do Programa de Avaliação de Minas Gerais, foi encontrada a seguinte redação: "Os resultados da avaliação, em Minas Gerais, voltam às escolas para que cada uma delas possa comparar-se em relação a si mesma e em relação às outras escolas do município, da região ou do estado" (1998 p. 18).

Portanto, as bases das avaliações da proposta do Instituto Hebert Levy e da proposta mineira se dão no sentido de colocar a avaliação como ferramenta indispensável para a gerência do sistema educativo. Assim, a avaliação é tomada como a real expressão da realidade, adquirindo um caráter de objetividade e de neutralidade capaz de dar conta da compreensão do sistema educacional em sua totalidade, por meio da avaliação do rendimento escolar dos estudantes. Quando, na realidade, os processos avaliativos, de cunho formativo, devem englobar outros elementos que também interferem no funcionamento do sistema, conforme afirma SOBRINHO (2003, p. 189)

A avaliação educativa, ao contrário, sem deixar de ser objetiva visa a controlar os processos científicos, a reconhecer a diversidade de idéias, a interpretar a pluralidade, a construir novos sentidos, a questionar a razão dos projetos e currículos, a valorar a inserção crítica e produtiva na sociedade, a dinamizar a construção da autonomia.

Para CUNHA (1995, p.5), as semelhanças entre as propostas de Fernando Henrique Cardoso, a do Instituto Herbert Levy e da experiência mineira, no que diz respeito à montagem de um sistema nacional de avaliação de 1º grau devem-se à atuação direta e indireta das mesmas pessoas na elaboração de ambos os documentos, como também a assessoria à Secretaria da Educação de Minas Gerais, especialmente

dos técnicos da Fundação Carlos Chagas, do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho.

O exposto demonstra que a política de avaliação do ensino básico proposta pelo Governo Federal foi largamente influenciada pelas agências internacionais, mais especificamente, pelo Banco Mundial.

BONAMINO (2002, p. 65) afirma que o MEC, nos anos 90, contou com o apoio das suas altas hierarquias para ampliação do campo da avaliação, tornando-a elemento central e com potencial de interação e articulação com os vários aspectos da política educacional. Assim, para essa autora,

A avaliação deixa de ser uma tarefa periférica, desenvolvida por professores e estudada por acadêmicos, para transformar-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios.

Esse quadro, gerado especialmente pelas ações do Ministério da Educação (MEC), ganha força passando a influenciar os estados e os municípios na construção de seus próprios sistemas de avaliação, os quais se caracterizam pela construção de um modelo de avaliação homogêneo para o conjunto de suas escolas. VIANA tece críticas a esse tipo de avaliação:

É preciso ter em mente que não se avalia em abstrato, mas considerando que o ser avaliado existe em um contexto social, econômico e cultural. Assim quando se fala em validade dos instrumentos, procurarei deixar bem claro que não se avalia em geral, não podemos fazer uma avaliação que sirva para a cidade e para o mundo. A validade é um atributo específico, servindo para uma população ou amostra com determinadas características sociais e culturais. (2002, p. 165)

Pode-se afirmar que está-se concretizando um processo de 'transnacionalização' dos modelos de avaliação de sistemas educacionais, os quais passam a ser produzidos sob a forma de receitas de caráter supostamente universal e, portanto, distante da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais. É possível visualizar uma desterritorialização do campo avaliativo, na qual o Estado Nacional perde suas

fronteiras e, ao mesmo tempo, abre novos espaços para a incorporação de outra identidade e cultura avaliativa.

Uma das evidências nesse sentido é o estabelecimento de um modelo comum de avaliação que serve aos mais diversos sistemas de ensino de diferentes países, estados e municípios, destituindo da avaliação a sua dimensão emancipadora e revestindo-a de uma falsa neutralidade técnica e, ao mesmo tempo, servindo para a reprodução e ampliação do capital.

2.2. A face oculta da autonomia: a política de descentralização adotada pelo governo brasileiro nos anos 90 e suas implicações para a avaliação

Para SILVA (2004, p.26), a reestruturação política dos Estados tem-se constituído em uma dinâmica de mudanças de seus DNAs, transformando-os de Estado de Bem-Estar Social em Estado de Bem-Estar do Mercado. Essa posição posta pelo autor é visivelmente identificada nas políticas públicas dos governos nos diversos níveis, desde o federal até o municipal. Essa reestruturação privilegia o atendimento aos interesses das agências externas, em contraposição às perspectivas dos setores sociais subalternos. Não se pode perder de vista que, na realidade, o Estado de Bem-Estar Social, na América-Latina, não foi plenamente concretizado. Dessa forma, os efeitos das políticas de reformas empreendidas na década de 90 foram ainda mais intensos, visto que, apesar da não concretude do Estado de Bem-estar Social, as políticas de enxugamento do papel do Estado foram deflagradas de forma acentuada. Como reduzir, ainda mais, o papel de um Estado que, historicamente se mostrou deficitário na garantia dos direitos sociais básicos dos cidadãos?

BORON (2001, p. 283) confirma o exposto:

Diante desse panorama, traduzido, entre outras coisas, em um absurdo encolhimento do Estado (em uma região do planeta onde quase metade da população carece de acesso à água potável e drenagens e uma proporção semelhante depende por completo do hospital público!), as políticas neoliberais não fizeram outra coisa senão agravar a situação. Em todo caso, é preciso convir que a nova crença dominante defende uma agenda de prioridades, onde temas como “pleno emprego”, paz social, a estimulação da demanda e a intervenção estatal, se convertem em verdadeiros tabus sobre os quais não se pode falar.

Nesse sentido, várias iniciativas adotadas pelo Governo Federal refletem a intenção de minimização do seu papel e ampliação da responsabilidade dos estados e dos municípios no que se refere à gestão da educação fundamental (descentralização). Essas iniciativas constituem-se em esvaziamento do papel do Estado Central e das iniciativas públicas; porém, o Estado procura manter o controle da responsabilidade depositada nas outras instâncias menores, visto que cria um sistema de avaliação nacional nos três níveis de ensino de caráter homogêneo e hierarquizador. Nesse sentido de descentralização, as ações governamentais brasileiras mais evidentes foram:

Emenda Institucional (EI) n 14/96 – delega à União a função “redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados e aos municípios”.(Art. 211, & 1º);

Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – n 03 – 08/10/97 – determina que o desempenho no trabalho deverá ocorrer mediante a avaliação, segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei n 9.424/97 - forma encontrada para distribuição de recursos financeiros, baseados no número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino fundamental. Essa Lei fixou os dados oficiais do censo escolar sobre a matrícula no ensino como base para a distribuição dos recursos do FUNDEF;

a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394/96) - Cury e Saviani (apud. BONAMINO, 2002 p.71) alegam que a nova Lei sancionada substitui a idéia de Sistema Nacional de Educação para a criação real de um Sistema Nacional de Avaliação. Isso fica claro no Art.9º, o qual introduz, como prerrogativa da União, o controle sobre o processo avaliativo do rendimento escolar nos três níveis de ensino e o controle da avaliação das instituições e cursos do ensino superior, além da incumbência

de baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação. Art. 26 criação dos Parâmetros Curriculares, como forma de viabilizar a implantação do Sistema de Avaliação em nível federal.

Essas iniciativas de 'descentralização' trazem em seu bojo a redução da responsabilidade do Estado, apesar de serem postas em uma perspectiva de autonomia escolar. Para ROMAN (1999, p. 14), "Descentralizadas são as ações administrativas menores e o fazer pedagógico, não o poder de decidir". Resta a questão: que autonomia escolar é esta que limita aplicação de recursos e ao mesmo tempo adota um meio institucionalizado de controle (avaliação)?

Para GOERGEN (2000, p. 34),

Trata-se cada vez mais da formulação de uma autonomia controlada e condicionada aos parâmetros da reforma do Estado. Uma autonomia contratualizada e afinada com o projeto político e com a concepção dominante de educação e de avaliação em que as instituições são tratadas cada vez mais como empresas do conhecimento 'pertencentes' ao Estado.

Assim, essas políticas 'descentralizadoras' mostram que suas reais intenções são maximizar a eficiência do sistema, a fim de liberar o Estado, ou, pelo menos, reduzir o seu papel de mantenedor da educação básica. Diante disto, as instituições têm a garantia da liberdade de poderem criar meios alternativos de se manterem (autonomia?). Portanto, dada essa 'autonomia', a gestão empresarial eficiente vem ao encontro desse propósito, especialmente porque oferece uma ampla diferenciação organizacional que possibilita uma política de variadas fontes de alternativas de recursos.

Compreende-se que o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação pelo Governo Central, na verdade, trata-se de uma nova forma de gestão estatal da política educacional, na qual o Estado se retira como mantenedor principal, mas, ao mesmo tempo, tenta garantir seu poder central (Estado-Necessário - relacionado também às ações de favorecimento à acumulação e à reprodução do capital), através do controle sobre os resultados educacionais, utilizando-se para isso da avaliação em grande escala. Note-se que foi criado um padrão de descentralização cujos processos não são independentes dos processos de centralização. Para CURY (1997, P.13), "O Governo Federal passa a se colocar quase como um agente externo deste processo".

AFONSO (1999, p. 141), em relação ao exposto, denomina esse fato de 'paradoxo do Estado neoliberal como:

(...) uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Na base dessa bipolaridade, decisões não-intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, revelando a ambigüidade inerente a essa articulação política que fez com que a nova direita pudesse parecer sucessivamente libertária, populista e elitista.

GENTILLI (2002, p. 25) também argumenta a esse respeito: "Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular; de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema".

As políticas de reforma estatal dos anos 90 em sua essência se constituíram na descentralização administrativa e financeira, como forma de contenção dos gastos do Estado com a educação. Assim, nada mais eficaz do que usar a avaliação como um instrumento de controle do sistema escolar com ênfase nos resultados. Para SHIROMA (2004, p.119), "não se trata de afirmar que o Estado abre mão, ou abrirá mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização". Essa realidade apresentada tira do contexto o Estado-executor para colocar em seu lugar o Estado-avaliador, subordinado aos interesses do capital. IANNI (2000, p. 217) retrata esse fato de forma bastante pertinente "O mercado, e não mais o Estado-Nação, demarca as fronteiras físicas, políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países".

O Estado-avaliador, na concepção de AFONSO (2000, p. 49), consiste: (...) "na adoção por parte do Estado de um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos". Essa estratégia se constituiu em importante mecanismo na introdução de avaliações nacionais. Para PESTANA (1997, p. 15),

A criação do sistema de avaliação da educação básica passa a ser oficialmente associada aos processos de descentralização e de melhoria da qualidade do ensino e a ser justificada como

parte da estratégia acionada pelo governo para trazer informações úteis sobre o que está acontecendo no setor educacional, como, onde, quando e quem é o responsável pelo produto obtido.

Dessa forma, fica evidenciada a adoção, em nível nacional, de uma cultura gerencialista no setor público, com forte utilização de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. Assim, a avaliação se constitui, em instrumento para a efetivação desses mecanismos. Vale lembrar que, em se tratando de educação, o mercado não se configura em sentido literal (clássico), mas absorve a essência da lógica da mercadoria, mesclando-a com regulação e controles rígidos (quase mercado).

2.3. Assim (re)nasce o sistema de avaliação da educação básica – SAEB com força total

2.3.1. Contextualização

Tendo em vista que a existência dos fatos não se dá de forma autônoma, mas, ao contrário, está condicionada às condições e recursos presentes em cada contexto, a análise do Programa de Avaliação AVA não pode prescindir do resgate de seu processo e de seu contexto de desenvolvimento. Portanto, entende-se que é preciso adentrar mais amplamente na história da formação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, bem como nas ações desencadeadas pelo Ministério da Educação – MEC - , Órgão responsável pelo direcionamento das políticas públicas de avaliação, visto que o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Sistema Estadual de Educação do Paraná - AVA, objeto central desta pesquisa, foi intensamente atravessado pelo modelo de avaliação do SAEB e pelos novos arranjos institucionais do Ministério da Educação – MEC - ocorridos a partir de 1995, período correspondente à implantação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA.

Para entender a política de avaliação da educação básica, hoje, é preciso reportar-se à década de 80, que foi marcada pelo contexto da redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais de educação, as quais iniciaram as primeiras discussões acerca da política de avaliação da educação, ao

mesmo tempo em que se tornava cada vez mais evidente o grau de universalização atingido pelo acesso ao ensino de primeiro grau, que, contraditoriamente, vinha sendo acompanhado por intensos processos de seletividade escolar.

Essa década agregou não só a luta pela reconquista da democracia política, bem como evidenciou um amplo crescimento vegetativo da população e uma aceleração da urbanização, a qual gerou alta demanda e pressão por serviços públicos, especialmente em relação à educação e à saúde, contribuindo, dessa forma, para o processo de municipalização do ensino de primeiro grau, uma vez que os estados não dispunham de recursos suficientes para o atendimento da nova demanda.

Esse período foi marcado pela busca de alternativas para as excessivas taxas de repetência e de evasão escolar, as quais incidiam especialmente sobre as camadas mais pobres da população. Essas alternativas são expressas por meio de políticas de não reprovação e de avaliação continuada, de construção de escolas, de formação de professores e de distribuição de livros didáticos.

No final dessa década, começaram as primeiras experiências de avaliação em larga escala no ensino de primeiro grau, em função do convênio¹² firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura – IICA – e Ministério da Educação, o qual visava, inicialmente, ao atendimento das demandas do Banco Mundial, no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento da Educação. Assim, a primeira experiência piloto de avaliação de sistema público de ensino de primeiro grau ocorreu em 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, sendo realizada pelo Ministério da Educação e do Desporto. Na Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau fica clara a intenção do MEC de ampliar essa avaliação para os demais estados da federação, assim expressa:

"Por solicitação das autoridades do MEC, no sentido de estender a sistemática de avaliação proposta para o resto do país. (...) A finalidade básica desta aplicação piloto foi testar, em situação de campo, a procedência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar os ajustes necessários para sua expansão em nível nacional" (BRASIL, INEP. Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau p. 3, 1989).

¹² VI Acordo MEC/BIRD.

Nessa avaliação participaram quarenta e dois (42) municípios do Paraná e trinta e um (31), do estado do Rio grande do Norte, sendo duzentas e duas escolas (202) do Rio Grande do Norte e duzentas e sessenta (260), do Paraná. Foram avaliados alunos da 1ª, da 3ª, da 5ª e da 7ª série do ensino fundamental, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Além da realização dessas provas, as escolas envolvidas respondiam a um questionário acerca da organização do trabalho e do seu processo, sendo esse questionário estruturado a partir dos seguintes tópicos:

- Organização do Trabalho: elaboração do plano; conteúdo; regimento interno e qualificação do aluno.
- Processo de Trabalho: participação em decisões; relação direção e conjunto da escola; burocracia; trabalho conjunto e satisfação.
- Democratização da Gestão: tendências recentes das mudanças; qualificação do pessoal envolvido, características da direção; posição do diretor; posição em relação ao plano; posição em relação ao professor/aluno e posição em relação aos recursos didáticos.

O resultado dessa avaliação é apresentado na Minuta do relatório, de forma comparativa, entre os estados que participaram da experiência (Rio Grande do Norte e Paraná). Assim, as tabelas mostradas apresentam o desempenho dos dois Estados, um em relação ao outro. Inclusive, nas considerações finais encontra-se a seguinte afirmação: "O conjunto de diferenças evidenciados nesse estudo permite concluir que as condições de funcionamento das escolas do Paraná são qualitativamente superiores às do Rio Grande do Norte, como também são os níveis de democratização do sistema educacional e da gestão escolar" (BRASIL, INEP. Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau p.40, 1989). Observe-se que já no início dessa experiência de avaliação educacional, ela vem revestida de uma configuração no sentido de estimulação da competitividade.

Ainda a respeito dessa primeira experiência piloto avaliativa, note-se que, se por um lado, ela representou um avanço para o campo avaliativo, visto que saiu dos limites da sala de aula para também se constituir em instrumento de apoio à gestão, por outro, esta avaliação, desde sua origem, esteve ancorada nos acordos contratuais

estabelecidos junto às agências multilaterais e, portanto, comprometida com os interesses delas.

Dentro desse contexto sócio-político e econômico é que se dá plenamente a construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - que se iniciou durante o governo Sarney (1985/1990), por meio da primeira experiência piloto de avaliação em larga escala; continuou durante os governos Collor (1990/1992) e Itamar Franco (1992/1994), cujos períodos correspondem à alocação de recursos necessários para a implantação do sistema nacional de avaliação no ensino básico. Assim, em 1990 ocorreu o primeiro ciclo de avaliação do Sistema. Durante o ano de 1991 foram feitas as leituras dos dados evidenciados na pesquisa, as quais resultaram num relatório preliminar. Em 1992, por decisão do MEC, o Sistema ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. É importante mencionar que a Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, ciclo de 1990, possibilita uma visão positiva dessa primeira experiência avaliativa, especialmente pelo fato de ela contemplar outros elementos (via questionário) que interferem no funcionamento do sistema e não se limitar à aferição do desempenho escolar. Isto pode ser confirmado por meio do diagrama apresentado nessa Minuta, acerca dos eixos e dos indicadores do modelo de avaliação:

| EIXO | DIMENSÃO | INDICADOR |
|-------------------------------|-----------------|--|
| Universalização com qualidade | Escolarização | Matrícula Taxa de escolarização real |
| | Retenção | Taxas de evasão, aprovação e repetência |
| | Produtividade | Taxas de sobrevivência |
| | qualidade | Rendimento do aluno Competência do professor Custo-aluno direto Condições de ensino |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Valorização do professor | Competência Condições de trabalho | Conteúdos e projeto pedagógico Níveis salariais Taxa de professores concursados Vigência de Estatuto do Magistério |
| Gestão educacional | Integração Estado/Município Descentralização Desburocratização Eficiência Democratização | Diagnóstico de gestão Equalização custo aluno Diagnóstico de gestão Grau de autonomia da escola Melhoria da gestão escolar Diagnóstico de gestão Relação custo pessoal docente/pessoal não docente Diagnóstico de gestão Racionalização de recursos Diagnóstico de gestão Melhoria da gestão escolar |

BRASIL, INEP. Minuta do relatório nacional do sistema de avaliação do ensino básico - ciclo de 1990, p. 3.

Nessa Minuta, encontra-se, ainda, uma análise crítica consistente dos resultados dos questionários e do desempenho escolar obtido pelos alunos, os quais compuseram a pesquisa, a título de exemplo, pode-se verificar o seguinte:

a) Gestão:

(...) As contribuições das Teorias de Administração e as análises do desenvolvimento da maioria das organizações modernas, tanto aquelas de produção de bens e serviços, quanto as de

administração pública, não são suficientes para explicar a complexidade e as especificidades presentes na administração e na organização escolar, embora tenham exercido influência nas teorias e práticas da administração escolar.

"O ato pedagógico e o processo ensino aprendizagem, implicam colaboração, co-responsabilidade e solidariedade, o que torna a participação essencial. A organização e o funcionamento da escola, as relações e a organização escolar, não podem prescindir da competente participação de todos os envolvidos. Por mais importante que seja o apoio logístico, a rotina e o cotidiano, a essencialidade da gestão escolar está na relevância e na pertinência da prática social da educação, portanto no aspecto pedagógico e na organização da prestação do serviço educacional (BRASIL, INEP. Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - ciclo de 1990, p. 37)

b) Participação:

O conceito de participação tem servido de suporte a práticas gestionárias ambíguas, abrangendo desde experiências de sofisticação do autoritarismo, mantendo e reforçando as relações de dominação e subserviência, até experiências de efetiva democratização, construindo relações autogestionárias, de partilha co-responsável. Nas primeiras, a participação constitui um processo de construção de uma nova estrutura de poder.

Para auferir as formas e os níveis de participação na vida escolar e superar as ambigüidades que este conceito apresenta no discurso pedagógico e na prática concreta, tentou-se combinar várias dimensões de análise que permitissem dar uma maior especificidade ao conceito. (BRASIL, INEP. Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - ciclo de 1990, p. 67)

c) Professor:

(...) Nesta perspectiva, seu compromisso deve ser com a formação de pessoas capazes de vivenciar uma prática social humana, de direitos e deveres, envolvendo a compreensão crítica da realidade brasileira e suas contradições, um posicionamento valorativo diante dos fatos e uma ação pessoal-profissional transformadora da sociedade, sob a ótica das necessidades e interesses majoritários da população". (BRASIL, INEP. Minuta do Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - ciclo de 1990, p. 71)

É inegável o caráter pedagógico e político retratado nesse Documento. O primeiro ciclo de avaliação em larga escala, vivenciado pelo Brasil, expressa, de forma transparente, um discurso convergente ao momento histórico que se caracterizava, especialmente, em favor do estabelecimento de um território de luta em prol da construção da democracia.

Entretanto, em meados da década seguinte (1995), as avaliações em larga escala são atravessadas por um conjunto mais complexo e intenso de inter-relações, as quais se caracterizam pelo aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação e pelas reformas curriculares, encerrando-se, dessa forma, o ciclo de recuperação da democracia política, para inserir-se nas novas

regras internacionais, oriundas da globalização e da competitividade econômicas. Esse novo quadro formado e a busca do equilíbrio fiscal geraram uma redefinição dos papéis dos diferentes níveis de governo, os quais aceleraram o processo de descentralização da educação escolar e, de forma concomitante, tornou a avaliação um dos eixos centrais da política educacional. Se antes (1980), a implementação da avaliação em larga escala esteve atrelada ao processo de busca pela democratização de ensino, esse novo período estará intensamente vinculado às políticas de cunho neoliberal, as quais imprimem à avaliação uma conotação mercantilizada, com foco nos resultados. Assim, diante das novas necessidades geradas pelo capital, em 1995, o SAEB se efetivou no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob uma nova reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais, bem como uma ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame do Ensino Médio – ENEM - e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA.

O estabelecimento de um Sistema de Avaliação em nível nacional exigiu, por parte do Governo Central, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois havia a necessidade de se estabelecer um currículo comum ao sistema educacional brasileiro para a viabilização do sistema de avaliação pretendido, mas somente a implantação de um currículo único em nível nacional não possibilita a realização de uma avaliação de caráter quantitativista e homogêneo. Note-se que, nesse momento, o Governo central procura garantir o controle do que seria ensinado nas escolas. Porém, não se trata de qualquer currículo, é preciso que ele esteja adequado a esse modelo de avaliação, assim, a forma propícia encontrada foi organizar os conteúdos a partir de objetivos (competências), já que só é possível “medir” a aquisição dos conhecimentos de superfície (práticos), evidenciando, dessa forma, a redução dos saberes ensinados. ROPÉ (2001, p.96-97) afirma que a idéia de competência encontrou um terreno fértil no campo avaliativo:

(...) como as noções de capacidades, de competências, de objetivos se encontram em diversos lugares, colocadas por diversos autores com sentidos diferentes, mas que finalmente, além das ambigüidades inerentes a suas expectativas, encontram-se nas avaliações. (...) Os professores, como os alunos são considerados indivíduos racionais capazes de objetivar sua situação.

Na perspectiva de APPLE (apud AFONSO, 1999, p.145)

A introdução de um currículo nacional de uma avaliação também em nível nacional transmite a idéia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é afinal, a principal preocupação do mercado. A criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita .

LOPES (2002, p. 386), ao se referir aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, ressalta que “a educação para a vida nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM - associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla”.

O Governo Federal, ao instituir os Parâmetros Curriculares, deixou transparecer uma concepção de educação reducionista, a qual se alinha às diretrizes traçadas pelos organismos internacionais, que por sua vez, estão sob o comando das necessidades de acumulação e ampliação do capital, bem como deixou transparecer seu descaso em relação às reais condições por que passam as escolas brasileiras, ao estabelecer um currículo e uma avaliação padronizados. SANTOS (2002, p. 5) colabora, nesse sentido, argumentando que a idéia de coesão nacional em que se baseiam os currículos nacionais é completamente equivocada, pois parte do pressuposto de que alunos de diferentes posições sociais e pertencentes a diferentes grupos sociais recebem o currículo da mesma maneira.

Assim, os Parâmetros Curriculares revelam uma intencionalidade voltada para uma formação humana limitada, que conduzirá o homem a ser, simplesmente, um implementador de tarefas, o que vêm ao encontro da exigência da sociedade capitalista vigente. Assim, a aprendizagem passa ser a dirigida a partir de novos critérios: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a aprender.

Segundo VIANA (2002, p.68), o SAEB adotou o mesmo modelo de fluxo e de produtividade da UNESCO, a qual se caracteriza pela pesquisa relacionada à gestão escolar, pela competência docente, pelo custo-aluno direto e indireto e pelo rendimento escolar. Convém ressaltar que a UNESCO defende a importância da participação dos sujeitos nos processos avaliativos; condena o controle exagerado, por parte do Estado, e

a limitação de recursos em função dos resultados; admite a comparação entre as instituições nacionais e internacionais. Assim, a UNESCO se mostra como um espaço de posições hegemônicas e contra-hegemônicas, no que se refere à avaliação. Para COELHO (2005, p. 66), esse hibridismo da UNESCO deve-se ao fato de que, esta instituição, na década de 90, preocupou-se em promover o debate público a respeito da educação, adentrando no pluralismo de idéias, visando a partir dele, construir um consenso e formular coletivamente planos de ação. Inclusive o próprio Banco Mundial associou-se à UNESCO para a produção de documentos de política educacional, a exemplo disso, o documento: “Educação Superior: perigos e promessas”. Dessa forma, para essa autora, “A UNESCO representa uma espécie de amálgama, constituída a partir do embate de diferentes idéias e interesses políticos, expressos pelos diferentes sujeitos que participam da elaboração de seus documentos e políticas”.

As áreas avaliadas pelo SAEB são: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que na 3ª série do ensino médio, a área Ciências compreende Física, Química e Biologia. Somente no ciclo de 1999 as avaliações ocorreram nas disciplinas de História e de Geografia.

Os ciclos de avaliação do SAEB, a partir de 1995, abrangem cerca de 700 municípios, 3.000 escolas públicas e privadas, 25.000 professores, 3.000 diretores e 220.000 alunos do ensino básico.

O SAEB usa, hoje, dois tipos de instrumentos: cognitivos e contextuais, sendo que o primeiro é composto de provas de desempenho dos alunos, elaborados com base em matrizes curriculares, e o segundo levanta questões, informações relativas aos fatores que interferem no desempenho escolar – infra-estrutura, equipamentos e materiais disponíveis, o perfil do diretor, a prática docente e as características sócio-culturais e hábitos de estudo dos alunos.

BONAMINO (2002, p.113) afirma que a avaliação de 1995 contava com questionário sobre as condições sócio-econômicas e culturais, e, também, questionários acerca dos hábitos de estudos dos alunos; porém, o SAEB ressaltou mais os fatores ligados às variáveis escolares: formação dos professores e diretores, o docente, o tempo dedicado ao ensino e a infra-estrutura da escola, em detrimento aos fatores sócio-econômicos e culturais, bem como as relações estreitas entre fatores escolares e extra-

escolares no desempenho dos alunos. Ao focalizar a variável escolar, o SAEB procurou dar 'cientificidade' na culpabilização dos sujeitos do processo educativo - diretores e professores -, pelo mau funcionamento do sistema, a fim de que estes, uma vez conhecendo os resultados (científicos), buscassem alternativas. É a avaliação a serviço do descompromisso do Estado. Tal fato retrata uma forma sofisticada de inculcação de uma ideologia favorável à efetivação das políticas de cunho neoliberal, as quais têm seu núcleo plantado na administração capitalista. Para FARIA (2004, 19), "A ideologia da gestão capitalista, também chamada de teoria gerencialista, constitui-se no fundamento do sistema de idéias que, ao mesmo tempo, reproduz a lógica de dominação do capital sobre o trabalho e oferece suporte 'científico' para legitimar as ações decorrentes de tal lógica". Para ARROYO (1989, p. 57),

a prática social tão complexa de apropriação das forças materiais e socioculturais em que participam os trabalhadores modernos é o processo mais eficaz na formação de um novo ser humano. Por aí podemos dizer que a melhor revolução pedagógica passa por fazer com que as relações sociais sejam mais ricas e humanamente mais formadora.

Oficialmente, os dados produzidos pelo SAEB visam ao acompanhamento do desenvolvimento do desempenho dos alunos do ensino básico e dos diversos fatores relacionados à qualidade e à efetividade do ensino proporcionado pelas escolas (discurso convergente às propostas internacionais de avaliação, propagandeadas pelas agências multilaterais), a fim de subsidiar gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores, na definição de ações e de aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelos sistemas da educação básica. Porém, algumas críticas podem ser tecidas em relação ao SAEB. Entre elas destacam-se:

- a prática avaliativa do SAEB se constitui em uma avaliação pontual, contrapondo-se à tão defendida avaliação contínua, processual e global;
- os dados produzidos servem, mais especificamente, aos sistemas educacionais, pois seus resultados são expressos em âmbito federal, regional e estadual; em outras palavras, à escola é relegado o papel de objeto da avaliação e não de sujeito;

- os dados evidenciados pela pesquisa do SAEB necessitam de um estudo mais aprofundado para que eles possam subsidiar os sistemas educacionais, no direcionamento de políticas que, de fato, interfiram na realidade educacional;
- a pesquisa é feita em cada estado, a partir de uma amostra probabilística não identificada (localidade) para os estados;
- os itens são elaborados em função dos Parâmetros Curriculares, e muitos estados não estão afinados com essa proposta;
- não se levam em consideração as reais condições dos sistemas educacionais brasileiros, já que a avaliação é a mesma em todo o Brasil;
- há dificuldade em compreender a metodologia, os relatórios técnicos, as tabelas os gráficos empregados na pesquisa;
- a pesquisa supervaloriza a técnica e a metodologia empregadas, e há escassez de uma leitura pedagógica dos resultados evidenciados;
- os resultados são apresentados, de forma geral, sem identificação das matrizes de referências, dos descritores, sem os quais se torna inviável uma ação mais pontual na realidade apresentada;
- a forma de divulgação produz “*ranking*” ;
- foco nos resultados.

O SAEB divulga seus resultados através de relatórios técnicos, os quais trazem o percentual e a média, bem como associações do desempenho dos alunos, com a formação do diretor, do professor, e com a participação em cursos de formação etc. Esses resultados são apresentados em âmbito nacional ou divididos por região, estado, localização, zona geográfica e dependência administrativa. Com relação a esse aspecto, é possível estabelecer uma analogia entre a forma de apresentação dos resultados do SAEB, no primeiro ciclo de avaliação (1991) e esse novo ciclo (1995). No primeiro ciclo, conforme já mencionado anteriormente, o relatório dos resultados mostrados na pesquisa pautava-se em uma análise fundamentada em perspectiva transformadora de educação e de avaliação democráticas. No entanto, nessa nova fase do SAEB o relatório dos resultados educacionais retratados na pesquisa assume configuração bastante diferente da anterior. Há uma preocupação acentuada em demonstrar a metodologia utilizada, o procedimento de coleta, a consistência dos itens, dos gráficos, das tabelas, do

cruzamento de variáveis, das escalas de proficiência, de aproveitamento médio e outros, em detrimento a um posicionamento crítico em relação aos resultados evidenciados nessa avaliação. No primeiro ciclo de avaliação, no que se refere à gestão, à participação, ao professor e às considerações finais, a postura assumida evidencia uma concepção de educação em favor da busca pela formação humana; já na fase inovadora do SAEB/1995 visualiza-se um esvaziamento desta busca:

a) Professor:

Em todos os levantamentos do SAEB, o estudo das características dos professores e da sua prática permanece como dimensão fundamental nas análises que vêm sendo realizadas sobre a problemática da Educação Brasileira .

Utilizando uma bateria de 42 itens, muitos deles de caráter múltiplo, o SAEB/95 coletou dados sobre a formação, a experiência profissional, a prática pedagógica, a organização e o clima da escola onde o professor atua (BRASIL, INEP. Relatório Final p.65)

b) Diretor:

A exemplo dos levantamentos anteriores, os dados do diretor foram escolhidos e organizados com o objetivo de delinear as características e a prática da administração de nossas escolas. Utilizou-se uma bateria de 29 itens, muitos deles de caráter múltiplo, sobre formação, experiência profissional, prática do diretor, organização e clima da escola. (BRASIL, INEP. Relatório Final p. 55).

Ressalte-se que esses textos apresentados se constituíram na única introdução antes da apresentação dos resultados. No primeiro ciclo, antes da apresentação dos resultados, havia uma produção textual clara e consistente a respeito dos temas avaliados, revelando posicionamento em favor da construção do processo de democratização de ensino. Note-se que, depois, o SAEB preocupou-se até mesmo em pesquisar “o clima” da escola, identificando-se, dessa forma, com as organizações empresariais, as quais, nos últimos tempos, vêm desenvolvendo mecanismos de controles sofisticados, a fim de efetivas garantias de manutenção do poder. Dessa forma, o clima organizacional ganhou uma densa importância, no sentido de fortalecimento da relação do indivíduo com a empresa. Um ambiente alegre, acolhedor, festivo, ‘solidário’ e prazeroso certamente garante uma forma dócil de a empresa manter o seu domínio. Para FARIA (2005, p.78),

As relações de poder constituem a forma de realização dos interesses definidos pelo grupo social, o qual investirá suas energias políticas no acesso ao comando das principais estruturas sociais e organizacionais, pois estas têm por finalidade operacionalizar os mecanismos de controle de que o grupo social vai se valer para garantir que seus interesses objetivos e subjetivos sejam os interesses dominantes.

Ainda, é importante mostrar que, no primeiro ciclo de avaliação do SAEB (1990), nas Considerações Finais da Minuta do relatório final do sistema de avaliação do ensino básico – ciclo de 1990, p.98, percebeu-se um discurso de responsabilização não apenas das escolas pelos resultados da avaliação, bem como do próprio Estado, tendo em vista uma transformação social capaz de garantir aos cidadãos os mesmos direitos sociais, conforme citação da Minuta do relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico:

Avaliar torna-se, nesta perspectiva, um instrumento social dos processos de decisão em todos os níveis do sistema educacional, para desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos para levar o país a um desenvolvimento democrático, economicamente eficiente e socialmente justo. (BRASIL, INEP. Relatório Final, 1990, p.136)

Sabe-se que as lutas travadas nesse período (década de 80), no sentido de garantia de efetivação de direitos sociais, contribuíram profundamente para que avaliação também pudesse ser mecanismo de favorecimento para o processo de redemocratização brasileira. Porém, sabe-se que a qualidade educacional das escolas brasileiras públicas pouco foi alterada em função dessa avaliação em nível federal, apesar do discurso inovador.

No ciclo de avaliação do SAEB de 1995, o Estado é caracterizado no Relatório Final/1995 (p.159) de forma a trazer à tona seu novo papel, ou seja, o Estado passa, de órgão mantenedor do sistema educacional, a órgão recrutador de parceiros para a execução de responsabilidades inerentes à sua função. Nas considerações finais desse Relatório não se encontra qualquer assertiva no sentido de o Estado se colocar como co-responsável da realidade evidenciada na pesquisa. Todo texto é desenvolvido em torno de depositar no micro (escola) o ‘super poder’ de resolução dos problemas educacionais retratados nessa pesquisa:

O SAEB/95 aponta para a importância dos processos internos da escola. Esses processos, que dizem respeito à organização da escola, propiciando um ambiente ordenado que sinalize com clareza, para professores, alunos, pais, por meio da construção de um projeto pedagógico singular, os propósitos da escola, as expectativas positivas em relação aos alunos, o tempo dedicado aos processos de ensino aprendizagem, o acompanhamento do progresso dos alunos, o planejamento de estratégias para superar as dificuldades, são evidências que parecem estar relacionadas ao bom desempenho dos alunos”. (BRASIL, INEP. Relatório final, 1995, p. 159)

São inegáveis os avanços técnicos e metodológicos dessa nova fase do SAEB. No entanto, não se pode perder de vista que esses devem estar a serviço de uma avaliação que, além de possibilitar o conhecimento da realidade de forma cientificamente sistematizada, possa também colaborar na transformação da realidade pesquisada. Há fortes indicativos de que a nova configuração do SAEB/1995 comprometeu aspectos significativos expressos em seu primeiro ciclo, ao focar mais o acerto técnico do que o sociológico, lembrando, é claro, que essa nova expressão do SAEB está em simetria com o novo modelo de Estado.

O ano de 1995 representou um novo marco político de institucionalização e operacionalização do SAEB, podendo -se destacar o fato de ele terceirizar grande parte de suas definições e operações técnicas junto às agências externas. Para ANTUNES (2001, 16), este fato evidencia que o modelo de regulação social-democrata, que deu sustentação ao chamado Estado de bem-estar social em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Segundo BONAMINO (2002, p. 101), nesse momento o MEC (...) “passou a assumir apenas funções de definição e controle dos objetivos gerais do sistema de avaliação, enquanto delegava, à instituição de caráter privado não lucrativo, a execução das atividades de avaliação”.

A nova configuração institucional do MEC deu início a um intenso esvaziamento do conhecimento desse Órgão gestor, no que se refere aos processos avaliativos em larga escala. Em contrapartida, houve um amplo fortalecimento dos valores e dos interesses do Banco Mundial inseridos na avaliação. Além disso, é importante ressaltar que, ao transferir para terceiros a responsabilidade de condução dos processos avaliativos, o MEC diminuiu a possibilidade de construção de avanços na melhoria da qualidade educacional, uma vez que as agências externas trabalham com “pacotes prontos” (produção por atacado), os quais não dão conta do real. Ainda em relação a isso, é importante destacar que esse novo eixo condutor da gestão do MEC manteve o poder do

Governo Central, no sentido de nomear para as altas funções desse Órgão gestor representantes de seu interesse, e não, necessariamente, nomear profissionais que, de fato, conheçam a avaliação. Uma vez terceirizada a maior parte dos serviços prestados pelo MEC, seus profissionais se transformaram em meros executores operacionais, os quais desconheciam as metodologias empregadas, os procedimentos técnicos, a construção dos itens e outros elementos importantes do processo avaliativo em larga escala. Assim, o MEC fica destituído das condições efetivas de colaboração técnica junto aos Estados e Municípios e, ainda, dificultou a participação de professores e de técnicos no planejamento, na produção e na forma de utilização dos dados produzidos.

Essa terceirização de grande parte das atividades realizadas pelo MEC, a partir de 1995, deu-se junto às Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, nas palavras de FONTANIVE, representante da Cesgranrio (1997, p.46),

(...) o SAEB foi conduzido pelas Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, que em convênio com o MEC, se responsabilizaram pela seleção de amostras, elaboração dos itens, confecção dos cadernos de teste, padronização e elaboração dos itens, confecção dos cadernos de testes, padronização e aplicação dos instrumentos – provas, questionários e formulários, distribuição dos materiais às sedes das secretarias estaduais de educação e análise dos resultados.

Em 1997, o MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), percebeu a necessidade de garantir sua participação especialmente em relação à formulação e ao controle das definições curriculares sobre o que o SAEB avalia e, assim, criou internamente um Banco Nacional de Itens para ser utilizado na construção das provas dos alunos. Nesse momento, verifica-se uma certa resistência à terceirização, porém, na prática, isso ocorre ainda de forma bastante tênue, pois foi delegada a uma única fundação, especializada em exames de seleção do ensino superior (Cesgranrio), a maior parte do processo de formulação de itens de provas e do conjunto das etapas referentes à definição e operacionalização técnica do SAEB/97.

Num processo de intensificação de políticas de cunho neoliberal em 1997, o INEP foi transformado em autarquia¹³ e sua estrutura foi modificada para apoiar o desenvolvimento dos diferentes sistemas de avaliação que operam no ensino fundamental e no ensino médio e também para a produção e disseminação de informações e de

¹³ Segundo Novíssimo Dicionário de Economia, SANDRONI (2004 P. 36) “autarquia é serviço estatal descentralizado e com autonomia econômica, embora tutelado pelo poder público”.

estatísticas educacionais. Em grande parte, essa mudança se deu porque a avaliação ampliou seu campo e se tornou instrumento fundamental nas reformas propostas pelo MEC a partir de 1995, uma vez que esta, desde sua gênese, fez parte do conjunto de prerrogativas estabelecidas pelas agências multilaterais, as quais orientavam no sentido de criação de órgãos externos especializados em avaliações de sistemas educacionais, e o Brasil se mostrou bastante obediente às determinações destas.

Assim, o INEP, instituto responsável pelo SAEB, imprime uma nova configuração a este, que passa a se caracterizar por uma abordagem teórico-metodológica da psicologia do desenvolvimento, da estatística, dos testes e das medidas educacionais, das medidas de habilidades cognitivas, do construtivismo e do currículo disciplinar.

Fica evidenciada uma preocupação extremada por parte do MEC, no sentido de garantir que a pesquisa educacional se dê dentro do mais alto rigor técnico-científico, relegando a um segundo plano a natureza formadora da avaliação. A esse respeito, FREITAS (2004, p. 14) diz que

(...) Embora não se ignore algum grau de interlocução do INEP com especialistas e administradores de experiências de avaliação em instâncias subnacionais, bem como as esporádicas participações de autoridades daquele órgão em espaços de discussão da educação básica, pode-se afirmar que prevaleceu a ausência do debate nacional. A própria sofisticação técnica da avaliação nacional – que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores – apresenta-se como entrave para a compreensão, tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado.

Também a esse respeito, SANTOS (2002, p.7) argumenta que o SAEB revela muito pouco sobre o desempenho dos alunos. Para essa autora, “É a partir das relações sociais com o saber e com o significado a ele atribuído pelos atores sociais que vivem o cotidiano da escola que se pode avaliar o sistema de ensino e se construir políticas públicas para a educação”. Concorda-se com a autora em que o SAEB é uma política de governo dissonante da real necessidade das escolas, dos professores, pois esse Sistema de Avaliação ignora as condições de trabalho do professor e as iniciativas heróicas de escolas e de docentes que, na insuficiência de políticas públicas sociais, criam formas de contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético. Porém, admite-se a importância que possa vir a ter um sistema de avaliação em âmbito nacional, no fornecimento de dados estatísticos confiáveis. O que se questiona é a forma de estruturação do SAEB, o qual focaliza o desempenho escolar

dos alunos, depositando nesse o poder de compreensão do sistema educacional como um todo, secundarizando outros aspectos importantes que interferem no seu funcionamento como sua organização, sua gestão e seu financiamento, sua condição material, a formação de seus profissionais, e outros. Quem sabe, um dos caminhos não seria resgatar as bases da avaliação expressas no primeiro ciclo de avaliação em larga escala, vivido no início da década de 90, porém, avançando no que diz respeito em dar concretude aos fundamentos ali inseridos, bem como ampliando a avaliação para além do rendimento escolar? Sugerem-se ainda estudos permanentes acerca da pertinência e da relevância das matrizes de referências utilizadas na elaboração dos itens das provas, as quais devem considerar a realidade brasileira, numa proposta de educação e de avaliação comprometidas com a formação humana, pois é necessário compreender que o respeito à igualdade passa necessariamente pelo respeito à diversidade nacional e suas necessidades reais, dentro da desigualdade de condições de nosso país.

Em março de 2005, O SAEB sofreu alterações na sua forma, passando a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB (antigo SAEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. A ANRESC objetiva oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes, para que as políticas públicas possam ser planejadas e efetuadas com mais precisão. A ANRESC avaliará anualmente os alunos da 4ª e 8ª séries das escolas públicas urbanas do ensino básico, com, pelo menos, 30 alunos matriculados em cada série avaliada, nas competências de leitura. A ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) objetiva avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira e pesquisa bianualmente o desempenho escolar obtido pelos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Ressalte-se que o SAEB alterou apenas a sua configuração de organização, mantendo-se inalteradas as suas bases fundantes.

A abordagem feita em torno do Sistema de Avaliação da Educação Básica demonstra um quadro, estruturado em nível federal, de manifestação clara de uma política avaliativa reducionista (foco no resultado), que vem ao encontro das reais necessidades de ampliação do capital, em oposição à construção de políticas públicas compromissadas com as perspectivas da grande massa que faz uso da escola pública.

Segundo MICHELOTTO (2003, p.163), as avaliações referentes ao ensino superior também se restringiram a uma discutível mensuração de resultados e produtos finais. Observe-se, ainda, que, ao alinhar suas políticas com o mercado econômico, o Estado Nacional criou, ao mesmo tempo, um movimento de disseminação dessa política para os estados e municípios, os quais também passaram a colaborar com a sustentação e a ampliação do sistema de capital. A exemplo disso, o estado do Paraná, bem como vários outros estados implementaram políticas de avaliação em larga escala, a partir do modelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme será exposto a seguir.

2.2. Avaliações em larga escala na educação básica nos estados brasileiros, na década de 90: uma transposição do modelo do SAEB?

Sendo a política de avaliação em larga escala na educação básica dos anos 90, intensamente marcada pela reprodução interna das relações de poder que se encontravam materializadas socialmente, o que se presenciou foi a efetivação de um modelo hegemônico de avaliação focado na busca da eficiência e da eficácia do sistema educacional.

Abordar o processo de desenvolvimento das avaliações em larga escala nos estados brasileiros é abordar o processo de desenvolvimento do SAEB, pois, assim como o Estado Central estava sob a égide dos financiamentos internacionais, os estados da federação se encontravam na mesma condição. Portanto, as instâncias, uma vez dependentes dos recursos internacionais, alinhavam suas políticas reformistas às diretrizes estabelecidas pelas agências internacionais de fomento. Uma das diretrizes privilegiada por elas, foi o emprego da avaliação como instrumento necessário à garantia de seus interesses. É importante lembrar que o Estado Nacional se constituía em avalista dos estados da federação que tomaram os empréstimos internacionais.

A transposição do modelo de avaliação do SAEB para os estados da federação se deu, em parte, pela conveniência do modelo já delineado de forma condizente com os propósitos internacionais e nacionais, e também pela falta de empresas ou instituições especializadas na área. Assim, os estados, ao adotarem o mesmo modelo de avaliação do SAEB, contrataram também as mesmas instituições prestadoras de serviços, o que

resulta em formação de monopólio (grupo especializado) em avaliação em larga escala, o qual passa a conduzir a implantação dos sistemas ou programas estaduais de avaliação em vários estados. As instituições que desenvolveram o maior 'know-how' nesta área referida foram Fundação Carlos Chagas e a Cesgranrio. VIANA (2002, p.104) aborda as conseqüências dessa transposição do modelo de avaliação do SAEB aos estados, desta forma:

O SAEB é uma avaliação sofisticada, fundamentada na teoria dos testes, que utiliza complexos procedimentos estatísticos para fins de estabelecer amostra e construir escala, além da equalização das várias e diferentes versões dos instrumentos que emprega; entretanto, a influência dessa avaliação não chega à escola e ao professor, não tendo maiores repercussões no sistema de ensino. Isso naturalmente revela um problema de disseminação e concorre para afetar de forma sensível a sua validade conseqüencial, que fica comprometida. É forçoso reconhecer que o SAEB tem alguma influência em virtude do espírito de imitação de algumas Secretarias, que solicitam avaliações segundo a metodologia do SAEB, inclusive com emprego da teoria de resposta ao item e de construção de escala em moldes semelhantes, mas tudo isso não resulta em maiores conseqüências, especialmente pela dificuldade no entendimento e no emprego de informação.

Os estados que foram mais amplamente atravessados pelas políticas nacionais e internacionais de avaliação foram Minas Gerais, (1992), Ceará (1992), Paraná (1995), São Paulo (1990), Bahia (1999), Amazonas (1994) e Rio de Janeiro (1995). Saliente-se que eles desenvolveram sistemas ou programas de avaliação de sistemas educacionais, tendo como referência o modelo de avaliação do SAEB; porém, desses estados mencionados, somente Minas Gerais já tinha um sistema de avaliação em larga escala, modernizado, já em andamento antes da implantação do novo ciclo do SAEB (1995). Portanto, Minas Gerais serviu de parâmetro para o próprio SAEB. Parece que esse Estado foi o laboratório brasileiro de disseminação do modelo de avaliação que predominou e ainda predomina nas avaliações em larga escala no Brasil. De acordo com documentos produzidos pelos estados mencionados acima, acerca da avaliação em larga escala, fica evidente a transposição do modelo de avaliação do SAEB para as seguintes unidades federativas:

a) Rio de Janeiro

Programa Nova Escola. Os alunos foram avaliados com uma grande quantidade de itens de testes relativos às habilidades constantes das Matrizes de Referências do SAEB. Os itens de testes desenvolvidos para avaliação do desempenho dos alunos em 2003 foram pré-testados e selecionados para compor os cadernos de testes aplicados aos alunos.

Com o objetivo de colocar o desempenho dos alunos do Rio de Janeiro na escala nacional do SAEB, o INEP cedeu ao Governo do Rio de Janeiro 21 itens por série e disciplina avaliada. (RIO

b) Bahia

Essa listagem constitui aquilo que tecnicamente é chamado de matriz de referência da avaliação. Ela é definida com base nos Parâmetros curriculares Nacionais, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas do Estado, mas está restrita ao universo do que pode ser mensurado através de questões de múltipla escolha.

Cada uma das séries avaliadas possui sua própria matriz de referência, composta por Descritores de Competências e Habilidades agrupados por domínios de conteúdos. (BAHIA, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação de Desempenho de Matemática, 2004, p.7)

c) Paraná

A implementação de estratégias sistemáticas de avaliação do sistema educacional brasileiro foi na década de 90, uma das mais importantes iniciativas do Ministério da Educação. Desde 1991, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vem colocando à disposição dos estados informações importantes sobre o desempenho dos alunos brasileiros do ensino fundamental e médio, obtidas através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Paraná aliou-se a esse esforço nacional em 1995, promovendo sua primeira experiência de avaliação em larga escala(...). Desde então, o Programa de Avaliação do sistema Educacional do Estado do Paraná vem promovendo avaliações que visam obter informações sobre as habilidades, os conhecimentos e os hábitos dos alunos (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Resultados da Avaliação Escolar, 2001, p.1)

d) São Paulo

A participação da SEE, desde o início (1990), nas aferições realizadas em São Paulo no âmbito do Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, implementado em todos os Estados pelo Ministério da Educação e do desporto MEC – com o objetivo de contribuir para formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de ensino e dos padrões de qualidade da escola brasileira. (SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Idéias – Sistema de Avaliação Educacional, p. 10)

A forma como se deu a evolução da avaliação em larga escala na educação básica, por meio da transposição clara do modelo de avaliação do SAEB, compromete intensamente a construção de uma avaliação a serviço da transformação social, pois acaba se transformando em um ritual burocrático, fiscalizador, classificador, episódico, anti-democrático, técnico e desprovido daquilo que é essencial à avaliação: seu caráter formativo e emancipador. Essas políticas de avaliação acabaram transformando-se apenas em dispêndio de trabalho humano e de recursos públicos. Com isso não se pretende destituir da avaliação o seu real valor, mas provocar reflexões acerca desse tipo de política avaliativa, que muito mais serve ao mercado econômico do que aos

sujeitos interessados, pois não costuma trazer maiores conseqüências (impactos), em outras palavras, não geram novas formas de pensar, sentir e agir.

Há um discurso instaurado de que as avaliações em larga escala, nos estados brasileiros, ocorreram porque o SAEB é uma pesquisa de amostra probabilística e, portanto, havia a necessidade de os estados criarem também seus próprios sistemas de avaliação como forma de se obter resultados pelo universo das escolas. Por trás desse discurso, erigem-se outras leituras. Uma delas está atrelada ao modelo de estado neoliberal, fruto da reorganização produtiva do capital. E uma leitura convergente neste caso específico, é que como o Estado Nacional criou um sistema nacional de avaliação (SAEB) que passou a evidenciar o desempenho escolar dos alunos dos Estados da Federação, estes sentiram a necessidade de encontrar os responsáveis (culpados) por esse desempenho. Assim, desencadeia-se um processo de culpabilização pelo desempenho do sistema educacional: o âmbito central culpa o estadual que, por sua vez, culpa o municipal, que culpa a escola, que culpa o professor, que culpa o aluno, que não culpa ninguém, e que acaba sendo a maior vítima desse processo de culpabilização, pois seu direito de efetivação do processo ensino-aprendizagem, com qualidade, passa a ser seu dever de aquisição (competência individual). Visualiza-se um nítido propósito de trazer à tona as mazelas do sistema educacional, a fim de que as escolas possam se 'olhar' e 'olhar' as demais e, nesse processo individualista e competitivo, encontrar formas inusitadas de vencer a concorrência do mercado educacional.

O desenvolvimento das avaliações em larga escala nos estados da federação brasileira, tendo sua gênese atrelada ao novo papel do Estado, o qual foi determinado pela nova fase em que se encontra o processo de acumulação, revelou-se uma política descolada das reais necessidades dos sistemas públicos educacionais, especialmente por se verificar que os sistemas/programas de avaliação implementados nessa década constituíram-se em uma reprodução do modelo de avaliação do SAEB. Dessa maneira, os Estados brasileiros reduziram as possibilidades de uso da avaliação como mecanismo de promoção de melhorias nos seus sistemas de ensino. O que torna ainda mais emblemática essa situação é o fato de que os estados acabaram comprometendo seus recursos financeiros no desenvolvimento de sistemas/programas de avaliação sofisticados, os quais, efetivamente, poucos impactos têm causado. É relevante

destacar a importância do uso da avaliação na gestão dos sistemas públicos de ensino; porém, é preciso que esse se dê sob paradigma diferente do que caracterizou esse período, ou seja, é preciso caminhar rumo a uma avaliação que, de fato, se aproxime da realidade pesquisada, como forma de visualizar os avanços conseguidos pela instituição, bem como as fragilidades verificadas, a fim de se buscarem coletivamente alternativas de superação dessas, de forma a comprometer o sistema social como um todo, pelos resultados educacionais.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995 A 2002: UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO MERCADO ECONÔMICO?

3.1. Desvelando os fundamentos do programa de avaliação do sistema educacional do Paraná - AVA: 1995 a 2002

A criação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA aparentemente significa um avanço para a educação básica, pois é a primeira vez, na história da educação paranaense, que o Estado concretiza um Programa de Avaliação censitária, a fim de promover uma verificação sistemática do nível de rendimento escolar dos alunos da educação básica, assim como parece ser uma notável contribuição para o avanço da ampliação do campo avaliativo, que, nesse período, estava no ápice de sua expansão.

Adentrar essa aparência, a fim de trazer à tona as múltiplas determinações que atravessaram esse Programa de Avaliação, ou seja, penetrar na relação estrutural e conjuntural desse Programa, para a visualização dos seus aspectos objetivos e subjetivos presentes, como forma de se compreender o seu real sentido e suas implicações para o Sistema Educacional do Estado do Paraná, é o objetivo dessa pesquisa. Diante deste propósito, a priori, é preciso ter claro que esse Programa de Avaliação é parte e expressão do conjunto de políticas para a reforma do ensino básico e do Estado Nacionais. Sendo assim, o período de 1995/2002 (período de implantação e de desenvolvimento do Programa), sob a égide da política de cunho neoliberal em todos os níveis de administração, desde o federal até o local. Esse período se

caracterizou pela transposição do modelo de gestão empresarial para o espaço público, onde a educação, como não poderia deixar de ser, foi alvo desse modelo mercadológico de gestão. No Paraná, em especial, as manifestações desse tipo de política foram tão intensas quanto as políticas em nível Federal. Segundo ASMANN (1993), o conjunto de reformas educacionais pautou-se na pedagogia, por resultados e na busca da eficiência educativa a qualquer custo, o que resultou em fórmulas educacionais geradoras de produtividade, a indicadores cada vez mais quantificáveis (avaliação de sistemas de ensino com foco no rendimento escolar) e à valorização do clima organizacional, como forma de concretizar a excelência na educação.

Destarte, o Governo paranaense, sob orientação dos organismos internacionais, bem como das políticas nacionais, privilegiou a gestão, em detrimento a outros fatores relacionados ao aspecto pedagógico, dando-se a essa (gestão) um poder de resolução de todas as crises, quer educacionais ou quer econômicas. Há um deslocamento do eixo pedagógico para o eixo gerencial. Esse deslocamento para a gestão gerou as condições favoráveis à criação do Programa de Avaliação do Sistema da Educação Básica do Paraná – AVA. Evidencia-se a clara relação da criação do Programa AVA e o processo de reformas educacionais na América Latina, desencadeado, mais especificamente, na década de 90, cujo enfoque voltou-se para a gestão de sistema e de qualidade do ensino público, (conforme capítulo2).

Assim, a criação desse Programa de Avaliação – AVA, financiado pelas agências multilaterais, está associada também ao movimento desencadeado pelos organismos internacionais, os quais vinculavam seus empréstimos à existência de sistemas de avaliação de monitoramento do desempenho escolar e, como o governo do estado do Paraná queria garantir a aprovação dos empréstimos desses organismos, as regras e orientações para a implantação dos programas trazidos por esses organismos internacionais foram incorporadas em sua essência, inclusive no que se refere à contratação de pessoal. Ainda, um outro fator, não menos importante, foi as influências das políticas do governo central, especialmente as relacionadas à implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Vale lembrar que o SAEB é uma pesquisa de amostra probabilística, cujos resultados (regionais e estaduais) são dirigidos aos sistemas estaduais de educação. Esses por sua vez, acabam desenvolvendo seus

sistemas de avaliação, para que os resultados sejam emitidos por escolas. Note-se que as políticas de ‘descentralização’ vão se dando, tipo efeito cascata, do nível maior ao menor.

O Programa AVA fazia parte de um dos componentes do Projeto Educacional Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE (Contrato com o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD n. 3.766/Br), até 2001. As primeiras negociações da criação desse Projeto Educacional deram-se em 1992, porém sua aprovação e assinatura ocorreram apenas em 1994, no mês de outubro, na gestão peemedebista.

De acordo com a documentação analisada, especialmente o caderno “Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético”, desde o início do Contrato do PQE (1992) havia clara intenção de institucionalização de um programa de avaliação escolar. Esse Caderno foi produzido pela Secretaria de Estado de Educação, em 1993, e revela preocupação com os índices de reprovação, evasão e abandono dos alunos da rede estadual os quais, segundo essa publicação, estão relacionados com as práticas avaliativas classificatórias e excludentes, historicamente predominantes nas escolas. Diante dessa assertiva, o documento se propõe a provocar reflexões em torno de uma concepção de avaliação que esteja a serviço do processo ensino-aprendizagem, explorando os seguintes temas:

- a avaliação escolar: uma questão polêmica;
- enfrentando os mitos que justificam o fracasso escolar;
- avaliação escolar: a realidade paranaense - a divulgação de uma pesquisa realizada com apoio do INEP acerca da avaliação escolar. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados pelos Núcleos Regionais de Educação junto a estabelecimentos de ensino do 1º e 2º graus regular e supletivo e classes especiais;
- a perspectiva de avaliação do professor e do aluno;
- como reverter os índices do fracasso escolar;
- da construção de uma cultura avaliativa à escola de qualidade;
- avaliação escolar: um compromisso ético.

O documento, em sua totalidade, é revelador de uma concepção de avaliação convergente ao modelo de avaliação proposto no primeiro ciclo de avaliação do SAEB/1990. Pode-se afirmar que se trata de uma tentativa de envolvimento dos sujeitos

no processo educativo no Programa de Avaliação Escolar pretendido pelo Governo estadual. A avaliação posta nesse documento avançou em relação ao modelo de avaliação proposto pelas agências internacionais, especialmente no que se refere à concepção, já que, para essas agências, o eixo estruturante de uma avaliação está no fato de esta se constituir em instrumento de controle da eficiência e eficácia do sistema de ensino. Nesse Caderno apresentado pela Secretaria de Estado da Educação há uma intenção de provocar reflexões nos sujeitos do processo avaliativo em torno dos efeitos perversos da avaliação, ao longo da história, bem como se visualiza uma forma de dar voz a eles. Porém, sem perder de vista os limites desse documento, o qual também tem o foco no resultado final - o rendimento escolar, conforme orientações dos organismos internacionais. Após toda uma fundamentação teórica a respeito do tema avaliação, ao final desse Caderno está expressa a intenção de desenvolvimento do Programa de Avaliação Escolar:

O que importa destacar nesse momento, é que a realização dessa pesquisa permitiu à Secretaria de Estado da Educação institucionalizar um Programa de Avaliação Escolar, a ser implementado nas escolas públicas, a partir do ano letivo de 1994. Esse Programa será organizado com os Núcleos Regionais de Educação e representantes das escolas estaduais no Seminário de Avaliação Escolar, a ser realizado em Curitiba na segunda quinzena de março de 1994. Na superação do fracasso escolar, a comunidade deverá apresentar soluções inovadoras, com características próprias, uma vez que se deve considerar a evolução histórica de cada escola, das metodologias e das teorias educacionais que até então sustentaram sua prática avaliativa (PARANÁ, Secretaria de estado da Educação. Avaliação escolar: um compromisso ético, 1993, p. 67)

Ainda, em torno desse caderno “Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético”, é importante entrar em uma outra questão: além de representar um avanço na concepção de avaliação trabalhada, ele revela também que é possível construir propostas educacionais financiadas com recursos internacionais, as quais atendam, se não integralmente, pelo menos parte dos interesses e dos valores da coletividade humana. Portanto, é um engodo acreditar que as orientações e os princípios estabelecidos pelas agências internacionais sejam intransponíveis. O que se verifica é que na maioria das vezes, os interesses dessas agências se coadunam com os do grupo político que está no poder. Vale lembrar que esse documento se inicia demonstrando preocupação com o resultado (foco das políticas educacionais dessa década), porém avança no sentido de construção de reflexões coletivas acerca da avaliação educacional, ou seja: antes

propriamente de introduzir um programa de avaliação escolar (de cima para baixo), suas bases são estruturadas a partir da concepção de educação e de avaliação democráticas.

A demora no andamento do Projeto (PQE) comprometeu o trabalho relativo ao desenvolvimento do Programa de Avaliação Escolar iniciado na gestão pemedebista, pois a liberação dos recursos para a realização desse Programa só foi efetivada em 1995, período que corresponde ao início do mandato da gestão pedetista, uma vez que o PMDB perdeu as eleições. Culturalmente, sabe-se que no Brasil não há políticas de Estados e sim de governos. Então, o Programa de Avaliação Escolar, que teve seus pilares inicialmente sustentados por uma perspectiva de educação e de avaliação transformadoras, toma outros rumos dissonantes da proposta inicial, porém, convergentes com as políticas educacionais de cunho neoliberal, tanto em âmbito internacional quanto nacional, conforme será demonstrado no decorrer desse trabalho. Assim, o Programa de Avaliação Escolar pensado inicialmente, na gestão do PMDB, passa a ser denominado de Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA. É importante destacar que a expressão AVA, de acordo com o depoimento de uma das coordenadoras (entrevistada A), não significava nada. Era apenas abreviação de avaliação; porém, no decorrer da pesquisa, constatou-se que essa expressão (AVA), na verdade, foi utilizada em 1992 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a qual já se encontrava num estágio mais avançado de desenvolvimento do seu programa de avaliação em larga escala. O Paraná, tomando o estado de Minas Gerais como referência para o desenvolvimento do seu próprio programa de avaliação, apropriou-se inclusive do nome AVA.

De acordo com SOUZA (2001, p. 81), “O projeto original relativo ao financiamento do PQE, assinado na gestão Requião, foi modificado em posteriores rodadas de renegociação do governo Lerner. Portanto, o PQE efetivado no Paraná difere bastante do projeto que o governo Requião assinou”. Isso se confirma, no caso específico do Programa de Avaliação, no qual, inicialmente, apesar do foco no resultado, havia uma preocupação com as bases fundantes do Programa (concepção de avaliação), com o envolvimento dos sujeitos no processo e com o aspecto político da avaliação. Essa preocupação, será redirecionada para a eficácia, para a eficiência, para a metodologia, para o custo/benefício e para o controle. GORNI (2004, p. 100) reafirma esse

posicionamento: “(...) na medida em que, estando calcado nas Políticas Educacionais do Banco Mundial e nas teorias econômicas, voltou sua atenção para os resultados do sistema, na forma de avaliação do rendimento dos alunos, nas diferentes disciplinas e não nos elementos do processo, conforme ênfase do projeto anterior”.

O Projeto PQE era formado pelos seguintes componentes: capacitação de recursos humanos, materiais pedagógicos, desenvolvimento institucional, rede física, e estudos e pesquisas. O Programa AVA era componente do desenvolvimento institucional, pois, como já explicitado anteriormente, nesse período a gestão por resultados era o grande foco da administração educacional e não há como pensar em gestão por resultados, sem relacionar o desenvolvimento institucional com o uso de indicadores de qualidade (avaliação). Portanto, o lugar em que a avaliação foi inserida no contrato de financiamento vinha ao encontro dos propósitos da efetivação desse tipo de gestão.

Em entrevista com uma das coordenadoras do Programa AVA (entrevistada B), ela afirmou que inicialmente houve dificuldade em efetivar o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, por duas razões principais: a primeira, por se tratar de um financiamento do Banco Mundial; e a segunda, por ser um Projeto da gestão anterior. Porém, a necessidade de recursos financeiros para a administração do Estado, bem como a necessidade de cumprimento do contrato, fizeram com que a Secretaria de Estado mobilizasse os profissionais em torno do desenvolvimento do Projeto. Ainda, em relação a esse empréstimo, cumpre lembrar que o mesmo consistia em recurso para uso específico no ensino fundamental; porém, no caso do Programa AVA, foi utilizada parte desses recursos para aplicação de avaliações também no ensino médio. Segundo relato de um profissional (entrevistado C), o Banco Mundial autorizou a utilização desse recurso.

Com o encerramento do Projeto PQE, a partir de 2002, esse Programa passou a ser componente do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM (Contrato com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID n. 0950/Br). Esse Projeto Educacional possuía os seguintes subprogramas: melhoria da qualidade do ensino-médio, modernização da educação técnica profissional e fortalecimento da gestão do sistema educacional. O Programa AVA fazia parte do Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional como Unidade de Planejamento Estratégico. Esse Contrato também foi firmado no final da gestão anterior (PMDB), e não havia o

compromisso contratual de criação de um programa de avaliação escolar para ensino médio. Porém, a nova gestão encontrou justificativa para seu (re) financiamento, ao vincular a avaliação do ensino médio à Gestão, na Unidade de Planejamento Estratégico; e, também, por se tratar da continuação de um Programa que já vinha sendo desenvolvido, o que foi aceito pelo banco financiador (BID). Não se pode deixar de mencionar que, ao enquadrá-la no subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, na Unidade de Planejamento Estratégico, o Programa AVA demonstrou uma relação umbilical com o mundo das organizações sociais, onde a avaliação se configura como instrumento atrelado aos resultados, pois, mesmo havendo a possibilidade de enquadrar o Programa em outros subprogramas, reservou-se à avaliação um lugar estratégico. Afinal, nesse caso, especificamente, os fins justificam os meios. Aqui novamente se confirma o modo intensificado e audaz das políticas de caráter neoliberal, nessa segunda fase do Programa. Observe-se que, na primeira fase, o Programa estava associado ao componente Desenvolvimento Institucional e, na segunda, além de vinculá-lo à gestão, se fez questão de atrelar a avaliação ao planejamento estratégico.

Parte dos recursos do PROEM foi utilizada na aplicação de provas no ensino fundamental, também em consonância com a agência financiadora, segundo afirmou um profissional entrevistado.

O financiamento desse Programa pelas agências internacionais evidencia a concretização explícita de políticas neoliberais no âmbito da educação, como conseqüência das necessidades de reprodução ampliada do capital, cujo processo de evolução privilegia cada vez mais os interesses de grandes grupos econômicos, em detrimento dos interesses da grande maioria da população, que apenas detém sua força de trabalho para garantir sua subsistência. Acerca do neoliberalismo, ANTUNES (2001, p.19) afirma que:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital.

A subordinação do Estado aos recursos internacionais revela, entre outras coisas, a incapacidade do Estado de enfrentamento das crises geradas pelo processo de

reestruturação produtiva. Os arranjos e as reformas são paliativos, já que promovem mudanças superficiais na estrutura de funcionamento dos Estados e de seus aparelhos; e a causa maior, as relações sociais de produção, permanece inalterada. É o Estado se colocando ainda mais intensamente a serviço do desenvolvimento econômico e sócio-político que o sustenta e, de forma concomitante, mantendo e fortalecendo o funcionamento do mercado econômico.

O contexto do nascimento do Programa AVA apresentado é bastante propício à geração de uma tendência econometrista (medida vinculada à relação custo-benefício) de avaliação, mas só uma apuração mais detalhada do desenvolvimento do Programa de Avaliação-AVA, no estado do Paraná, poderá trazer à tona os pilares de sua sustentação.

Antes de proceder à análise propriamente do Programa de Avaliação – AVA -, enquanto política pública de educação, será apresentado um quadro/síntese acerca da abrangência do Programa AVA, o qual foi dividido em dois períodos distintos, em função da configuração diferenciada que o Programa assumiu em cada um deles, respectivamente. O primeiro, denominado por esta autora de fase embrionária da gestão neoliberal. Foi o início da construção do Programa de Avaliação sob os alicerces das políticas de cunho neoliberal, as quais imprimiram nesse Programa os contornos característicos da administração gerencial, ascendendo para um segundo estágio, ainda mais intensificado, denominado de fase plenamente desenvolvida da gestão neoliberal, conforme será retratado ao longo do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

| | PRIMEIRA GESTÃO 1995/1998 Fase embrionária da gestão neoliberal | SEGUNDA GESTÃO 2000/2003 Fase plenamente desenvolvida da gestão neoliberal |
|---------------------------|--|--|
| ESCOLAS ENVOLVIDAS | Escolas estaduais, municipais e particulares que aderirem ao Programa, de acordo com os critérios estabelecidos para cada evento de avaliação. | Escolas particulares e municipais que aderirem ao Programa com o mínimo de 50 alunos na série a ser avaliada, mais uma amostra representativa de escolas com |

| | | |
|--|---|---|
| | | menos de 50 alunos. |
| DISCIPLINAS E SÉRIES OBJETOS DA AVALIAÇÃO | <p>1995- 4ª série do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>1996- 8ª série do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia.</p> <p>2ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>1997- 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências</p> <p>1998- 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências</p> | <p>2000- 4ª e 8ª séries do ensino fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.</p> <p>2002- 4ª e 8ª séries do ensino Fundamental em Língua Portuguesa, matemática e Ciências e 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia.</p> |
| PROVAS | <p>30 itens por série e disciplina, diferentes para cada turno e embasadas numa única matriz de referência.</p> <p>1998- as provas tiveram 40 itens.</p> | <p>26 modelos de provas para cada disciplina, cada um contendo três blocos de 13 itens, o que corresponde a 39 itens por aluno, em cada disciplina. Permite a cobertura das áreas curriculares de forma ampla.</p> |
| ELABORAÇÃO DAS PROVAS | <p>Por um professor da rede estadual de ensino, por um representante dos departamentos de ensino, sob a coordenação de um consultor de instituição de ensino superior e com assessoria da Fundação Carlos Chagas.</p> | <p>Por uma equipe de consultores internacionais, nacionais e paranaenses das IES.</p> |
| | <p>Aplicação por professores de outras disciplinas e séries que</p> | <p>Avaliação coordenada pela equipe da SEED e executada</p> |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| OPERACIONALIZAÇÃO | também se encarregavam da correção. | pela Comissão Central do Concurso Vestibular da Universidade Federal do Paraná. |
| APLICAÇÃO DAS PROVAS | Alunos organizados em turmas de 30, nas quais cada grupo de 10 realizava a prova de uma disciplina. | Em cada turma há uma distribuição das provas das três disciplinas, de forma a garantir a fidedignidade do resultado por escola. |
| ANÁLISE DOS RESULTADOS | A partir do processamento, foi aplicada a análise estatística pela teoria clássica, a qual avalia a porcentagem de acertos dos alunos. Foram feitas análises dos erros mais freqüentes, localizando os pontos fracos da proposta curricular. | Utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que insere o resultado dos alunos numa escala, permitindo a comparação dos resultados de um ano para outro. |
| NÚMEROS DO AVA | <p>1995- 4ª série do ensino fundamental: 112 mil alunos, 1,9 mil escolas.</p> <p>1996- 8ª série do ensino fundamental: 102 mil alunos, 2ª série do ensino médio: 61 mil alunos, 1,8 mil escolas.</p> <p>1997- 4ª série do ensino fundamental: 138 mil alunos, 8ª série do ensino fundamental: 104 mil alunos e 3,4 mil escolas e 3ª série do ensino médio: 75 mil alunos e 754 escolas.</p> <p>1998- 4ª série do ensino fundamental: 93 mil alunos e 8ª</p> | <p>2000- 4ª série do ensino fundamental: 142 mil alunos e 8ª série do ensino fundamental: 128 mil alunos e 2,8 mil escolas.</p> <p>2002- 4ª série do ensino fundamental: 157.173 mil alunos, 8ª série do ensino fundamental: 14.308 mil alunos e 3ª série do ensino médio: 16.745</p> |

| |
|---|
| série do ensino fundamental: 157 mil alunos e 2,6 mil escolas. |
|---|

Fonte: (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Relatório Final – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná –PQE 2002, p. 52)

3.2. AVA: negação ou garantia dos atributos de uma avaliação emancipadora ?

As políticas de avaliação em larga escala implementadas no Brasil, até o momento, serviram muito mais à manutenção da ordem sócio-econômica vigente do que contribuíram no sentido de um desenvolvimento social justo, capaz de incluir todos os cidadãos, especialmente quando se constata que, nas avaliações em larga escala, há uma ênfase muito maior no acerto técnico do que no sociológico. A constatação de que há uma tendência dominante não exclui o antagonismo. É visível a formação de um 'bloco sólido' de sustentação; porém, este não é impermeável, visto que, sendo o tempo histórico feito pelos homens e os refazendo enquanto fazedores dele, abre-se a possibilidade de desconstrução dos padrões naturalizados pelas práticas sociais. Assim, os modelos avaliativos centrados no acerto técnico, eficientista, podem avançar na busca de outras possibilidades de avaliação ancorada em princípios sustentados em uma perspectiva de civilização e não de mercado econômico.

Nesse sentido de criação de outra possibilidade de avaliação, não há como pensar em uma avaliação que não seja de caráter emancipador. Este caráter está dialeticamente ligado a uma avaliação que se estruture predominantemente pela processualidade; pela participação dos sujeitos envolvidos no processo; pela regulação; pela sua natureza pedagógica; pelas condições materiais; pela valorização da dimensão quali/quantitativa; pela totalidade e pelo subsídio às ações.

SAUL (2001, p. 61) define avaliação emancipatória

Como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito dos condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Concorda-se com a posição defendida por Saul; porém, não se deve deixar de acrescentar que, em se tratando de avaliação emancipatória, a autonomia a que se refere é uma autonomia de fato real, ou seja, uma avaliação de base emancipatória deve colaborar na construção do processo de autonomia real das escolas. A garantia desse processo só é possível se houver uma descentralização política em seu sentido mais profundo, ou seja, uma descentralização que rompa com o sentido posto pelas reformas estruturais dos Estados, em que se exclui a socialização do poder das questões essenciais da escola (currículo, formação continuada, questões pedagógicas e outras), e inclui socialização de outras questões vinculadas à execução, como, por exemplo, a manutenção das escolas, a organização administrativa, o controle, as terceirizações etc. GONÇALVES (1994, p. 79) contribui para essa reflexão, afirmando que “(...) o verdadeiro processo de autonomização da escola caracteriza-se por ser uma orientação de efetiva descentralização política de baixo para cima, ou melhor, é uma tarefa que deve envolver os de baixo, supondo, portanto, sua organização e luta”.

A partir do caráter emancipador da avaliação configurado acima, pretende-se estabelecer um contraponto entre este e o Programa AVA, expressando em que medida o Programa AVA se aproximou ou se afastou dos atributos inerentes a uma avaliação comprometida com a emancipação humana.

Diante desse propósito, a presente pesquisa foi realizada obedecendo às seguintes categorias de análise: eixo processual, participativo, regulador, pedagógico, das condições materiais, quali/quantitativo, da globalidade e do subsídio de ações. Essa forma de organização deu-se em função de se acreditar que uma avaliação de caráter emancipador deve necessariamente se estruturar a partir desses elementos fundantes. Salienta-se que estes eixos foram criados por essa autora, a partir de leituras acerca da avaliação educacional.

Para CURY (1986, p. 21),

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações (...) Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta (...) Elas possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. Portanto, a exposição que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise (...).

Ressalte-se que a análise do Programa AVA, a partir da categorização posta, não se constitui em unidades 'estanques'. Elas estão intrinsecamente articuladas entre si e com as demais categorias, referindo-se, portanto, a mais de uma delas (categorias) e compondo a realidade em sua totalidade. A colocação dos fatos relativos ao desenvolvimento do Programa AVA em determinada categoria, em detrimento de outra, considerou o critério de maior aproximação deste fato com a categoria escolhida.

Dessa forma, a pesquisa acerca do Programa AVA que se segue foi estruturada considerando os oito eixos julgados fundamentais na concretização de uma avaliação de caráter emancipador.

3.2.1. Eixo Processual

Uma avaliação processual é aquela que diz respeito aos processos do trabalho educativo e, portanto, não se limita aos aspectos relativos ao desempenho pontual das instituições, seus resultados, por exemplo. É o conhecimento da qualidade dos processos e dos resultados. Ao se constituir como processo, abre-se a possibilidade de se criar uma cultura de avaliação. Já as avaliações episódicas, pontuais e fragmentadas excluem essa possibilidade, bem como ainda revestem a avaliação de rituais burocráticos e legalistas, os quais reduzem o seu potencial redirecionador. MENDEZ (2002, P.16) amplia essa abordagem, ao afirmar que "A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tão pouco é um apêndice de ensino".

A Deliberação n. 007/99 (PARANÁ, Conselho Estadual de Educação, 1999, p. 03), no que se refere à avaliação do aproveitamento escolar, no Art. 6.º, "Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente e cumulativa".

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo III, da educação básica, seção I, disposições gerais, Art. 24, quanto à verificação do rendimento escolar: "(a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". (SENAI - SP, 1997, p. 19).

Partindo da premissa acima, não se pode deixar de referendar a fala de uma das coordenadoras do Programa AVA (entrevistada A), a qual compromete o caráter processual da avaliação, uma vez que um processo avaliativo deve iniciar a partir do envolvimento dos sujeitos interessados. Ao indagada sobre quem seria o mentor do Programa, ela respondeu: “- Eu sou a mãe da AVA”. Um Programa de avaliação de um sistema educacional ‘parido’ por uma única pessoa reflete o poder centralizador dessa gestão, em oposição a uma gestão democrática substantiva, cujas bases estão na socialização do poder, e, ao mesmo tempo, expressa uma concepção de avaliação autoritária, podendo ser utilizada pelos detentores do poder como instrumento de controle. Essa Coordenadora ingenuamente se autodenominou mãe do AVA, quando na realidade a maternidade desse Programa está muito mais próxima das determinações das agências internacionais financiadoras do que da sua suposta ‘gestação’.

A gênese do Programa exposta na fala dessa coordenadora contribui para que se defenda a tese de que o caráter contínuo das avaliações do Programa AVA se restringiu ao cumprimento de calendário com datas e horários marcados pela Secretaria de Estado da Educação para a realização das provas nas escolas em função do cumprimento dos contratos firmados junto ao BIRD e ao BID. O Programa não se caracterizou por um desenvolvimento seqüenciado, apesar da freqüência da realização das provas, anualmente na primeira gestão e de dois em dois anos na segunda gestão, essa avaliação muito mais se constituiu em instrumento de verificação (exame) do que propriamente de avaliação, o que segundo LUCKESI (2002, 18), tem se tornado uma prática comum: "o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem". A respeito da periodicidade como deu as provas do Programa, GORNI (2004, p. 110) argumenta que,

A periodicidade anual da realização da avaliação do sistema parece não estar de acordo com a capacidade do próprio sistema, já que, o mesmo não tem dado conta de efetuar-la por completo e canalizar análise dos dados para a retroalimentação do sistema. Ao ser feita apenas parcialmente, a avaliação corre o risco de assumir mais o caráter de cumprimento de cronograma, tarefa e/ou controle, que de instrumento de aprimoramento de processo.

O caráter processual de uma avaliação está imbricado com a comunicação dos resultados para os sujeitos interessados, ou seja, uma avaliação em larga escala que se

pretende caracterizar pela processualidade deve garantir um desenvolvimento seqüenciado, sendo assim, após a realização das provas, a divulgação dos resultados é de fundamental importância. No caso específico do Programa em questão: professores, diretores, Núcleos Regionais de Educação, chefias de departamentos, alunos e pais. A esse respeito, uma coordenadora do Programa (entrevistada B) afirmou que, “Como havia uma freqüência de cursos em Faxinal do Céu (cursos não promovidos pelo AVA), nossa equipe procurava aproveitar ao máximo a presença dos professores, diretores e responsáveis dos NREs, para falar do Programa”. Ao ser questionada sobre o conteúdo dessas falas, ela sintetizou: “A gente falava que não se tratava de qualquer avaliação, que ela era científica. A gente explicava o que era matriz, descritor, TRI, escala, efeito escola, equalização e outros termos relacionados à avaliação. Eles precisavam entender o que era o Programa para acreditar nele”. Na concepção dessa coordenadora, a compreensão do Programa se reduz ao entendimento dos aspectos formais e técnicos da avaliação. Em que tal conhecimento contribuiria para a transformação da realidade tão precária das escolas paranaenses? Sob o manto da cientificidade, o Programa AVA procurava convencer as pessoas a reconhecerem a sua importância, e sujeitando-se a ele incondicionalmente. Convém acrescentar que essa preocupação técnica era tão exacerbada que, nas avaliações feitas, somente na avaliação referente ao ano de 2000 foi divulgado para as escolas um material acerca das matrizes e dos descritores que nortearam a elaboração dos itens das provas. Até então, as escolas apenas recebiam as médias (notas) nas disciplinas avaliadas, sem, no entanto, saberem o significado daquela média, já que não mostravam quais os conteúdos que os alunos dominavam ou não, ou seja, apresentava-se um símbolo (nota) para que a escola desvendasse o seu real sentido. O Programa AVA revestiu inadequadamente a nota de um alto grau de importância, desconsiderando que, assim como o salário não representa o valor do trabalho, a nota não traduz o conhecimento do educando¹⁴.

Ao abordar a forma como se dava a divulgação dos resultados das avaliações junto aos departamentos de ensino, a coordenadora (entrevistada B) ressaltou que “Antes de encaminhar os resultados aos NREs, e estes encaminharem às escolas, eram realizados seminários com dois representantes da AVA junto aos NREs”. Para estes seminários eram convidados os diversos departamentos de ensino que, para tristeza da

¹⁴ Expressão utilizada pelo Prof. Odilon Carlos Nunes da UFPR, em seminário sobre avaliação educacional

gente, não encaminhavam participantes". O desabafo da coordenadora revela o quadro desarticulado do modo como se dava o desenvolvimento dos trabalhos na Secretaria de Estado da Educação, o qual colocava a avaliação como uma atividade periférica, de responsabilidade de um grupo específico, alheia ao trabalho dos departamentos de ensino e, portanto, uma avaliação muito mais a serviço da burocratização do que qualquer outra coisa.

Destarte, a caracterização feita a respeito do eixo processual do Programa AVA estampa claramente um foco acentuado nos resultados, tornando avaliação uma atividade pontual, episódica e autoritária.

3.2. 2. Eixo da Participação

Uma avaliação emancipadora não ocorre de cima para baixo, de fora para dentro; ela, fundamentalmente, deve garantir a participação dos sujeitos interessados, pois uma vez que os sujeitos façam parte do processo, eles se sentirão comprometidos com as transformações e não alheios a elas. Assim, os sujeitos do processo avaliativo têm o direito de compreender para quê e para quem serve a avaliação da qual estarão participando. Pode-se afirmar que a raiz dessa participação é social e não econômica. Dada a importância da participação dos sujeitos nos processos avaliativos formativos. Pretende-se evidenciar como esta se configurou no desenvolvimento do Programa AVA, lembrando conforme afirma GORNI (2004, p.49), que

(...) não basta envolver representantes dos diferentes grupos interessados na realização da avaliação, mas há que se considerar também o espaço existente para sua participação efetiva ao longo de todo o processo, ou seja, a medida em que as questões, expectativas, preocupações e sugestões dos diferentes segmentos são contempladas e encontram-se representadas no planejamento da avaliação e no encaminhamento de decisões que daí decorrem.

A participação dos sujeitos do processo avaliativo (professores, pedagogos, pais, alunos, Núcleos Regionais de Educação, profissionais da Secretaria de Estado da Educação) do Programa AVA apresentou, desde o início, sinais evidentes de exclusão dos sujeitos do processo, outros valores permeavam o desenvolvimento do Programa

AVA. Isso se confirma através da fala (entrevistada B) de uma das coordenadoras do Programa, acerca do envolvimento dos Núcleos Regionais de Educação, no desenvolvimento do Programa. A entrevistada disse que, até 1997, os Núcleos ainda tinham uma certa participação na disseminação dos resultados para as escolas, mas, a partir de 1998, o papel dos NREs se limitou à operacionalização da realização das provas.

Quanto à participação dos pais (via APM) no desenvolvimento do Programa, não foi surpresa a constatação de que estes também desempenharam um papel condizente à tão propalada gestão compartilhada desse período governamental. Para NUNES, 1997, p. 2),

Falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução. No primeiro sentido, supõe-se alguém como proprietário da gestão que magnanimemente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se reparte aquilo que se tem). No segundo caso, trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos no regime democrático); é, portanto um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada, que é outorgada de cima para baixo.

Assim, rumo à efetivação da gestão compartilhada, a qual se configura como uma administração empresarial que prima pela adesão do empregado aos propósitos da empresa e se embasa na gestão participativa – GP, cuja ênfase, se dá nas situações ou espaços de interferência dos trabalhadores nos procedimentos administrativos e comerciais, porém, quase nunca, na direção geral da empresa ou da instituição. A partir desse enfoque dado pelo governo paranaense, a participação dos pais no Programa AVA se dava ligada a questões de ordem de controle, de operacionalidade, de prestação de serviços, negando a natureza pedagógica, política e ética da avaliação. Isso pode ser comprovado na verificação do Memorial AVA (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1995, p. 42), onde se menciona claramente que o diretor da escola deverá convocar representantes da APM (Associação de Pais e Mestres) para que, no dia da prova estes possam colaborar na aplicação dela, desempenhando a função de fiscais. SOUZA (2001, p. 93) corrobora nesse sentido, ao demonstrar, em sua pesquisa acerca dessa gestão, o papel assumido pela APM:

(...) a SEED precisa que a APM, como órgão escolhido para mediar a consecução do modelo de gestão participativa proposto, esteja preparada para a execução das tarefas que lhe forem destinadas, no que diz respeito à descentralização da execução de algumas ações administrativas, considerando que o governo do Paraná, na gestão de 95-98, assumiu o referencial da GQT, e considerando que para esse referencial a descentralização ocorre apenas no nível da execução.

Aos pais foi negado o direito da real participação naquilo que é essencial à educação dos seus filhos: a discussão em torno do processo ensino-aprendizagem, em se tratando da avaliação em larga escala, seria de grande importância à garantia da inclusão dos pais no processo avaliativo, como forma de levá-los a compreender e acompanhar o desenvolvimento do seu filho no processo de aquisição do conhecimento historicamente produzido pelos homens. Aos pais foi delegado um outro papel, convergente ao modelo de gestão privilegiado naquele momento.

Na segunda fase do desenvolvimento do Programa AVA (fase plenamente desenvolvida da gestão neoliberal), observou-se uma ênfase acentuada em relação à garantia da participação dos pais, a ponto de se tentar criar estratégias, via consultoria internacional, no sentido de ampliação de suas funções: de fiscalizadores das provas para sujeitos capazes de transformações na educação. A exemplo disso, no Contrato (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, n. 0950, 2002, p. 18) firmado junto à empresa norte-americana American Institute Reserch (AIR), encontra-se a seguinte redação nas atividades em que a empresa deveria assessorar a equipe de avaliação: "Estratégias para utilização pedagógica dos resultados das avaliações, com ênfase no papel dos pais na promoção de mudanças na educação". (sem grifos no original) O discurso inovador, na realidade, traz em seu âmago o propósito de enxugar o papel do Estado e, concomitantemente, ampliar a "participação" dos pais como forma de amenizar o quadro caótico em que se encontravam as escolas paranaenses. Por que não criar estratégias de como os Núcleos Regionais de Educação e de como Secretaria de Estado da Educação poderiam promover transformações na educação? Não há nenhuma menção neste sentido. Na verdade, a participação a que se refere, na prática, limitava-se a atribuir aos pais execuções menores: fiscais no dia da avaliação, organização dos alunos, no dia da prova, e preenchimento de questionários.

Verifica-se uma forma sofisticada de cooptação de parceiros (pais) para uma 'terceirização' bastante conveniente para o governo, pois esta assume um formato

diferenciado das terceirizações que comumente ocorrem, onde uma empresa é contratada para a execução de serviços e recebe pela prestação dos mesmos. Nesse caso específico, delega-se a responsabilidade (o serviço) a cidadãos comuns (pais), porém de forma gratuita. Pode-se dizer que se trata de uma apropriação do trabalho humano ainda mais cruel do que a revelada nas relações empresariais, especialmente por disseminar a idéia de que a garantia da qualidade da educação de seus filhos está relacionada ao esforço que cada pai deve fazer para melhorá-la. Qual pai se mostrará resistente a tal ideologia? Afinal, é a vida de seu filho que está em jogo.

Quanto à participação dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação no desenvolvimento do Programa, duas coordenadoras do Programa (entrevistadas A e B), ao serem indagadas acerca do seu papel junto ao Programa, elas afirmaram que suas atividades eram de caráter operacional, já que grande parte dos serviços era terceirizada.

O Programa de Avaliação do Paraná – AVA, tendo como parâmetro o modelo de Avaliação da Educação Básica – SAEB - e também as linhas norteadoras do Banco Mundial, as terceirizações de serviços constituíram uma prática comum. Os profissionais da Secretaria de Estado da Educação se tornaram meros executores das definições postas pelas agências especializadas em avaliação em larga escala. Na prática, isso correspondeu ao seqüestro do direito do profissional, na sua condição de sujeito de seu processo de trabalho. Ficou evidenciada uma relação muito próxima à divisão técnico-social do trabalho, comum ao sistema de capital, onde há um grupo pensante que planeja e decide, enquanto um segundo grupo (dos profissionais da SEED e Núcleos Regionais de Educação, diretores, professores e outros) relaciona-se a este, num processo real de submissão, sendo apenas o executor. Dessa forma, percebe-se claramente a estruturação desse Programa sob a matriz da racionalidade taylorista. Nas palavras de CHAUI (1980, p. 28),

A racionalidade “taylorista” opera em dois níveis: no primeiro, fragmenta ao máximo o processo de trabalho a fim de torná-lo cada vez mais “produtivo”, isto é, cada vez mais rentável pelo controle exercido sobre cada parte do corpo do trabalhador; no segundo procura reunificar o que foi fragmentado, recorrendo à organização e à planificação. Ora estas duas esferas concernem à decisão acerca do processo de trabalho e encontram-se separadas da esfera da simples execução. A “racionalidade” consiste em pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade.

Para MARX (1973, p.119), a união do ato produtivo e do ato educativo garante a unidade entre educação e produção material, a qual se constitui como um meio decisivo para a emancipação do homem. Em outras palavras, a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Esse caráter emancipatório do trabalho foi negado no desenvolvimento do Programa AVA.

A participação dos professores no desenvolvimento do Programa AVA limitou-se à elaboração de itens das provas, porém dentro do formato estabelecido pelos consultores, em consonância com os Parâmetros Curriculares. Segundo depoimentos de profissionais que atuaram no Programa, a construção desses itens era vazia de reflexão acerca dos conteúdos que seriam contemplados nessas provas; o foco estava na consistência dos mesmos, ou seja, na forma. Os professores convidados para participarem dessa elaboração de itens pertenciam à Área Metropolitana Norte e Sul e Núcleo de Curitiba. As demais regiões não participaram. Segundo alguns profissionais do Programa AVA, o motivo estava ligado à questão econômica (contenção de despesas). A preocupação com gastos no Programa só aparece quando relacionada a aspectos de interesse coletivo, pois há outros gastos (de interesses privados) efetuados pelo Programa que oneraram os cofres públicos paranaense, sem, no entanto serem contidos, o que será explorado no decorrer desse trabalho.

Ainda em relação à construção dos itens das provas, um fato relevante, para não dizer lamentável, constituiu-se no pagamento aos professores, dos itens elaborados. Os educadores eram dispensados do cumprimento de sua carga horária em sua escola de origem para participarem do 'treinamento' acerca da construção dos itens, saindo do evento com a tarefa de elaborar itens para as provas. Os itens que se adequassem ao formato estabelecido pelos consultores eram comprados pela Secretaria de Estado da Educação. Estabeleceu-se, assim, uma relação comercial entre os professores da Rede Estadual, os quais não se vinculavam ao Programa de Avaliação, por se sentirem parte deste, mas, pelo fato de o Programa representar uma possibilidade de aumento de seus rendimentos. Esse comércio estabelecido de elaboradores de itens ampliou-se, pois, em depoimento dado, um dos profissionais ressaltou que os professores que demonstraram habilidades na construção dos itens eram indicados para a elaboração de itens para o

SAEB, para as instituições especializadas em avaliação, para que pudessem ‘vender’ sua produção a essas instituições.

Na entrevista com uma das coordenadoras do Programa (entrevistada B), em relação à construção das questões das provas, esta revelou também que a primeira reunião com os professores convidados (critérios do convite definido pela Secretaria de Estado da Educação) para participarem da construção dos itens, o grupo que coordenava o Programa AVA teve dificuldade em conseguir a adesão dos professores para isto. De acordo com esta coordenadora, muitos professores não aceitaram participar dessa elaboração de itens, pois alegaram que o Programa AVA não atendia à expectativa deles, mas sim a do Banco Mundial. As políticas do Banco Mundial aparecem como forte avalanche que carrega o Estado e suas estruturas para junto de si, porém em meio a esse movimento, visualiza-se a formação de pequenos blocos de resistência, os quais não conseguem a quebra da hegemonia do grupo dominante, que acaba arrebatando outros sujeitos, para a concretização de seus interesses.

Ainda em relação à participação dos sujeitos, o Programa AVA, em 1995 a 1998, aplicou um questionário - Questionário de Gestão Escolar -, sendo, posteriormente, reformulado e denominado de Questionário da Escola (1997). O Questionário da Gestão escolar pretendia reunir informações sobre a escola e o processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental. Inicialmente, esse questionário trazia trinta e quatro (34) questões objetivas a serem respondidas em conjunto, pelo diretor da escola, pela equipe pedagógica e pelo corpo docente das 4^a séries avaliadas. Os seguintes aspectos foram tratados na primeira versão desse questionário: capacitação da direção escolar; características do corpo docente; aspectos da gestão escolar. Na segunda versão do questionário – Questionário da Escola (1997), esse instrumento manteve os mesmos objetivos e orientações de preenchimento, mas sofreu uma redução, passando a ter apenas dez (10) questões objetivas. Pode-se notar que, inicialmente, o questionário trazia uma preocupação relativa aos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico, porém, em sua nova versão foram descartadas as questões relativas ao pedagógico; e priorizadas as questões em relação aos aspectos administrativos, estruturais e organizacionais, mostrando-se uma forma sutil de trabalhar subjetivamente os princípios da administração empresarial, por meio das questões propostas, que se

caracterizavam, basicamente, na ênfase ao planejamento, na execução, nas parcerias, nos recursos e outras.

A tabulação dos dados comuns aos questionários de 1995/1997 pode ser assim expressa, comparativamente:

| ANO | 1995 | 1997 |
|--|-------------|-------------|
| Percentual de diretores que dedicavam prioritariamente à realização de atividades burocráticas | 40.3% | 67.3 |
| Percentual de escola que contava com orientador educacional e supervisor pedagógico | 55.7% | 47.4% |
| Percentual de escolas que consideravam ter recursos pedagógicos suficientes | 70.1% | 48% |
| Percentual de escolas que realizaram seu planejamento anual com a participação do diretor, equipe técnico-pedagógica e corpo docente | 79.4% | 66.3% |
| Percentual de encontros promovidos pela supervisão, objetivaram discussões sobre metodologia de alfabetização e reflexões sobre o Currículo Básico | 65.3% e 22% | 53% e 32% |
| Percentual de escolas que promoveram reuniões pedagógicas mensais | 27% | 25% |
| Percentual de escolas que realizaram reuniões bimestrais | 39% | 63% |
| Percentual de escolas que realizaram reuniões pedagógicas | | |

| | | |
|--|-------|-------|
| para discussões de assuntos de interesses comuns | 66.3% | 26.1% |
| Percentual de escolas, cujos, papel das APMS consistia na discussão e na análise dos problemas relativos ao funcionamento das escolas. | 40% | 43% |
| Percentual de escolas que reuniram as APMS para tratar de assuntos gerais. | 25.4% | 30.4% |
| Percentual de escolas em que o Conselho Escolar se reunia para tomar decisões pedagógico-administrativas. | 41% | 51% |
| Percentual de escolas em que o Conselho Escolar se reunia somente quando solicitado. | 43.9% | 31.4% |

Fonte: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Resultados do Questionário de Gestão Escolar, 1997.

O quadro comparativo apresentado revelou a intensificação das atividades de caráter técnico-burocrático nas escolas públicas estaduais, bem como da precariedade das mesmas, ao longo do desenvolvimento da pesquisa AVA, demonstrando que os dados e diagnósticos evidenciados nessa pesquisa não estavam sendo trabalhados efetivamente.

Em relação aos resultados desses questionários, os quais foram expressos em relatórios técnicos, desprovidos de uma análise pedagógica, indagou-se a um profissional do AVA (entrevistado C) sobre o que foi feito com os resultados dessa pesquisa. Ele afirmou que foram encaminhados para a Superintendente da Educação e que ele desconhecia se esse relatório sistematizado foi enviado às escolas.

Nas avaliações de 2000 e 2002, havia também um questionário contextual específico a ser respondido pelo diretor, pelo professor e pelo aluno, pois se tinha a intenção de cruzar esses dados com o rendimento dos alunos expresso na avaliação. Aqui, a exemplo do SAEB, a pesquisa se restringiu a identificar o peso dos fatores

ligados à variável escolar (escolaridade dos pais, convivência familiar, horas semanais de trabalho, tempo gasto no percurso casa-escola, hábito da leitura, sexo, assistência aos alunos etc.). É ciência sob o comando do capital, pois as variáveis pesquisadas são escolhidas estrategicamente como meio de comprometer o local (micro) e obnubilar a compreensão dos determinantes maiores que sustentam essas variáveis. Verifica-se uma forma contundente de administração social da liberdade dos sujeitos, ou seja, há uma pedagogia instaurada no sentido de administrar internamente o eu dos sujeitos a fim de que estes se coloquem inteiramente (física e emocionalmente) a serviço da ideologia vigente - abdicar o Estado do seu papel e colocar os sujeitos locais na execução do seu papel. No Relatório Resultado da Avaliação Escolar,

A análise do desempenho dos alunos, associada às condições de vida e às condições da escola em que estudam, revela que o principal fator explicativo dos resultados diz respeito à escolarização dos pais e à renda da família do aluno. Dessa forma, a análise relativa ao Paraná corrobora o que inúmeros estudos tanto nacionais quanto internacionais têm demonstrado: o impacto do fator escola no desempenho dos alunos é relativamente limitado, não ultrapassando 15% da explicação total dos resultados (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2000, p.3)

A conclusão apresentada nesse Relatório revela que o estado do Paraná estava preocupado em buscar uma explicação científica que justificasse o baixo rendimento dos alunos e, ao mesmo tempo, o isentasse da sua responsabilidade na efetivação do processo ensino-aprendizagem. É a culpabilização do fracasso escolar a fatores exógenos ao Estado. Que o rendimento escolar está visceralmente ligado às condições sócio-econômicas dos alunos, disso ninguém duvida. O que é inaceitável é a naturalização dessa realidade. É preciso trabalhar no sentido de desnaturalizá-la e a educação certamente pode contribuir nesse sentido, desde que se coloque a serviço da formação omnilateral – formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Mas, para que isso ocorra, é preciso garantir que o Estado, de fato, seja mantenedor da educação pública, e não apenas órgão fiscalizador.

Em 2002, os questionários foram respondidos; porém, não foi feita a leitura dos mesmos.

As terceirizações correspondem a um entrave no processo de participação dos sujeitos; e o Programa AVA, conforme sua Resolução de criação n. 2270/95 (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial AVA, 1995, p. 12), em seu Art. 10º,

assegura a possibilidade de contratação de terceiros no desenvolvimento do Programa. Assim, capilarmente vai-se construindo o campo de exclusão dos sujeitos e ao mesmo tempo, subordinando legalmente o espaço público ao espaço econômico. Havia uma intenção preliminar de garantia de terceirização de serviços na realização do Programa: “Outros elementos poderão ser convocados, em caráter emergencial, pela Coordenação do projeto, para integrar o Grupo de Avaliação Central, instituído de acordo com as necessidades evidenciadas ao longo do desenvolvimento de suas atividades” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial AVA 1995, p.18).

Nesse contexto de separação do ato produtivo do ato educativo, vários contratos foram assinados para a execução de serviços, para, além de ser um mecanismo administrativo, evidenciar o acúmulo de concentração de poder e de decisões em mãos de alguns (poucos), que garantem a concretização de seus interesses particulares e, ainda, definem, para a grande massa, o tipo de educação, de avaliação, de cultura, e de valores que lhes serão ‘concedidos’.

Aberto o caminho, de forma legalizada (Resolução de criação do Programa), que autorizava contratação de serviços terceirizados, o Programa AVA, em nenhum momento foi conduzido pelos sujeitos do processo avaliativo. Outros sujeitos (empresas privadas), externos ao processo e à própria Secretaria de Estado da Educação, conduziram o Programa. Assim, à medida que o Programa evoluía, cada vez menos os sujeitos participavam do processo, visto que as terceirizações avançavam num ritmo intenso. Para uma melhor compreensão dos efeitos dessas terceirizações na configuração do Programa de Avaliação, faz-se necessário adentrar os contratos firmados para o desenvolvimento do Programa.

Os Contratos (PQE e PROEM) manifestam contradições peculiares ao mundo da mercadoria, ou seja, ora esses contratos se caracterizam por ampla flexibilidade, ora por rigidez exacerbada. Comprova este fato a fala de uma Coordenadora do Programa AVA (entrevistada A) que, ao ser questionada sobre o motivo de se realizarem avaliações, anualmente, esta respondeu enfaticamente: “Era preciso cumprir o Contrato, estava escrito que haveria a realização de provas todos anos”. Porém, é interessante observar, que ao longo do desenvolvimento desse Programa várias alterações contratuais foram autorizadas. Entre elas, O PQE autorizou realização de provas no

Ensino Médio, bem como o Contrato do PROEM financiou o ensino fundamental e a rescisão contratual junto a AIR (American Institute Researt), em 2002, entre outras. Esses fatos demonstraram que, nas transações contratuais efetuadas, o que determinou seu grau de importância foi a realização dos interesses individuais, em detrimento dos interesses da coletividade.

Acerca dessas terceirizações, a mesma Coordenadora, citada acima, afirmou que desconhecia o conteúdo de todos os contratos. Eles foram definidos pelo NIE (Núcleo de Informações Educacionais), outro setor da Secretaria de Estado da Educação. Evidencia-se, dessa forma, que o trabalho relativo ao Programa de Avaliação na Secretaria de Estado da Educação se dava fragmentadamente como forma de manutenção do poder centralizador, ou seja, há os que se responsabilizam pela execução, e outros, pela decisão. O grupo responsável pelo Programa apenas operacionalizava a realização das provas e encaminhava os relatórios produzidos pelas assessorias ao NIE (Núcleo de Informações Educacionais). Este os encaminhava à Superintendência de Educação.

A tecnoburocracia ¹⁵contribuiu muito para que os contratos firmados, em sua maioria, não fossem claros e cumpridos na íntegra, conforme será demonstrado na análise seguinte dos contratos realizados junto a grandes empresas e fundações:

A- Prestação de Serviço 452/98 – PQE - Fundação Carlos Chagas – (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, prestação de serviços 452/98, p.03). Essa Instituição recebeu o valor de R\$ 2.199,300,00(dois milhões cento e noventa e nove mil e trezentos reais). O valor desse contrato (acima de oito mil reais) exige a realização de licitação, de acordo com a Lei Federal n. 8.666/93 (BRASIL, 1993, p. 65), porém, o Artigo 25 abre exceção:

Art. 25 - É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:
Inciso II – Para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei – de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

¹⁵ "A tecnoburocracia não apenas controla os aparelhos do Estado e a organização e apropria-se da mais valia através de altos ordenados, como impõe novas crenças e valores:sobrevaloriza o planejamento(controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, impessoalidade, a precisão etc."(GADOTTI, 2003, p.162)

§ 1º - considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo da especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

Art. 13 - Para os fins desta Lei, consideram-se serviços técnicos profissionais especializados os trabalhos relativos a:

I- Estudos técnicos, planejamentos e projetos básicos ou executivos;

A Lei, ao tentar dar conta da realidade, abre lacunas para múltiplas interpretações, as quais são utilizadas na concretização de interesses privados. Contraditoriamente, a lei que deveria garantir a justiça e a igualdade social acaba legitimando, por meio do poderoso instrumento da legalidade, a desigualdade social.

Assim, amparada pela legislação vigente, a Secretária de Educação atestou notoriedade dessa empresa e dispensou o processo licitatório.

Na verdade, a especialidade maior dessa instituição estava relacionada ao fato de que ela prestava serviços ao SAEB e ao Governo de Minas Gerais, ambos tomados como parâmetro para o desenvolvimento do Programa AVA. O valor pago à Fundação referia-se à composição de provas, metodologias e supervisão de aplicação; cadernos de provas; folhas respostas; pré-teste; embalagem e manuseio; questionários e manuais; leitura das folhas óticas e geração de um banco de dados de resultados; emissão de boletim de desempenho para os alunos e leitura dos dados de 1998. Note-se, mais uma vez, que a centralidade do Programa estava na operacionalidade. Mesmo tendo uma instituição de notável experiência na área de avaliação, tudo o que ela proporcionou foi assessoria técnica e não pedagógica.

B- Contratos n. 009/2000, n. 138/2001 - PQE e Contrato n. 950/2002 - PROEM junto à American Institute for Researt (AIR) (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2001/2002). Essa empresa recebeu, junto ao Programa AVA, o valor de R\$ 1.464.500,7 (um milhão quatrocentos e sessenta e quatro mil e quinhentos reais e sete centavos). American Institute for Researt - AIR, localiza-se na 3333K Street, NW, Washigton, Dc, 200007-33541 – USA, com sede no Rio de Janeiro.

O valor contratual, de acordo com a Lei Federal posta acima, determina a realização de licitação pública, porém, o mesmo precedente (Inciso 1º da Lei Federal n

8.666/93), já utilizado na dispensa de licitação junto à Fundação Carlos Chagas, foi utilizado também nesse Contrato.

Convém lembrar que o currículo institucional dessa empresa que garantiu a inexigibilidade de licitação está atrelado à sua cooperação na definição de fortalecimento de centenas de agências, órgãos e unidades do Governo dos Estados Unidos, bem como a prestação de serviços para empresas de iniciativas privadas de diversos países, além de trabalhos com entidades e organismos internacionais, tais como o Banco Mundial.

No que se refere à sua experiência, em relação, especificamente, à avaliação, a empresa executou serviços para a IBM e General Motors. Nesse ponto, fica evidente a intenção do governo paranaense de implantação do modelo de gestão administrativa empresarial para o sistema público de ensino. De acordo com CHAUI (1980, p. 28),

(...) essa administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo independente do objeto ou realidade que será administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e segundo graus, o Detram, a P.M., o museu de arte, o cinema, o teatro, Bom-Bril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Nada há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses "objetos", pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis e planejáveis.

Verifica-se, assim, o interesse do Governo do Estado do Paraná em desenvolver o Programa AVA a partir da mesma diretriz avaliativa das organizações sociais, as quais têm por finalidade a competição, o individualismo, o sucesso e o lucro. Porém, não se levaram em conta que as escolas são instituições sociais públicas e, portanto, têm compromisso com o coletivo (sociedade), com a formação do homem em seu sentido mais completo, envolvendo as dimensões social, política, econômica, cultural e científica. A escola trabalha com pessoas e não com mercadorias! SAVIANI (1991, p.20), acerca desse assunto, elabora uma argumentação bastante pertinente:

A explicitação dos elementos constitutivos da especificidade da atividade educativa, demarcada pelo fato de seu produto não ser separável do ato de sua produção, permite compreender que o aluno nela se insere como objeto e como sujeito da educação, uma vez que participa da atividade educativa, como co-produtor dela.

Na mesma perspectiva descrita acima, SOUZA (2001, p.10) argumenta que a transposição dos mesmos princípios e métodos administrativos, próprios da empresa

mercantil, compromete o caráter humano formador da educação. Para a autora, essa transposição não leva em conta o fato de que os objetivos da escola, pensada como instância sistematizada da apropriação do saber, não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista.

Ainda em relação a esses contratos, 'os produtos' estabelecidos para que essa empresa apresente à contratante, reduzem a avaliação a uma concepção técnico-metodológica em detrimento a uma avaliação de caráter pedagógico e transformador e, ainda, contribuem para o favorecimento de interesses privados, pois as atividades a serem realizadas pelas empresas são nebulosas e vagas. Não há clareza do que exatamente a empresa deveria produzir. Onde tudo cabe, conseqüentemente, há facilidade de burlar o estabelecido, conforme evidencia o primeiro contrato (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação n.009/2000, PQE):

“Apoio na elaboração de novos testes (AVA –2000)” Em que consiste esse apoio”? Qual o conteúdo desses testes?

“Documento discutindo as estratégias para o SAEB e para o AVA – PR”; Que tipo de documento?

“Termos de referências para a contratação de serviços necessários” (AVA –2000). Elaboração dos mesmos? Criação de modelos? Quantos termos de referências?

“Relatório, com resultados da análise técnica do Sistema Estadual de Avaliação (AVA – PR), sugestões e melhoramentos em seus itens no ano 2000”. De que forma será feito o relatório? Qual a ênfase deste? A quem se destina?

“Relatório com resultados da análise e interpretação dos resultados AVA, 1998”. Para quem? Relatório técnico?

“Apoio na elaboração de documentos de divulgação e disseminação do AVA 2000”. Concretamente, o que significa esse apoio? Divulgação e disseminação para quem? Quais os meios para divulgação?

“Estabelecimento de equivalência entre os resultados 1998/2000 (AVA)”. Como será demonstrada essa equivalência? Relatórios técnicos? Divulgados a quem?

“ Estudos sobre correlatos sócio-econômico dos resultados da avaliação do ano 2000 (AVA 2000)”. Que espécie de estudos? Gráficos? Relatórios técnicos? Dirigidos a quem?

“Boletim das Escolas do Estado”. Qual seu formato? Qual a quantidade? Para quem? De caráter classificatório?

“Amostra complementar do SAEB 2000 com vistas ao estabelecimento de equivalência SAEB e AVA 2000”. Em que consiste essa amostra? Que tipo de documento será produzido?

Perguntas que retratam uma concepção de avaliação objetiva e técnica, visto que não há, ainda que de forma atenuada, qualquer referência relativa ao aspecto educativo do Programa de avaliação – os conteúdos a serem cobrados, a concepção de avaliação, as discussões dos resultados, envolvimento dos sujeitos e outros. Como se isso não bastasse, essa organização expressa revela também a lógica própria da sociedade estruturada sob a égide do capital, onde há um predomínio da garantia dos interesses individuais em detrimento do coletivo. Nesse e na maioria dos casos, os grandes beneficiados consistem em uma minoria (blocos de poder) detentora dos recursos materiais e dos instrumentos de produção, enquanto que as perspectivas de uma grande maioria de homens, detentora apenas de sua força de trabalho, ficam relegadas a um segundo plano.

Dando seqüência à análise desses contratos, um fato não menos importante, em se tratando de avaliação, é que os consultores que estavam subsidiando o desenvolvimento do Programa eram especialistas das áreas de Psicologia Social, de Engenharia Industrial e de Transporte, de Metodologia Quantitativa de Pesquisa e de Planejamento de Pesquisa. Dessa forma, como esperar o desenvolvimento de uma avaliação formativa e emancipadora, se os condutores formais desta estão imersos em formação profissional bastante distante da escola?

Os documentos consultados evidenciaram que no trabalho anterior, prestado por essa empresa, houve a sugestão de algumas implementações (técnicas) no Programa de Avaliação, que passaram a ser contempladas nesse novo contrato. Observe que a própria empresa cria sua demanda de trabalho junto ao Estado.

No Contrato PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, n. 905/2002 (PROEM), as atividades que a empresa (AIR) deveria realizar estão melhores delineadas do que nos contratos vistos anteriormente. Esse contrato traz uma dimensão geral e, dentro dessa dimensão, há um detalhamento maior do que se espera da empresa. Porém, não

há mudanças de rumo na perspectiva de avaliação posta. O que se visualiza é um quadro ainda mais acentuado de preocupação com a metodologia, com a equalização, com a consistência dos itens, com o programa de computador apropriado, com as tabelas, com os cálculos e com a metodologia. Segundo o depoimento de um profissional, que trabalhou no Programa, houve uma preocupação do grupo de avaliação em comprometer de fato a empresa com o desenvolvimento do trabalho, via contrato, já que esta era muita bem paga e, até então, a responsabilidade por grande parte da produção de trabalhos acabava recaindo sobre os profissionais da Secretaria de Estado da Educação. Esse fato revela duas leituras importantes. A primeira é que o profissional já havia incorporado aquela concepção de avaliação e, portanto, já tinha clareza do que deveria ser cobrado da empresa; a segunda é que, apesar da hegemonia posta (atendimento a interesses individuais), não se dava plenamente. Havia resistência, ainda que pequena, de alguns profissionais da Secretaria de Estado da Educação. No entanto, no que diz respeito, ao pagamento para a empresa contratada pela Secretaria de Estado da educação, a redação é muito transparente e objetiva: data, parcelas, juros (TJLP); enquanto que se ocultava aquilo que é essencial em uma avaliação transformadora: a processualidade, a totalidade, a participação dos sujeitos, a formação e a tomada de decisão.

Diante do exposto, conclui-se que a relação estabelecida entre os sujeitos do processo avaliativo era de natureza passiva. O processo avaliativo ficou sob o domínio do avaliador, desde o julgamento, a organização e até a decisão. Uma relação que deveria pautar-se entre sujeitos ocorreu entre coisas (relatórios, itens). Segundo LUCHESI (2002, p.24), esse enfoque denomina-se de fetiche da avaliação; em outras palavras, é atribuição de um significado demasiado a um número (média), como se esse símbolo (nota), dessa conta de expressar plenamente o grau de desempenho do aluno e não houvesse a necessidade de se estabelecer relações entre os sujeitos desse processo.

3.2.3. Eixo da Regulação

Uma avaliação educativa não descarta a regulação. Porém, atribui-se a ela um grau de importância relativo dentro do processo (parte dele), visto que, quando o controle (fiscalização) se torna o cerne (finalidade) da avaliação, este a destitui de sua dimensão

formativa, para transformá-la em instrumento de coerção. Nas palavras de SOBRINHO (2003, p. 42), “A regulação deve articular-se com a função de avaliação educativa, que, para além do mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social”.

A elaboração dos itens das provas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais mostrou que havia intenção de controle, por parte do Governo Paranaense, no que se refere aos conteúdos praticados em sala de aula. Note-se que, de acordo com a concepção de gestão configurada nesse Governo – gestão empresarial -, a estruturação de um currículo fundado em competências e habilidades é a mais compatível forma com esse modelo de gestão. Um outro aspecto que não se pode deixar de abordar é que, ao estabelecer um currículo padrão, coloca-se de “cabeça para baixo” o verdadeiro sentido da avaliação, pois esta passa a guiar as finalidades da educação, o valor do conhecimento e do currículo, quando, na realidade, a avaliação é que deveria ser estruturada a partir da finalidade da educação.

O Programa AVA se constituiu em simulacro de controle do desempenho das escolas, pois na prática os dados e diagnósticos apresentados pela avaliação compuseram muitos relatórios técnicos, os quais não serviram nem mesmo para o controle, em sentido literal (fiscalização), já que, no caso específico do Programa AVA, os resultados demoravam muito para ficarem prontos e, quando ficavam, o grupo de avaliação já estava preparando para a realização de outra etapa. Isso pode ser confirmado na fala de uma coordenadora do Programa (entrevistada B): “A fragilidade do Programa para nós era a demora de como os resultados chegavam às escolas. Nosso grupo gostaria que o resultado chegasse o mais rápido possível às escolas. Porém, em função das decisões dos grandes escalões, existia essa demora”. O simulacro do controle refere-se ao caráter ideológico punitivo da avaliação historicamente construído, bem como o fato em si da realização de uma avaliação aplicada anualmente pelo Estado (autoridade central). Para FOUCAULT (1997, p. 23), o exame é um espaço que inverte as relações de saber em poder, a tal ponto que apresenta, como se fossem relações de saber, as que, fundamentalmente, são de poder. Destarte, o Programa AVA, do ponto de vista da regulação, muito mais se aproximou de um instrumento de controle da alma do indivíduo do que, propriamente trabalhou, no sentido de regular a qualidade da educação

pública. Para FERREIRA (2005, p. 137), no Paraná, nesse período de 1995 – 2003, foram instalados mecanismos de controle, por meio de uma série de práticas que fazem uso do discurso da qualidade, da autonomia e da participação, mas, na verdade, exacerbam a centralização da decisão e do poder. E o Programa AVA constituiu-se efetivamente em um desses mecanismos.

3.2.4. Eixo Pedagógico

Para SOBRINHO (2002, p.10), a natureza pedagógica da avaliação está vinculada intensamente às relações sócio-educativas por ela produzidas. Em outras palavras, são as relações intersubjetivas concretas; as representações; as estruturas em função da formação do estudante; é o espaço pedagógico como contraponto ao espaço mensurável, quantificável, que tem sido objeto privilegiado das avaliações em larga escala. Para AFONSO (2000, p. 40), a avaliação formativa é um dispositivo pedagógico próprio à concretização de uma real igualdade de oportunidades (considerando as condições dos sujeitos - Grifo meu) no processo ensino-aprendizagem. Ainda em relação ao caráter formativo da avaliação, PERRENOUD (1992, p.155) afirma que "A avaliação formativa, para poder sê-lo verdadeiramente, não deveria ser utilizada para outros fins que não fosse melhorar o ensino e a aprendizagem". Assim, fica claro que a avaliação que aspira a ser pedagógica deve estar estreitamente vinculada à melhoria da prática educacional. Portanto, a avaliação que negar esse caráter formativo para os que dela participam deve ser descartada, pois a essência da avaliação encontra-se na sua capacidade de formação e de oportunidade de aprendizagem. As avaliações impostas pelos governos, em sua maioria, centram-se no produto, no resultado final, em sua capacidade de competir, excluindo a sua natureza educativa. Uma avaliação pedagógica não se reduz à prestação de contas, à mensuração ou ao controle, mas busca a compreensão das dimensões essenciais de uma instituição, a fim de efetivar as transformações necessárias ao cumprimento de sua função institucional. Nas palavras de SOBRINHO (2003, p. 189),

A avaliação educativa, ao contrário, sem deixar de ser objetiva e controlar os processos científicos, pedagógicos e administrativos, tende a produzir os debates, a reconhecer a diversidade de idéias, a interpretar a pluralidade, a construir novos sentidos, a questionar a razão

dos projetos e currículos, a valorar a inserção crítica e produtiva na sociedade, a dinamizar a construção da autonomia.

À luz dessa dimensão, pretende-se demonstrar a forma como o Programa AVA tratou o aspecto pedagógico da avaliação.

Refletir sobre o aspecto pedagógico da avaliação exige, de antemão, que se reporte à modalidade de avaliação empregada, a qual se encontra intimamente ligada aos propósitos da avaliação pretendida. Assim, é relevante esclarecer que as modalidades mais comuns de acordo com AFONSO (2000, p.34), são a normativa, a criterial e a formativa (já referida anteriormente). A avaliação normativa é usada comumente quando a competição e a comparação são elementos direcionadores do processo avaliativo. Há uma similaridade com os valores embutidos no mundo mercantilizado. Para AFONSO (2000, p.34), nessa modalidade de avaliação os resultados quantificáveis se tornam mais relevantes do que os que se referem a outros domínios ou a outras aprendizagens. Reduz-se a complexidade do processo educativo a produtos visíveis. A avaliação criterial se relaciona ao grau de efetivação dos objetivos de ensino. Estrutura-se em função da individualidade dos sujeitos do processo avaliativo e não em comparação com os outros. Dessa forma, essa modalidade de avaliação favorece o diagnóstico das dificuldades e dos avanços do aluno, no processo ensino-aprendizagem e o planejamento de ações, o que valoriza o caráter pedagógico da avaliação. WACHOWICZ (2000, p. 103) alerta que a formação de critérios é subjetiva: “O critério é uma construção subjetiva, com base em uma seleção de expectativas que são estruturadas historicamente pela sociedade, pelas instituições, pelos professores, enfim, por um poder institucionalizado ao qual chamamos escola”. Assim, fica evidente que a avaliação por critérios carrega em seu interior uma posição de favorecimento às relações mercantilizadas ou de formação humana. O estabelecimento de critérios valoriza o caráter pedagógico da avaliação. Porém, faz-se necessário questionar isto: a quem interessa esse caráter? A favor de que projeto de educação, sociedade e ser humano estão?

Tomando por referência as modalidades acima, acerca do Programa de Avaliação - AVA, pode-se afirmar que ele se pautou pelo uso mesclado das modalidades de avaliação normativa e criterial, visto que a construção dos itens das provas se deu em função de objetivos pré-determinados. Porém, a forma como foi usado o resultado da

avaliação distanciou-se da promoção de avanços na efetivação do processo ensino-aprendizagem e aproximou-se da criação de um mercado educacional, pois classificou, comparou, divulgou os resultados, de forma a acirrar a competição entre as escolas. Esse hibridismo evidenciado no Programa é bastante comum nas avaliações em larga escala, pois há uma forte tendência em se projetar para a avaliação os mesmos princípios organizadores das avaliações comuns no sistema capitalista. Trabalhar na contramão dessa tendência é ampliar a possibilidade de diminuição da desigualdade social.

O Programa de Avaliação AVA, ao adaptar o modelo utilizado pelo SAEB, reduziu amplamente a possibilidade de dar início a um movimento de avaliação educativa que atendesse as reais necessidades da educação paranaense, visto que, conforme já exposto anteriormente, o SAEB, nesse período (1995), ganhou um formato nos moldes das agências multilaterais internacionais, uma vez financiado por elas. Assim, ao adaptar a forma de avaliação proposta pelo SAEB, o Programa AVA, também financiado por esses organismos internacionais, norteou-se pelas diretrizes deles. Isto é expresso nos documentos oficiais. Por exemplo, nos contratos realizados junto à Fundação Carlos Chagas, prestadora de serviços, em 1998, à Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, prestadora de serviço no período de 2000/2002, e também à American Institute of Researt. Há seguinte redação: “(...) Contrato de Prestação de Serviços, modalidade de Contratação Direta, o qual será regido pela Lei Federal n 8.666/93 e suas alterações, e, ainda, pelas diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento”. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Contrato n 3.766/BR, Contrato n. 149/2002 e Contrato 009/2000). Como se vê, é o Estado cada vez mais submisso às organizações multilaterais, as quais são detentoras de poderes políticos e econômicos decisivos para o seu funcionamento. É a redução da sua capacidade decisória.

A análise dos objetivos do Programa AVA descaracteriza uma avaliação formativa, visto que esse pretendia medir a proficiência dos alunos da educação básica da rede pública de ensino, em competências, habilidades e conteúdos estabelecidos na legislação em vigor e no Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial AVA /95, p.2)

O objetivo proposto pelo Programa resgata literalmente um dos propósitos que permeou a avaliação, por volta da segunda metade do século XIX. Nessa época, a avaliação se configurava como instrumento de medição, a ponto de a medição ser sinônimo de avaliação educativa. O uso formal deu-se na psicofísica, inicialmente nos laboratórios de psicologia experimental e, depois, relacionada ao estudo das diferenças individuais, de onde surge a psicometria, a qual se caracterizou, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (conforme trabalhado no primeiro capítulo).

De lá para cá, muitos avanços se construíram no campo avaliativo. Assim, é um ledado engano supor que é possível medir com precisão o conhecimento real do educando. É preciso considerar que “(...) as normas e regras, por mais objetivas que queiram ser, resultam sempre de processos dinâmicos de interações e de escolhas” (CASTELLS, 1996, p. 92).

HADJI (2001, p. 34) contrapõe-se à idéia de que avaliação é uma medida. O autor ressalta que “(...) a avaliação não é uma medida, pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo”. SOBRINHO (2002, p. 63) reitera o exposto:

Avaliar é mais do que medir, então a avaliação não pode ser pensada como uma operação técnica isenta de valores e sem implicações políticas. Ela não é só um retrato da realidade fixa, onde os diversos elementos ocupam seus lugares de acordo com a importância que lhes determinou a operação métrica. Não bastam os resultados estatísticos para dar conta da complexidade de um fenômeno humano, de uma instituição social ou de um sistema educativo.

Ao focalizar a medida como meta, o Programa AVA, mais uma vez, confirmou que seus valores estão ligados à lógica da economia, onde valor se mede e se quantifica. Para MENEGUEL (2001, p.17), “(...) a ênfase nos aspectos técnicos e nos possíveis benefícios da atual política de avaliação tem escamoteado seu inevitável caráter político, bem como seus determinantes e suas implicações sócio-econômicas e culturais”.

Outro aspecto vinculado ao caráter formativo da avaliação, que merece ser pontuado, é o fato de que, na Resolução de implantação do Programa AVA, no Art. 7º, estabelecia-se que “a seleção dos conteúdos básicos para elaboração das provas

deverá ser feita com base no currículo Básico de 1º e 2º Graus, que tem como objetivo avaliar o seu contexto, relativamente a cada série avaliada”.

Esse discurso cria uma expectativa favorável, no sentido de que a elaboração das provas teria um eixo condutor consistente em termos de conteúdos, já que o Currículo Básico é uma proposta educacional do Estado do Paraná, que representou um avanço para a educação paranaense, pois foi estruturada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁶, a qual centra suas preocupações nas questões pedagógicas, na formação de um cidadão crítico e, também, na ampla participação dos educadores paranaenses. O Currículo Básico construído na gestão anterior (PMDB) foi intensamente disseminado e, se as provas do Programa AVA tivessem sido, de fato, estruturadas nesta perspectiva, possivelmente, os resultados se teriam aproximado mais do real, pois, certamente, a prática pedagógica dos professores, naquele momento, estava muito mais afinada com o Currículo Básico do que com os Parâmetros Curriculares. O Programa foi permeado de várias contradições. Entre elas, é possível destacar que, no que se refere aos objetivos do Programa, há uma redação clara afirmando que a avaliação se daria a partir das competências, das habilidades e dos conteúdos estabelecidos na legislação em vigor e no Currículo Básico (PARANÁ, Secretaria de Estado da educação. Memorial AVA, p.2). O Currículo Básico pautava-se em conteúdos e não em competências. A fala de uma das coordenadoras do Programa ratifica essa contradição ao afirmar que a construção dos itens das provas procurava levar em consideração o Currículo Básico e também os Parâmetros Curriculares. Mas, como adequar propostas de ensino tão diferenciadas? Na verdade, os itens das provas tinham um formato que se alinhava mais amplamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, as questões foram construídas a partir de objetivos pré-determinados, objetivos estes de caráter utilitário, próprios do modelo defendido pelos PCNs.

Os itens das provas do Programa AVA foram elaborados pelos professores do Estado do Paraná, sob a coordenação de especialistas nas diversas áreas do conhecimento e de avaliação, de 1995 a 1997. A partir de 1998, uma pequena parte dos itens das provas foi elaborada pelos professores da rede estadual e outra parte foi

¹⁶ Pedagogia-Histórico Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto a concepção proposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. (SAVIANI, 1991, P.91)

cedida através de um termo de cooperação técnica, pelos bancos de itens do SAEB, da Fundação Carlos Chagas e de Minas Gerais. Tal fato, além de confirmar a tese de que a construção dos itens se deu nos moldes das competências e das habilidades, revela também a fragilidade dos resultados das avaliações realizadas nesse período, pois o conhecimento testado não correspondia integralmente aos conteúdos trabalhados pelos professores paranaenses em sala de aula. Portanto, o rendimento escolar apresentado pelos alunos não é revelador do grau de desempenho deles, acerca do conhecimento ofertado pela rede pública do Paraná, mas revelador do desempenho dos alunos, em relação aos conhecimentos propostos pelos estados de São Paulo e de Minas Gerais, que, por sua vez, foram estruturados a partir dos PCNs. É importante levar em consideração que os Parâmetros Curriculares estavam-se constituindo, nesse momento, e, portanto, ainda não tinham sido incorporados efetivamente como prática pedagógica. Assim, o Programa AVA, ao se alinhar à proposta dos Parâmetros Curriculares, desconsiderou a especificidade das instituições paranaenses e, o que é mais problemático, reduziu a possibilidade de compreensão do grau de rendimento escolar dos alunos paranaenses.

Ao organizar os itens das suas provas sob a forma de competências, o AVA promove a minimização do processo ensino-aprendizagem, pois se retira do conteúdo a competência técnico-política¹⁷ e se reduz a informações aligeiradas, instrumentalização das ações posteriores, criando, assim, um saber imediato e utilitário, como forma de incrementar a produção e manter o controle social, sem falar que se define um tipo de educação vinculado a determinados fins, os quais são postos como únicos e inquestionáveis. MENDEZ (2002, p. 31) reforça esta tese, ao argumentar que,

O currículo estruturado em torno de objetivos de conduta oferece uma visão instrumental do conhecimento. Ele encontra na racionalidade técnica, entendida como modo de objetivação de todos os fenômenos - sejam culturais e sociais, materiais ou simbólicos, físicos ou mentais, a sua forma de raciocinar e de explicar. Trata o sujeito que aprende como receptor passivo que aceita e acumula informações.

Subtende-se, assim, que houve a criação de um aparato sofisticado, para a efetivação da avaliação do Sistema Estadual de Educação do Paraná que, para além da operacionalidade e execução do Programa, visualiza-se a intenção de se consolidar um

¹⁷ Expressão cunhada por SAVIANI (1991, P. 31)

modelo de avaliação eficientista para o ensino público do estado, em simetria com o quadro geral nacional e internacional.

Uma avaliação formativa não tem o propósito de qualificar. Além dos propósitos de formação dos sujeitos do processo, visa também a conhecer a realidade educacional, sistematicamente, para interferir nesta, de forma responsável. A partir desse ponto de vista, pode-se dizer que o Programa caminhou na contramão desse propósito, ao classificar, expor e comparar o desempenho das escolas. E isso pode ser confirmado por meio de uma entrevista dada pelo Secretário de Educação ao Jornal Estado do Paraná: "(..) além disso, os municípios entrarão num *ranking* educacional". (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial AVA 1995, p.72). No ano de 2001 houve a divulgação das três escolas que apresentaram os melhores resultados na avaliação de 2000. Elas foram 'indicadas' a participar do Prêmio de Referência em Gestão Escolar¹⁸.

No Relatório da 8ª série, no Paraná (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1998, p. 28), há uma relação dos Núcleos Regionais de Educação, de acordo com a média obtida pelos alunos: "A capital obtém o melhor resultado, mas próximo de vários Núcleos, a grande maioria deles recebem pontuações médias entre 260 e 240. O destaque negativo fica por conta do núcleo de Pitanga, com média inferior a 230. Em seguida, Campo Mourão, Cornélio e Telêmaco Borba apresentam resultados por baixo da média". (sem grifo no original)

Dando seqüência ao caráter competitivo e classificador do Programa, em sua segunda fase, no contrato n. 950/2000 (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2000, p. 42) encontra-se na proposta de prestação de serviços da American Institute for Research (AIR) "Estudos sobre a possibilidade de gerar notas (médias) para cada escola, de acordo com os resultados da AVA 2000, uma vez compensados e descontados os efeitos da diferente composição dos alunos (variáveis individuais)". Em entrevista, uma das coordenadoras do Programa afirmou que, nesse período, ficou acordado que na avaliação de 2002, além da nota de desempenho da escola, em função do rendimento dos alunos, a Secretaria de Estado pretendia inovar o Boletim da Escola,

¹⁸ Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – Criado em 1998, iniciativa conjunta do Consed, da Undime, da Unesco e da Fundação Roberto Marinho. Constitui-se em um concurso em nível nacional dirigido aos estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão. (Manual de Orientações, 2004, p.9)

o qual passaria a ter cores diferenciadas (tarjas), associadas ao grau de desempenho obtido pelos alunos das escolas.

No Caderno Resultados da Avaliação Escolar (2001, p. 19), material produzido para as escolas, há um mapa dividido em 10 (dez) mesorregiões acerca do desempenho dos alunos. As cores expressas, no mapa, traduzem “o melhor e o pior desempenho”.

Em entrevista com uma das coordenadoras do Programa (entrevistada A), esta afirmou que era difícil lidar com a questão da classificação das escolas. Ela particularmente, não concordava; porém, em todos os anos em que ocorreram as avaliações, produzia-se um relatório com a classificação das escolas, de acordo com o desempenho de seus alunos.

É emblemática a forma como o Governo paranaense tentou resolver a precarização da educação, sem pôr o dedo no cerne da questão. Há uma clara intenção de delegação da execução ao nível menor (escola), uma responsabilidade que lhe é inerente. Ao oficializar a competição entre as instituições, o Estado depositou, na força do livre mercado, a criação de soluções para os problemas educacionais. Porém, sabe-se que a lógica perversa do mercado só consegue promover avanços para quem já está em situação privilegiada. Assim, o fruto colhido dessa competição é uma estratificação institucional muito próxima da estratificação social de classes, subsidiada pela avaliação.

O eixo formativo da avaliação também se refere à capacitação do grupo dos profissionais que trabalhou no desenvolvimento do Programa. O Memorial Descritivo da Avaliação Escolar (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1995, p.10) utiliza diversas vezes a expressão ‘treinamento’. Esta expressão, além de ser bastante comum no mundo empresarial, é também muito ligada à questão da operacionalidade. Assim, o Programa mostra que há uma intenção preliminar de manter os profissionais como meros executores, alheios à compreensão do processo de desenvolvimento do Programa. “(...) O treinamento do pessoal que irá trabalhar no processo de avaliação nas suas diversas fases (...)”. Ainda em relação ao uso desse termo, no contrato junto à Fundação Carlos Chagas, é expresso da seguinte forma: “(...) treinar o grupo de avaliação do rendimento escolar na SEED/Pr”.(PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1998, p.35). Segundo dicionário BUENO (2000, p. 769), treinar é adestrar, exercitar para corridas ou competições. Talvez o uso da expressão não esteja tão inadequado assim, ao se

considerar a freqüência em que ocorriam as avaliações (anualmente, até 1998), só mesmo ‘treinando’ muito se poderia dar conta da operacionalização de um Programa tão amplo.

O grupo constituído para o desenvolvimento do Programa AVA não contava com a participação de pedagogos. A área de atuação dos profissionais predominantemente era das ciências exatas, o que ratifica mais uma vez que as avaliações realizadas focavam os resultados e a técnica, sendo que o pedagógico não se enquadrava nos moldes dessa avaliação.

Em 1998, sob o auspício da conceituada Fundação Carlos Chagas, a qual coordenou e aplicou as provas em toda a rede do Estado, nessa fase do Programa, além de se estabelecer um distanciamento ainda maior, em relação à escola, também foram encontrados registros das escolas que vivenciaram a avaliação (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório GAC Avaliação/1995, p. 34), afirmando que a presença de pessoas estranhas na aplicação das provas causou apreensão e medo por parte dos alunos, criou-se um clima autoritário e inusitado em torno da avaliação. Apesar desse relato por parte das escolas, as avaliações seguintes continuaram no mesmo padrão, ou seja, o foco continuava nos resultados e não nos processos. Assim, o Programa AVA foi-se transformando em grande fábrica de produção de dados. Na documentação analisada havia um propósito claro de implantação de um ‘Inepzinho’ na Secretaria de Estado da Educação. Em outras palavras, pretendia-se constituir um núcleo de informações educacionais nos padrões do INEP. Afinal, não há como pensar em uma gestão por resultados, sem vinculá-la ao uso de indicadores de ‘qualidade’ (avaliação). Em nome da inovação, o Programa AVA negou mais uma vez o eixo formativo da avaliação. Note-se que o Programa AVA novamente, se mostra sintonizado com as orientações das agências multilaterais, as quais indicavam a necessidade de criação de órgãos externos à administração central, especializados em avaliação.

É possível encontrar certa semelhança entre o período de desenvolvimento do Programa, especialmente a sua segunda fase (gestão 2000/2002) e o período de transição do Fordismo para o Toyotismo; este marcado pelo uso intenso de formas mais sofisticadas de gerar lucros: uso da tecnologia de base microeletrônica; da flexibilidade;

das terceirizações; e das metodologias inovadoras na questão de redução de tempo morto e de custos e, conseqüentemente, de garantia do lucro. No estado do Paraná, a avaliação tomava uma direção muito semelhante a essa lógica capitalista. Inovação era a palavra de ordem. Assim, passou-se da Teoria Clássica¹⁹ para a Teoria de Resposta ao Item²⁰. Os itens produzidos pelos professores paranaenses não se adequavam mais à nova metodologia estatística. Assim era preciso construir novos itens dentro de um outro padrão (metodológico). Houve intenso uso dos meios de comunicação para divulgação da avaliação. As provas foram aplicadas por profissionais alheios à escola. Houve a produção de relatórios técnicos bem elaborados para os padrões estatísticos. Afinal, era preciso produzir ainda mais informações, maiores possibilidades de cruzamento de dados, tudo dentro do rigor científico exigido. Mas, afinal, que sentido tiveram essas inovações? No caso da passagem do Fordismo para o Toyotismo, as inovações representaram avanços no sentido de ampliação e acumulação do capital, e no caso específico da educação paranaense, a avaliação nos moldes apontados representou apenas dispêndio de trabalho humano, de recursos financeiros e de acúmulo de papéis. Não se trata de uma conclusão maniqueísta desse período de avaliação, especialmente em função de dois fatores importantes que garantem a sustentabilidade dessa tese. O primeiro fator é o reconhecimento da própria Secretaria de Estado da Educação no Relatório de Conclusão da Implementação do Empréstimo de 96 milhões de Dólares Norte-Americanos ao Estado do Paraná, Destinado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, onde há uma abordagem acerca do alcance do Programa AVA. A Secretaria de Estado da Educação admite que

(...) apesar dos avisos do Banco de que o Programa poderia exceder a capacidade de gestão do projeto ficou decidido que todos os alunos das escolas estaduais da 4ª da 8ª série do ensino fundamental e também os da 3ª série do ensino médio seriam testados todos os anos, assim como os alunos das escolas municipais com convênios seriam testados.(...) Uma excessiva carga de trabalho levou a atrasos substanciais na análise e divulgação dos resultados. (...) O maior impacto do sistema de verificação ainda está por vir (PARANÁ, Secretaria de estado da Educação, 2002, p. 15) (Até quando teremos que esperar? (Grifo meu)

¹⁹ Nessa metodologia as análises e interpretações estão sempre associadas à **prova como um todo**. Assim torna-se inviável a comparação de indivíduos que não foram submetidos às mesmas provas” (Dalton Francisco de Andrade, 2000, p. 3).

²⁰ “propõe modelos para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela. O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a **um item** e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada”. (Dalton Francisco de Andrade, 2000, p. 3)

O segundo fator é que, no ano de 1998, a aplicação da avaliação coincidiu com o período eleitoral e, apesar da reeleição do Governador do PFL, em 1999, não ocorreu a avaliação e o novo ciclo se reiniciou em 2000. Nesse início de mandato, houve substituição do Secretário de Educação por uma técnica do Banco Mundial e antiga assessora do Governo de Minas Gerais, no que se refere ao conjunto de reformas educacionais por que passou este Estado, provocando, dessa forma, rupturas internas e descontinuidade nas políticas, considerando, é claro, que o 'novo' nunca vem desprovido de resquícios do 'velho', em especial nesse caso do Paraná, em que, apesar de ser uma nova gestão, os 'mandatários' (grupos no poder) são os mesmos. Isso refletiu de forma contundente no formato do Programa AVA que, desde o início, manifestou-se claramente atrelado à busca da gestão por resultados. Porém, essa segunda fase do Programa encontrou o terreno já preparado. Assim, a nova Secretária de Educação imprimiu um caráter tão acentuado da lógica neoliberal que se pode pensar em dividir a gestão educacional em dois períodos distintos: o primeiro - 1995 a 1999 –, 'estágio embrionário do neoliberalismo'; e o segundo, período de 2000 a 2003 –, 'estágio pleno de desenvolvimento do neoliberalismo'. Essa divisão ganha consistência ao verificar o quadro exposto nas páginas 75 e 76 e 77 dessa pesquisa que, estrategicamente foi elaborado dessa forma, para facilitar a visualização das transformações ocorridas no Programa, a partir do segundo mandato do PFL.

Aos poucos, os tentáculos neoliberais vão atingindo a totalidade do Programa, de forma mais intensa, a tal ponto que os dados produzidos no período de 1995/1998 já estão velhos e ultrapassados e são descartados. Estes não se ajustavam mais aos padrões exigidos pela nova metodologia utilizada. Para HARVEY (1992, p.257), essas mudanças organizacionais e tecnológicas estão associadas à condição pós-moderna que, no atual patamar de acumulação, geram várias conseqüências. Entre elas: a descartabilidade de produtos, processos, valores, comportamentos etc. MÉSZÁROS (2002, p. 17), a esse respeito, argumenta que há uma tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir a sua vida útil e, desse modo, agilizar o ciclo reprodutivo. Tem-se constituído num dos principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história. Assim, tendo o capital gerado a necessidade, procederam-se intensas modificações no Programa, sob a

alegação da necessidade de modernização e de inovação, entre as quais, a contratação de uma empresa de assessoria internacional, especializada em organização e gerência empresarial para a remodelação do Programa AVA. Sob o manto da ciência, escamoteia-se o real sentido das inovações pelas quais passou o Programa. TAVARES (2004, p.132), ao abordar a gestão nesse período mencionado, afirma que “O novo modelo de gestão, mesmo nos seus moldes gerencialistas, não se realiza e não precisa se realizar, porque seu efeito é ‘estético’, serve para criar a aparência do movimento, no lugar do movimento mesmo”.

A partir do pressuposto da autora, as mudanças ocorridas no Programa AVA também estiveram alinhadas aos aspectos puramente ‘técnicos’, criando, assim, a uma falsa aparência de alterações profundas e significativas. Na verdade, a base estruturante do Programa permaneceu inalterada. Diante disso, as principais modificações do Programa foram estas:

- contratação de uma empresa de assessoria norte-americana especializada em organização e gerência empresarial para remodelação do Programa;
- criação do Núcleo de Informações Educacionais - NIE;
- contratação da FUNPAR (UFPR) para coordenar e aplicar as provas;
- estabelecimento de um prazo maior entre uma avaliação e outra (anos pares);
- uso da metodologia da Teoria de Resposta ao Item - TRI;
- produção de oito cadernos de estudos complementares AVA 2000 enviados às escolas acerca das avaliações aplicadas no ano de 2000;
- Boletim da Escola.

Deve-se mencionar que os Cadernos de Estudos Complementares, referenciados acima, consistiram em análise da produção escrita dos alunos; da resolução de questões em matemática; do desempenho na prova em função das características do aluno e da escola; da comparação do desempenho dos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e o efeito escola; dos resultados da avaliação escolar de ciências, de matemática e de português. Esses Cadernos representaram um avanço significativo no desenvolvimento o Programa, porque os conteúdos abordados certamente poderiam contribuir para alteração da prática pedagógica das escolas, especialmente por conter as matrizes e os descritores que nortearam a elaboração das provas. No entanto, a

comparação entre turnos escolares, entre dependências administrativas e a extrema preocupação com a explicação metodológica utilizada atenuaram o grau de importância desse material. Ao se analisar o material produzido pelo estado de Minas Gerais acerca do seu Programa de Avaliação, constatou-se que o Paraná usou o mesmo formato e conteúdo da produção mineira, apenas substituíram-se os dados. O Caderno de Estudos Complementares, acerca da análise do desempenho na prova em função das características do aluno e da escola, merece uma análise mais detalhada:

As características dos alunos possuem um peso maior do que as características das escolas na hora de influenciar o desempenho de fato, a proporção da variância total correspondente à variância entre as médias das escolas é de apenas 10% a 15 % dependendo da disciplina e da série. Em outras palavras, entre 90% e 85% da variabilidade corresponde a diferenças entre alunos e não entre escolas (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares AVA 2000: análise do desempenho na prova em função das características da escola, 2000, p. 51).

A classe social expressa no nível de vida da família e na escolaridade dos pais é um dos determinantes fundamentais da proficiência dos alunos. Tanto a escolaridade do pai quanto da mãe apresentam impactos significativos em algumas variações entre séries e disciplinas. (...) Em outras palavras, ser um aluno de origem social mais favorecida tende a melhorar o desempenho, mas assistir aula em uma escola onde os alunos em geral são de classe-média alta também contribui para aumentar a nota, independente da procedência do aluno em questão. Pode-se até afirmar que o efeito ecológico tende a ser claramente mais forte do que o individual, de forma que estar numa escola com alunos de classe média alta é mais importante do que ser um aluno de classe média alta, no tocante a conseguir um bom resultado na prova (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares AVA 2000: análise do desempenho na prova em função das características da escola, 2000, p. 51)

Os meninos tendem a obter melhores resultados em Matemática e as meninas em Língua Portuguesa (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. . Estudos complementares AVA 2000: análise do desempenho na prova em função das características da escola , 2000, p. 52).

A conclusão apresentada é uma forma de dar materialidade a algumas ideologias comumente postas, que convergem para a manutenção da ordem social vigente. No primeiro caso, a meritocracia ganha destaque: nem escola, muito menos governo são os responsáveis pelo fraco desempenho escolar dos alunos; o problema somente está no indivíduo. No segundo caso, há o reconhecimento formal da superioridade dos alunos pertencentes à classe superior, no que tange ao desempenho escolar, cabendo aos alunos da classe inferior buscar a aproximação desses, a fim de que possam melhorar

seus desempenhos escolares. No terceiro caso, a pesquisa revela machismo, ao afirmar que os meninos têm raciocínio lógico mais desenvolvido do que as meninas e que estas se afinam com as letras. Esse documento expressa o uso da avaliação como instrumento ideológico de favorecimento da dominação de uma classe sobre a outra, potencializando essa falsa idéia através de estatísticas, de gráficos, de tabelas, de metodologias, de variáveis, de coeficientes, de regressão etc, tudo muito científico, “neutro” e imparcial. Porém, atrás desse discurso de fachada, naturalizam-se relações perversas de exploração, de exclusão, de preconceitos que, ao longo da história do desenvolvimento do capitalismo, vêm-se aprofundando a cada dia; e, concomitantemente, obstaculiza-se a criação de possibilidades de transformação da realidade.

A produção desse material foi a única forma mais elaborada destinada às escolas, desde o início do Programa. Nessa produção verificou-se uma acentuada preocupação com a cientificidade, com a organicidade, com a qualidade do material e com o emprego de linguagem técnica, sendo que o pedagógico foi secundarizado. Ainda em relação a esse material, observou-se que o mesmo só chegou às escolas dois anos depois da realização da avaliação, quando já estava ocorrendo a nova etapa de avaliação. Note-se que as escolas nem estudaram os resultados de uma etapa, e já se realizava outra. Certamente, esse material produzido foi parar no arquivo, na sala do diretor ou na biblioteca, pois as escolas recebiam os cadernos de estudos complementares, sem nenhum encaminhamento; a linguagem utilizada era de difícil compreensão, distante da realidade escolar. Estava subentendido que o “produto” mostrado nas provas era de inteira responsabilidade das escolas e como possivelmente as escolas não compreendiam o material recebido, a responsabilidade era de ninguém. Os resultados e encaminhamentos, após qualquer avaliação, devem necessariamente envolver um amplo trabalho de interpretação, de discussão e de crítica, junto às partes interessadas, excluindo-se a possibilidade de uso automático dos indicadores por qualquer que seja a instância.

VIANA (2003, p. 27) reforça a constatação acima, alegando que

(...) seria ingenuidade imaginar que os professores do ensino fundamental ou do ensino médio tivessem suficiente conhecimento estatístico para entender práticas de análise supostamente

novas, mas já vigoravam em países mais avançados desde os anos sessenta, como é o caso da análise das questões por intermédio da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O Boletim da Escola consistiu num documento individual enviado a cada escola que participou da avaliação acerca do desempenho de seus alunos e do resultado do questionário respondido pelos pais. Esse Boletim também chegou às escolas dois anos depois da realização dessa avaliação. O formato e o conteúdo desse documento revelam explicitamente uma avaliação a serviço da competição, da hierarquização, do controle e da descentralização. O próprio nome do documento (boletim da escola) já expressa o seu significado para as escolas, pois ao longo da história, o termo boletim sempre esteve associado à nota e, portanto, à aprovação e à reprovação. Como se não bastasse a nota, o Boletim da Escola ainda se caracterizava por:

- letras extremamente pequenas;
- intenção clara de comparação entre as escolas – havia uma tabela de especificação com a média de desempenho dos alunos da escola em relação ao município que a escola pertence e em relação ao desempenho dos alunos do Estado;
- ênfase no caráter quantitativista – preocupação apenas em mencionar a média de desempenho dos alunos, sem, no entanto, dar qualidade a esse número. O Boletim não evidenciava o que de fato significava aquela média, o tipo de dificuldade do aluno ou o que realmente ele sabia. Portanto, a escola não tinha como interferir na realidade evidenciada, já que esta se caracterizava pela generalidade;
- a média de desempenho dos alunos era apresentada em escala e dentro de níveis estabelecidos, porém não havia nenhum esclarecimento a respeito do significado dessa tabela e desses níveis, nem acerca dos critérios de elaboração dos mesmos;
- havia uma nota para a escola, atribuída aleatoriamente por alguns pais (membros da APM);
- o número de questionário respondido pelos pais era insuficiente para se configurar como amostra probabilística, conforme observação no próprio Boletim da Escola;
- utilização de uma linguagem técnica, própria dos especialistas.

Em 2002, dando seqüência à inovação do Programa, era preciso cumprir o estabelecido: a avaliação era bianual. Novamente sob a assessoria da American Institute Researt – AIR e da FUNPAR, as avaliações ocorreram. Porém, dessa vez não foi feita a

leitura dos resultados. Os escores das provas e questionários encontram-se em CDs, arquivados na Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE, na Secretaria de Estado da Educação. Esse período coincidiu com a saída antecipada da técnica do Banco Mundial, do cargo de Secretária de Estado da Educação, e com o resultado desfavorável ao grupo do PFL, na eleição para governador do Estado do Paraná.

No início da nova gestão do PMDB (2003) houve um movimento por parte do antigo grupo de avaliação da Secretaria de Estado da Educação – SEED - e da FUNPAR, para se proceder à leitura dos dados relativos à avaliação de 2002. Aos poucos a idéia foi ganhando força e, sob a alegação de que já havia sido utilizado um valor significativo de recurso público na realização das provas, viu-se que a inconclusão desse trabalho poderia ser caracterizada como um descaso, um descompromisso do Estado. Essa justificativa levou a atual gestão da Secretaria de Estado da Educação, a contratar os serviços da FUNPAR, para a análise dos resultados da referida avaliação, três anos depois da realização da sua realização. Sendo que o pagamento desse serviço deu-se via PROEM.

Os estudos empreendidos nessa pesquisa sustentam a tese de que a leitura dos resultados dessa avaliação tem suas bases bastante distanciadas da argumentação posta no sentido de compromisso público. Suas bases estão fundadas no atendimento aos interesses clientelísticos, comumente desempenhados pelo Estado ao longo de sua história. Esta afirmação ganha consistência ao se constatar, que primeiramente, a contratação da FUNPAR deu-se via direta para a realização desse trabalho, isto é, sem a instauração de processo licitatório, apesar de o valor contratual o exigir (valor: R\$140.000,00); assim, novamente a Lei Federal n. 8.666/93 ampara o Estado através de suas brechas, a legislar em favor de interesses particulares. Em segundo lugar, pode-se afirmar que a proposta de avaliação do Programa AVA contrapõe-se às políticas educacionais empreendidas nessa gestão, especialmente no que se refere à avaliação, pois, atualmente, está em fase de construção coletiva um processo de avaliação institucional ancorado em princípios democráticos, em todas as instâncias da Secretaria de Estado da Educação: Sede, Núcleos Regionais de Educação e escolas. Conforme se confirma em documento produzido pela Secretaria de Estado da educação,

A Avaliação institucional deve ser construída de forma coletiva, sendo capaz de identificar as qualidades e fragilidades das instituições e do sistema, subsidiando as políticas educacionais comprometidas com a transformação social e o aperfeiçoamento da gestão escolar e da educação pública ofertada na rede Estadual. Esta avaliação não está restrita ao âmbito das escolas, mas abrange as três instâncias que compõem o sistema educacional da Rede Pública Estadual do Paraná, ou seja, a escola, a sede da SEED e os Núcleos Regionais de Educação. O Programa pretende sinalizar os fatores que facilitam ou dificultam a democratização e a qualificação do sistema e das instituições da rede Estadual, com o objetivo não apenas de consciência, mas de correção de rumos e comprometimento com ações inovadoras que visem ao avanço da Educação Básica no estado do Paraná. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: Avaliação Institucional, 2005, p. 11)

Essa análise apresentada ratifica a posição defendida por POULANTZAS (1985, p.17),

O Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do estado capitalista) está inscrito nesta materialidade. Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente marcadas.

A posição expressa por Poulantzas revela a contradição que atravessa o Estado, o qual se caracteriza por um conjunto de movimento articulado de posições em favor da classe dominante e, ao mesmo tempo, em favor da classe trabalhadora. Pode-se dizer que o Estado se constitui em aparelho importante para a manutenção e expansão do sistema capitalista, pois, estrategicamente, não age de forma unitária em favor da classe burguesa. Há sempre que sobrar algo para a classe operária, pois é preciso manter maioria da massa sob o domínio do grande capital.

Certamente, os resultados dessa avaliação só chegarão às escolas em 2006, pois o contrato foi recentemente assinado (agosto/2005); portanto, quatro anos após a realização das provas. Que sentido terá esse conhecimento para as escolas? Em que tal fato poderá contribuir para a prática pedagógica das escolas? Sem sombra de dúvidas, são inegáveis as mudanças de rumos na condução do processo educacional no Estado do Paraná em relação à era Lernista (governo anterior); porém, o Estado se configura num espaço contraditório, um amalgamado de interesses da classe dominante se

entrecruza com os interesses de ordem coletiva, e, na maioria das vezes, o primeiro se sobrepõe ao segundo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, a rigor, o Programa AVA não se configurou como avaliação educativa, pois não questionou o currículo, o valor da formação, o contexto, os processos de ensino, as políticas e ações que deveriam ser efetivadas, ou seja, o AVA nada mais foi do que um retrato momentâneo, parcial, de uma realidade estática, e mais um expediente utilizado para a privatização do público, em nome de interesses particulares de reprodução ampliada do capital.

3.2.5. Eixo da Globalidade

Uma avaliação de base emancipatória não pode restringir-se a simples verificação de produtos e de resultados. Faz-se necessária uma abordagem mais ampliada acerca da realidade institucional, a qual engloba questionamento sobre causalidades, processos, contextos, condições e, principalmente, sobre possibilidades de superação das fragilidades institucionais. Mais especificamente, essa abordagem ampliada considera as contradições, a pluralidade e a diversidade da instituição. A partir desse pressuposto, pretende-se analisar até que ponto o Programa considerou os elementos que compõem o eixo da totalidade avaliativa.

A denominação dada ao Programa - Programa de Avaliação do Sistema Educacional da Rede Estadual do Estado do Paraná – demonstra, já em seu enunciado, um equívoco, especialmente por entender que Sistema Educacional do Estado do Paraná inclui todas as redes de ensino (estadual, municipal e particular), e o Programa AVA se restringia à aplicação de provas, em determinadas disciplinas, e ao preenchimento de questionários, sendo estes destinados ao diretor, até 1998, e questionários contextuais (diretor, aluno e professor, em 2000 a 2002), pelas escolas avaliadas. Os dados obtidos não eram suficientes para se caracterizar como uma avaliação de sistema. Avaliar um sistema consiste em uma análise que vai bem mais além da avaliação do desempenho escolar e de seu contexto. Para GENTILI (1994, p.157),

(...) os leais seguidores da retórica neoliberal concordam em que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos aplicadas à população estudantil constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Nesta concepção reducionista, é a partir da aplicação de tais instrumentos que se pode medir o grau de eficiência de uma instituição escolar e conseqüentemente do conjunto do sistema educacional.

Avaliar um sistema educacional é pesquisar os vários determinantes relacionados ao seu funcionamento. Focalizar somente o desempenho escolar como forma de conhecer o sistema é depositar nele um grau demasiado de significação, o qual não corresponde ao real. Em uma avaliação de sistema, há que se considerar também os recursos econômicos disponíveis, além de outros elementos - a estrutura física, a formação dos professores, a gestão, o contexto sócio-político e econômico e outros determinantes. Ainda assim é preciso ter claro que a realidade é muito rica e dinâmica e, portanto, é errôneo acreditar que se possa retratá-la fielmente através do uso de um instrumento de avaliação de aferição do rendimento escolar e de questionários. Dessa forma, é muito pretensioso o posicionamento do referido Programa ao pretender avaliar um sistema educacional, por meio de provas uniformes e de alguns questionários, para uma grande diversidade de escolas de diferentes condições materiais. MATEO (2000, p. 235) confirma a posição acima exposta, dizendo que,

Sin embargo, la novedad radica en que el campo semántico del término evaluación se ha ampliado considerablemente. En la actualidad, su ámbito de actuación se extiende más Allá de los alumnos, y comprende la intervención educativa, el curriculum, los centros, los docentes y un largo etcétera, hasta englobar el conjunto del sistema educativo.

Nesta perspectiva, BELLONI (2003, P. 15) entende "(...) a avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento". ZAINKO (2004, P. 21) apresenta alguns atributos de um bom sistema de avaliação institucional:

- processo que articula diferentes instrumentos, que amplia a visão, que mais que coletar e sistematizar dados os interpreta, emitindo juízo de valor sobre o que está sendo avaliado e não meramente medido;

- tem como objeto a escola e as instâncias dirigentes do Sistema, em todas as suas dimensões e nas suas relações internas e externas, garantindo a identidade institucional;
- os sujeitos são os alunos, os professores, os servidores técnico-administrativos e os dirigentes, que constituem a comunidade interna do sistema educacional; e os resultados do processo serão submetidos de diferentes maneiras ao olhar externo da sociedade;
- deve superar as visões fragmentadas, episódicas e pontuais como o AVA e o SAEB, que são instrumentos de medida de rendimento escolar; a base do Sistema deve ser a integração de diversos instrumentos articulados em torno de uma concepção global de avaliação quali-quantitativa com visão de emancipação;
- deve combinar aspectos gerais com os específicos de cada instituição, ampliando o campo da avaliação, avaliando não simplesmente o ensino, e sim a educação básica, pois a educação, como processo de formação humana, não é só ensino;
- deve respeitar a identidade e a diversidade institucionais, pois a avaliação leva em conta a realidade concreta e a missão de cada escola; os instrumentos de avaliação se adaptam a cada escola, sem deixar de considerar o que há de comum e universal na Educação Básica; deve considerar também as diferenças entre as diversas áreas de conteúdo que integram o currículo;
- deve abranger todas as instituições de Educação Básica do Estado do Paraná, em processo permanente;
- deve articular a regulação e a emancipação, para cumprir objetivos educativos de maneira democrática, ampliando vagas e proporcionando mais garantias para a expansão com qualidade;
- deve combinar as orientações somativas, quantitativas e de produtos com as orientações formativas, qualitativas e de processos, articulando múltiplos instrumentos e metodologias, combinando os processos internos e externos, incorporando indicadores qualitativos e zelando pela coerência da concepção geral com os objetivos e a política de Educação Básica;
- deve recuperar a questão das finalidades essenciais, ultrapassando a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis e buscar os significados mais amplos da formação;
- além disso, conjugando diferentes instrumentos, metodologias e ações o sistema deverá:
 - colocar em questão a responsabilidade social da Educação Básica, especialmente quanto à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos;
 - ir além de meras verificações e mensurações, exercitando-se como questionamento ou produção de sentidos;
 - pôr em questão os significados das atividades e produções institucionais quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos;
 - aprofundar a idéia da responsabilidade coletiva no desenvolvimento da escola, operando como processo de construção coletiva, e não como instrumento de checagem e cobrança individual;
 - valorizar a solidariedade e a cooperação, e não a competitividade e o sucesso individual.

A partir desse postulado, é possível afirmar que o Programa AVA era uma avaliação verticalizada em direção à aferição do desempenho escolar e, portanto, muito distante de se caracterizar como uma avaliação institucional plena.

3.2.6. Eixo das Condições Materiais

O respeito às condições materiais das escolas é fator relevante, quando se pretende realizar uma avaliação a serviço da promoção de avanços de melhorias na educação. O que se tem observado é que, nos últimos tempos, cada vez mais as instituições são atravessadas por uma multiplicidade de fatores externos (necessidades

de ampliação do capital e outras) que geram mudanças profundas em suas matrizes de funcionamento (formas e concepções), relegando a um segundo plano suas reais necessidades institucionais. É preciso resgatar o respeito ao pluralismo e às diferenças de cada escola, sem perder de vista o estabelecimento de uma base estruturante comum a todas as escolas, capaz de direcionar caminhos rumo à diminuição da desigualdade social, por meio da oferta de uma educação de qualidade social. Ressalte-se, que o propalado respeito à diversidade cultural reforça a desigualdade social de forma escamoteada, ou seja, aparentemente o discurso é o da equidade. Porém, suas bases estão sustentadas em “dar” à classe pobre o suficiente para mantê-las sob o domínio da classe dominante. É preciso compreender que o respeito pleno à diversidade cultural, no que se refere à avaliação institucional, remete necessariamente à garantia de condições objetivas e subjetivas, para que a instituição cumpra sua finalidade social: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem. Concorde-se com o postulado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no que se refere ao respeito à identidade institucional, o qual argumenta que não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional (BRASIL, Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Brasília, 2003, p.88).

As condições materiais das escolas não foram consideradas pelo Programa AVA, pois ele se caracterizou como sendo uma avaliação homogênea para o conjunto de escolas do Estado do Paraná. Partiu-se do princípio de que todas as escolas paranaenses tinham a mesma infra-estrutura, o mesmo nível de formação de docentes; atendiam a mesma clientela, os mesmos recursos financeiros etc. O que torna a situação ainda mais problemática é que o Estado ainda se julgou no direito de divulgar a classificação das escolas, de acordo com o nível de desempenho de seus alunos. Concorde-se com o estabelecimento de um padrão mínimo de conhecimento para os alunos da rede pública. Porém, é preciso garantir reais condições para que todas as escolas possam, de fato, realizar um trabalho pedagógico efetivo.

Assim, o eixo das condições materiais foi negado pelo Programa AVA, que primou pela igualdade de oportunidades (equidade), ou seja, aplicou a mesma prova a todas as escolas, a fim de que elas pudessem comparar entre si os resultados obtidos, buscando formas alternativas de supera-los. Afinal, o processo ensino-aprendizagem diz respeito à

escola e não ao Estado (ideologia do momento) e, com isso, aumentou ainda mais os patamares das desigualdades entre as escolas, visto que algumas delas (poucas) tinham as reais condições de interferir em sua prática, enquanto que muitas estavam desprovidas de condições materiais de enfrentamento dos seus problemas, que, por sinal, eram bem maiores e mais complexos do que as escolas que conseguiram um bom resultado nas avaliações. Essa realidade é parte e expressão da organização capitalista vigente, a qual se caracteriza pelo individualismo, pela competição, pela premiação... Até quando a educação estará a serviço da manutenção e ampliação do capital? Se não há, ainda, condições materiais objetivas e subjetivas para a instauração de outra ordem social, pelo menos que a avaliação possa travar luta nesse sentido e, quem sabe, uma das formas não seria através da exploração das contradições do sistema vigente, pois, segundo GENTILLI (2003, P. 33), " (...) o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos". Considerando que, mesmo sob os alicerces do capitalismo, a realidade não está dada e acabada e que, portanto, o imobilismo e o determinismo, por parte dos sujeitos da história, acabam somente gerando condições favoráveis à manutenção e à expansão do sistema econômico vigente, a avaliação estará trabalhando, no sentido de exploração das contradições do sistema capitalista, quando deixar de excluir, de classificar, de prescrever, de punir, de premiar e de qualificar.

3.2.7. Eixo da Valorização da Dimensão Quali/Quantitativa

A valorização da dimensão quali/quantitativa, no que se refere à avaliação, é o reconhecimento da interdependência das dimensões qualitativa e quantitativa, ou melhor, trata-se da indissociabilidade delas, especialmente quando o propósito da avaliação é a produção de sentidos e não apenas de números.

Assim, a garantia da qualidade está intimamente vinculada à questão da quantidade de forma indissociada. SOBRINHO (2002, p. 54) ratifica essa posição afirmando que "Quantidade e qualidade são dimensões intercomplementares, e não opostas. Não se anulam, mas se completam, uma sendo condição de existência da outra". GRAMSCI (1978, p. 54), também, a esse respeito, diz: "Já que não pode existir

quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade, economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa, qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”.

Nesse sentido, o Programa AVA mostra claramente que, uma vez imerso em uma concepção de avaliação de caráter empresarial, a qual sobrepõe o enfoque quantitativista em detrimento ao qualitativista, essa mesma lógica é transposta para o Programa de Avaliação da Educação Básica, que passa a supervalorizar os indicadores de rendimento escolar (resultados), subordinando a dimensão qualitativa à quantitativa e desconsiderando, dessa forma, que a avaliação não pode estar desvinculada do processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um elemento constituinte desse processo.

A Resolução de criação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual do Paraná – n. 2270/95 - é uma forma de legislar em favor do neoliberalismo, e, sob essa ótica, o enfoque quantitativista desempenha um papel preponderante, como se vê nesse ato da Secretaria de Estado da Educação:

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- A gestão compartilhada, como processo imprescindível para promoção da excelência na educação;
- O desenvolvimento de um trabalho dinâmico e eficaz que possibilite cada vez mais a permanência do aluno com êxito no sistema;
- A importância das ações colegiadas para aproximação da comunidade externa à escola;
- A Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, que oportunizará maior segurança ao gerenciamento e ao planejamento de ações para uma escola autônoma e de qualidade, em prol da promoção da excelência em educação (PARANÁ, Secretaria de estado da Educação. Memorial AVA 1995, p. 17)

Essa primeira parte da Resolução de criação do Programa AVA é uma forma de instituição do neoliberalismo no sistema da educação básica do Estado do Paraná. Através da Lei, tenta-se garantir a hegemonia da lógica do mercado econômico para dentro do espaço público. É evidente que só a criação da Lei não garante a concretização das políticas neoliberais, mas, com certeza, esse foi o passo inicial e fundamental para revestir a avaliação de uma configuração rumo à efetivação da gestão compartilhada, da excelência na educação, da gerência da qualidade total (GQT), princípios básicos dessa gestão, conforme demonstra SOUZA (2001).

Ao tratar da questão da excelência e da qualidade na educação, ENGUITA (1990 p. 109) é bastante claro ao abordar criticamente o que significa a busca da excelência e da qualidade para a educação:

A insistência na “excelência” e na “qualidade” simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A idéia de “excelência” trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios. A idéia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que sobressaem – este é o significado do verbo to excel em inglês – para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também excelente”.

E, no caso da avaliação, a busca da excelência e da qualidade nada mais é do que imprimir a esta uma corporeidade técnica, objetiva, imparcial, própria das avaliações que permeiam as organizações empresariais, onde a excelência e a qualidade são atributos capazes de ampliação de lucros. Em se tratando da educação, uma avaliação sob esta perspectiva só pode resultar em indicadores que pouco contribuem para a formação do homem. No entanto mantém e amplia os valores e interesses inerentes à organização social posta. Para SILVA (2001, p.19),

(...) essas propostas de avaliação se caracterizavam por uma preocupação excessiva com os instrumentos técnicos e metodológicos, desconsiderando os aspectos políticos envolvidos na questão. Essa perspectiva norte-americana, fundada no positivismo e orientada pelo racionalismo clássico, ignora a política pública como uma intervenção da realidade, envolvendo diferentes sujeitos e condicionada por interesses e expectativas.

Ainda a esse respeito, GORNI (2001, p. 350) argumenta que, ao relacionar a avaliação com a questão da qualidade do sistema de ensino, deu-se ênfase acentuada nos resultados de rendimento escolar obtido pelos alunos. Assim, a qualidade do trabalho pedagógico ficou comprometida, na medida em que se passou a enfatizar menos o ser humano, o cidadão, e mais o trabalhador, o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico do país.

ANTUNES (2001, p. 21) ressalta que esse tipo de avaliação que visa à qualidade se constitui em um modelo criado pela sociedade capitalista, o qual tem papel relevante no processo produtivo. Entretanto, para o autor, constitui-se em uma ilusão a garantia da

“qualidade total”, uma vez que a garantia da qualidade está sempre limitada à questão do custo/benefício e, portanto, sua concretização só se dá quando essa qualidade resultar em lucratividade. O autor afirma, ainda, que, na verdade, essa é uma nova forma de apropriação do saber intelectual do trabalho pelo capital.

BARRIGA (2003, p.56) critica a infinidade de expectativas que é depositada nos exames, os quais são colocados em uma relação simétrica entre sistema de exame e sistema de ensino. Para esse autor, como a sociedade não consegue resolver seus problemas de ordem econômica, social e psicopedagógica, esta transfere a responsabilidade, em elevar a qualidade na educação, à realização de exames. Os exames por si só são incapazes de resolver problemas gerados em outras instâncias sociais.

A concepção de avaliação posta nessa Resolução se apresenta como um projeto vinculado à demonstração de custos-benefícios, ou seja, imbuída de uma concepção econométrica de educação, em detrimento à humanista. Do ponto de vista dos políticos e dos empresários, ou dos “homens de negócios”, todos os serviços públicos, em particular a educação, são mal geridos. A baixa qualidade e eficiência educacional, por exemplo, seria, sobretudo, uma questão gerencial. GIMENO (1994, P. 52) ratifica essa tese, ao afirmar que

A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos de êxito, como, por exemplo, tempo para execução de uma tarefa, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para diagnosticar o êxito da empresa escolar.

Longe de querer negar a importância da busca da qualidade para a educação pública, o que se pretende questionar é o significado de qualidade adotada nesse Programa. Como bem diz GENTILLI (1994, p. 174), “os que falam de qualidade no mercado referem-se sempre à qualidade dos incluídos ou integrados, nunca a dos excluídos ou marginais”. Faz-se necessário adotar para o campo educacional, especialmente para a escola pública, outros critérios de qualidade que possam ir além dos mercadológicos, critérios esses comprometidos com a promoção do homem, critérios capazes de garantir a qualidade a todos os cidadãos, pois, como afirma GENTILLI (1994, p. 176). , “A qualidade para a minoria não é qualidade, é privilégio”

O Art. 12º da Resolução de criação do Programa AVA estabelece as competências do Grupo de Avaliação Central no que se refere ao desenvolvimento do Programa de Avaliação do sistema Educacional do Paraná:

- I compor grupos de trabalhos e de equipes que se responsabilizarão pela coordenação e realização, em nível central, das experiências de avaliação;
- II estabelecer mecanismos de operacionalização dos projetos de avaliação, envolvendo órgãos regionais e, sobretudo, as escolas;
- III – assistir tecnicamente aos Núcleos de Regionais de Educação e às Escolas, propiciando-lhes condições de realizar todas as atividades pertinentes ao Programa;
- IV – prover os recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento das ações de avaliação, utilizando, quando necessário, os serviços de competência dos demais órgãos desta Secretaria;
- V– participar do acompanhamento da realização da avaliação, em todas as suas fases;
- VI – coordenar o processamento dos resultados e promover a sua divulgação;
- VII – acompanhar o trabalho a ser desenvolvido no Estado, pelos Núcleos Regionais de Educação e Escolas (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial AVA, 1995 p. 17)

O referido Artigo foi citado na íntegra, como forma de demonstrar a extrema preocupação com a operacionalidade do Programa. Observou-se, que em nenhum momento, essa Lei contempla efetivamente a forma como se dará, na prática, o desenvolvimento de trabalhos articulados com os resultados evidenciados na avaliação e nos questionários contextuais realizados, em nenhuma das instâncias: Secretaria de Estado da Educação, Núcleos Regionais de Educação e Escolas. Fica evidente a redução da avaliação proposta pelo Programa, ao focalizar apenas a produção de dados, sem articulá-la com o julgar e agir. Retira-se da avaliação o potencial redirecionador e transformador da realidade, para transformá-lo em mero instrumento técnico de constatação de ignorâncias, o qual resulta em conhecimento fiscalizador, episódico, superficial e ocultador do real.

O exposto nesse eixo emancipador - quali/quantitativo - retrata que o Programa AVA subordinou a dimensão qualitativa à quantitativa, a qual se alinha diretamente às avaliações empreendidas pelo mundo empresarial, tipo qualidade total, reino onde a garantia da qualidade sempre se atrela à quantidade (lucratividade).

3.2.8. Eixo do Subsídio às Ações

É necessário ter claro que o levantamento de dados e diagnósticos é parte importante de um processo avaliativo, porém insuficiente, para a transformação da realidade. Para além da compreensão e explicação da realidade pesquisada, são fundamentais a construção de condições de superação das fragilidades e de conhecimento dos avanços alcançados pela instituição, pois o impacto de um processo de avaliação está dado pelo uso que se fizer de seu resultado. Caso nada se fizer com esses resultados, resta questionar: para que serviu? A quem serviu?

Segundo GORNI (2004, p. 101), “É importante que o processo avaliativo seja, de fato, revertido em benefício das decisões acerca do processo educacional e chame à responsabilidade e à participação, não apenas representantes das diferentes populações envolvidas, mas a totalidade de seus integrantes”.

Diante do exposto, nesse eixo do subsídio às ações pretende-se, inicialmente, analisar os objetivos do Programa (Memorial Descritivo AVA 1995, p. 2), os quais estão relacionados também à obtenção de dados sobre as escolas, os alunos, os professores e os gestores escolares, capazes de subsidiar os órgãos competentes nas tomadas de decisões quanto à política educacional, bem como subsidiar as equipes pedagógicas das escolas, em ações de planejamento, capacitação de professores e estabelecimento de metas.

Quem se oporia a objetivos tão nobres? Tudo indica que essa intenção fazia parte apenas de um discurso de praxe, comumente usado como forma de justificar a importância da avaliação como ferramenta de mudança. Essa afirmação ganhou consistência à medida que se procedeu à análise dos documentos disponíveis acerca do Programa. Certamente, o Estado do Paraná nunca produziu tantos dados e diagnósticos relativos às escolas, aos professores, aos gestores, aos alunos, aos pais e a outros. Porém, essa ampla produção de dados parece que serviu mesmo como justificativa para pagamentos onerosos às instituições especializadas, em desenvolvimento de avaliação em larga escala, as quais detinham todo o conhecimento das metodologias, das técnicas, das estatísticas empregadas no decorrer do processo, bem como para solidificar ainda mais os valores e interesses do Banco Mundial.

Uma avaliação a serviço da transformação da realidade, fundamentalmente, deve possibilitar aos sujeitos do processo avaliativo a compreensão clara do significado dos números, porcentagens, gráficos e relatórios. A esse respeito, o Programa AVA demonstrou reduzida importância, depositando nas médias (notas) um poder excessivo, como se aquele número, de fato, traduzisse o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno, pois, ao longo do desenvolvimento do Programa, somente em 2000 houve a preocupação em produzir um material específico para as escolas, que abordasse as matrizes de referência e os descritores relativos à prova realizada. Apesar desse avanço, esse material somente foi enviado para as escolas, sem orientações sobre a forma como ele poderia ser utilizado.

No período de 1995 a 1997, as avaliações do Programa AVA eram aplicadas e corrigidas pelos professores das próprias escolas avaliadas. Ao final da aplicação, os professores podiam ter acesso às provas do AVA, trabalhar as questões e ver de perto o grau de apreensão de seus alunos. Essa positividade não pode ser negada: porém, para a Secretaria de Estado da Educação havia outra intenção claramente evidenciada no Memorial AVA (PARANÁ, Secretaria de Estado do Paraná, 1995, p.12), “(...) Desta forma, a escola terá de imediato os resultados da avaliação, o que possibilitará a utilização dos dados para o redimensionamento do seu planejamento”. E o redimensionamento do planejamento do Estado? Por que só a escola deveria agir? O Estado se isenta de sua responsabilização pelo processo ensino-aprendizagem; é a redução do seu papel. Vê-se, assim, que as proposições oficiais delegam para a unidade escolar a responsabilização da eficiência e da eficácia do sistema educacional como um todo. Segundo CASASSUS (2001, p. 15), “No nível micro, o fato mais notável é a focalização na escola. De algum modo, os processos de descentralização estão tocando a escola e a perspectiva das medidas de política tende a centrar-se nesse nível. Nesse domínio, a atenção tem sido centrada em particular na gestão escolar”. Ainda a esse respeito, a fala de uma das coordenadoras desse Programa confirma, mais uma vez, esse processo de culpabilização das escolas pelas mazelas do sistema educacional: “a grande positividade do Programa AVA consistiu no fato de se produzir reflexões nos professores”. Essa afirmação reduz a responsabilidade do desempenho do sistema a um nível ainda menor, o professor.

Os dados evidenciados na Pesquisa AVA, no período de 1995 a 1998, consistiram em um amontoado de informações técnicas de difícil compreensão e, portanto, pouco contribuíram para a alteração da prática pedagógica daqueles que, de fato, trabalham diretamente na efetivação do processo-ensino aprendizagem: os professores. A impressão que se tem é que a Secretaria de Estado estava, de fato, disposta a cumprir a operacionalização do Programa. Desde o início não havia recursividade²¹, a partir da realização das provas. As provas eram aplicadas; obtinha-se o produto final, e pronto. Nem as escolas, nem os Núcleos Regionais de Educação e nem a própria Secretaria de Estado discutia e elaborava planos de trabalhos a partir dos dados apresentados pela avaliação. Na verdade, essa avaliação era externa e pontual; vinha de cima pra baixo; era mais um ritual burocrático que a escola deveria cumprir; processo no qual as pessoas não participavam efetivamente.

Em 1997, a média de desempenho dos alunos da 8ª série na prova de matemática foi extremamente baixa – 28,5. Esse resultado despertou a atenção de uma das consultoras da área, no sentido de se buscar compreender as razões desse baixo resultado junto aos professores de matemática da 8ª série da rede estadual. Organizou-se um evento, no qual foi aplicada aos professores (amostra probabilística) a mesma prova realizada pelos alunos. O desempenho dos professores foi tão precário quanto o dos alunos, houve, inclusive, professores que não acertaram nenhuma questão na prova. Constatou-se que muitos deles, que estavam atuando na rede como professores de matemática, eram habilitados em Ciências (Licenciatura Curta), bem como havia professores de outras áreas – Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração Empresarial.

Ao se questionar a coordenadora (entrevistada A) sobre quais as ações foram empreendidas a partir dos resultados tão graves dessa pesquisa, ela afirmou que uma das consultoras desenvolveu sua dissertação, utilizando os dados dessa pesquisa. E, quanto à atuação da Secretaria de Estado da Educação, a coordenadora fez sua parte, que era repassar para a Superintendente de Educação os resultados, mas ela desconhecia qualquer empreendimento de ações neste sentido.

²¹ Em se tratando da avaliação, recursividade é a idéia de movimento que o processo avaliativo deve provocar, são as fases do processo articuladas entre si: concepção, elaboração do instrumento, resultados e ações.

Em entrevista, pediu-se a uma das coordenadoras do Programa AVA que listasse algumas políticas educacionais geradas a partir dos resultados das avaliações. A Coordenadora teve dificuldade em responder, conseguindo mencionar apenas uma ação por parte da Secretaria de Estado da Educação – a realização de uma feira de livros em Faxinal do Céu. Segundo essa Coordenadora, como o desempenho dos alunos nas redações foi baixo, deduziu-se que o hábito de ler precisaria ser reforçado. A feira de livros, realizada em Faxinal do Céu se configurou em uma forma de transformar o espaço público em verdadeiro mercado, onde grandes editoras organizavam espaços para a exposição de seus produtos. O Governo de Estado liberou uma verba (que, na verdade, apresentou-se insuficiente, frente as necessidades das escolas), de acordo com o porte da escola. Todos os diretores do Paraná eram convocados para se dirigirem a Faxinal do Céu, realizando sua compra de livros. Um grande *'shopping'* se instalava, e os diretores tinham quantia e prazo determinados para a realização de suas compras. O tumulto era geral. Portanto, não havia condições de se proceder a uma análise mais aprofundada dos livros adquiridos. Os professores não participaram das compras. O poder de escolha e de compras estava nas mãos do diretor (gestor). As escolas acabavam levando material de péssima qualidade, que pouco ou quase nada poderia contribuir no avanço da melhoria do processo ensino-aprendizagem. É lamentável que, diante da imensa produção de dados e de diagnósticos obtidos após a realização das provas, tudo o que essa coordenadora conseguiu relatar fosse uma feira de livro.

Outro entrevistado, que também integrava a equipe do Programa na Secretaria de Estado, indagado acerca das ações ou das políticas educacionais subsidiadas pelos resultados dos Programas, assim, expressou-se: "É difícil listar essas ações, mas pode-se observar que a partir da implantação do Programa de Avaliação foi criada uma cultura de avaliação em todo Estado".

É compreensiva a dificuldade do profissional em relacionar ações do Estado vinculadas às avaliações ocorridas. No decorrer da pesquisa não foram encontradas evidências, no sentido de se relacionarem políticas educacionais com os dados e diagnósticos evidenciados nas avaliações do Programa. Quanto à criação de uma cultura de avaliação no Estado do Paraná, verifica-se a ingenuidade do profissional que acredita nessa possibilidade, pois a forma (de cima para baixo) como ocorreram as avaliações

não cria condições de construção de uma cultura avaliativa. Ainda bem, pois senão a educação paranaense corria o sério risco de naturalizar um tipo de avaliação que não se alinhava aos interesses da coletividade.

Nas entrevistas com dois profissionais (entrevistado A e B) que trabalharam no Programa AVA, solicitou-se também que eles apontassem a maior positividade e a maior fragilidade do Programa. As respostas obtidas foram: "Em relação à positividade é que esse trabalho despertou muita pesquisa de projetos e trabalhos em relação a esse assunto, assim como algumas escolas puderam observar melhor e rever alguns conteúdos que precisavam trabalhar de uma forma diferenciada". (entrevistado A) "Essa avaliação produziu reflexões nas escolas".(entrevistado B).

"Em relação à fragilidade, para nós era a demora de como os resultados chegavam nas escolas, nosso grupo gostaria que o resultado chegasse o mais rápido possível nas escolas, porém em função das decisões dos grandes escalões existia essa demora". (entrevistado A) "Os resultados não chegavam a todas as escolas". (entrevistado B)

As falas expostas pelos profissionais, no que tange às positivities do Programa evidenciam a naturalização da redução do papel do Estado, bem como a atribuição de toda responsabilidade do fracasso escolar às escolas, assim como a superação desse mesmo fracasso. No que diz respeito à fragilidade do Programa, as respostas foram unânimes em torno da dificuldade de disseminação dos resultados. Certamente, esta ficou comprometida, pois operacionalizar um programa de tal extensão e num intervalo tão curto de tempo torna-se praticamente impossível. Ainda em relação a essas falas, é possível identificar uma grande preocupação dos profissionais em torno dos resultados, escamoteando, dessa forma, outros valores fundamentais de um processo avaliativo democrático.

Considerando os atributos do caráter emancipador de uma avaliação, é possível afirmar que as bases constitutivas desse Programa estavam comprometidas com intenções alheias aos benefícios dos sujeitos do processo educativo, ou seja: interesses atrelados ao cumprimento de funções burocrático-administrativo de controle, de classificação, de exclusão, de distribuição e de promoção, de fato, longe de ser uma política pública comprometida com uma educação que atendesse as aspirações da grande massa de pessoas que faz uso da escola pública. Portanto, a imensa produção

de dados e de diagnósticos serviu muito mais no sentido de agudizar a transposição do modelo de gestão empresarial para o sistema educacional, do que promover avanços na efetivação do processo ensino-aprendizagem com qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 90, a educação foi profundamente marcada pelas políticas de cunho neoliberal. Dentro desse quadro, a educação básica foi mais intensamente atingida, visto que ela se tornou alvo das políticas de investimento de diversos organismos internacionais, detentores do grande capital: UNESCO, BID, Banco Mundial e outros. Nesse contexto, os países periféricos, em plena crise fiscal e econômica, vêm-se forçados a recorrer aos fartos recursos das agências multilaterais, não medindo esforços para atender plenamente a todas as condicionalidades expressas por estas organizações, na negociação. Dentre estas condicionalidades, a avaliação de sistema ganhou espaço privilegiado.

O Brasil, compondo a lista dos países dependentes de recursos internacionais mostra-se extremamente obediente às determinações postas pelos órgãos financiadores. A exemplo disso, na década de 90, o Governo Brasileiro cria o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB –, seguindo literalmente a cartilha das agências financiadoras. Não apenas criou esse Sistema de Avaliação, como ocupou-se em dar a ele as mesmas bases, metodologias e técnicas de avaliação disseminadas pelas agências de fomento. Tendo o Governo Central aberto as portas para o capital internacional, os estados da federação trilharam o mesmo caminho. O estado do Paraná, a exemplo do Brasil, incorporou as propostas de reformas educacionais advindas dos órgãos financiadores, em sua essência. Expressão clara disto é a criação do Programa de Avaliação – AVA -, que nada mais foi do que uma extensão do SAEB. A diferença básica entre ambos é que, enquanto o primeiro trabalhou com amostra probabilística, o segundo trabalhou com o universo das suas escolas.

A gênese da avaliação em larga escala, no Brasil, esteve sob o comando do capital. Assim, a avaliação fez parte da ideologia hegemônica fortemente instaurada nesse período (década de 90), de minimização do papel do Estado. Ou seja, o Estado abdicou drasticamente do seu papel de mantenedor e de provedor da educação básica,

para tornar-se controlador, por meio da implantação de sofisticados sistemas de avaliação em larga escala. Esses sistemas trouxeram em seu bojo um modelo de avaliação necessário à efetivação do tripé da eficiência, da eficácia e da qualidade do ensino público, o qual está em sintonia com os modelos de avaliações inerentes às organizações empresariais e dissonantes de uma avaliação que deveria caracterizar uma instituição social pública.

Sendo o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná- AVA - constituinte e constituído das políticas da educação básica referente à década de 90, ele se revelou uma avaliação convergente com os modelos de avaliação disseminados por essas agências multilaterais, as quais têm os mesmos interesses e os valores predominantes no mercado econômico: controle, produto, eficiência, eficácia e custo/benefício. Esse formato de avaliação promoveu a economização da educação básica, a qual contribuiu para os processos de competição, tanto em nível pessoal quanto interinstitucional. Essa forma de avaliar passou a orientar a gestão e as práticas pedagógicas da educação básica, ocultando e empobrecendo o real papel das escolas no que se refere à sua finalidade principal: garantia do processo ensino-aprendizagem. O mercado se tornou o definidor das suas finalidades, em detrimento dos interesses da classe que, majoritariamente, faz uso da escola pública.

Ressalte-se que o Paraná não precisou de muito esforço para construir uma política de avaliação que se alinhasse às perspectivas das agências internacionais, pois ela já havia sido delineada pelo Governo Central, por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação – SAEB -, que orientou todo o desenvolvimento do Programa de Avaliação Paranaense.

A análise do Programa AVA pautou-se em categorias, as quais foram representadas por meio dos eixos: processual, participativo, regulador, pedagógico, das condições materiais, quali/quantitativo, da globalidade e do subsídio às ações. Estes eixos encontram-se intimamente vinculados a uma avaliação de caráter emancipador. Essa análise, sob a forma de categorização, contribuiu para o desvelamento dos fundamentos do Programa, demonstrando que ele se distanciou de uma proposta de avaliação emancipadora. Porém, encontrando-se bastante próximo de uma avaliação classificatória, pontual, quantitativista e episódica, tão própria da forma de organização

econômica vigente. Em outras palavras, o AVA constituiu-se em avaliação finalística, pois pautada nos produtos e nos resultados.

As avaliações em larga escala, expressas nesse período, subordinadas aos recursos internacionais, que aparentemente se configuram como benesses dos países desenvolvidos aos países periféricos, na verdade, são essencialmente recursos que exigem contrapartida do Estado, sob juros tão altos quanto os praticados por agências financeiras especializadas. Este fato causa ainda maior indignação, especialmente, ao se constatar que o Programa de Avaliação AVA, além do pouco impacto gerado no sistema educacional paranaense, no sentido de construção de avanços na melhoria da qualidade social da educação, além do dispêndio de trabalho humano, custou aos cofres públicos do estado do Paraná cerca de onze milhões de reais (R\$ 11.000.000,00).

Diante disso, concorda-se com BORON (2001, p.216) que argumenta que essas reformas, pelas quais passaram os países periféricos, contribuíram muito mais para o agravamento do que para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, resultando em demissões em massa e descentralização irresponsável, na medida em que não foram acompanhadas por uma legislação tributária que garantisse os recursos necessários para os Estados Nacionais, para os Estados da Federação e para os Municípios. Afinal, era preciso assegurar o superávit fiscal necessário para o pagamento da dívida externa. Ainda, segundo esse autor, as reformas, uma vez orientadas para o mercado econômico, constituíram-se em autêntica contra-reforma social, pois aprofundaram a descidanização social e econômica. Ou seja, as reformas que caracterizaram esse período se constituíram em um intenso movimento de regressão dos direitos sociais.

Parafraseando BORON (2001, p.194) que questiona se a democracia vigente não é uma forma "benigna de ditadura burguesa", não seria apropriado afirmar que as avaliações em larga escala, produzidas nesse período (1995 a 2002), também não se constituíram em formas "benignas de ditadura burguesa?" Há fortes indícios neste sentido, já que as formas de avaliação, expressas na década de 90, mostraram-se afinadas com os propósitos de manutenção da ordem classista vigente. Portanto, revelaram-se como instrumentos a serviço da eficiência e da eficácia do sistema educacional - produtividade, custo, benefício, resultados, competitividade e

individualismo -, relegando a um segundo plano os aspectos relativos às finalidades e aos beneficiários dessa produção.

É possível ampliar esta reflexão. Se a democracia vigente, se as avaliações larga escala são formas "benignas de ditadura burguesa", pode-se dizer, então, que, as práticas sociais, em grande parte, têm-se mostrado sob forma de uma "ditadura benigna burguesa". Considerando que sejam "benignas", elas são passíveis de transformação. Então, faz-se necessário trabalhar no sentido de uma perspectiva de desnaturalização da forma de organização social construída historicamente, por meio do estabelecimento organizado de um território de luta em favor da construção de uma outra ordem societária capaz de incluir todos os cidadãos (igualdade substantiva), indistintamente. A avaliação certamente pode constituir-se em mecanismo de grande potencial, na busca dessa perspectiva de emancipação, desde que sustentada sob outros valores que não os mercantis e que seja estruturada a partir dos interesses e dos valores da coletividade humana.

Concorda-se com DALBEN (1995, p.147), que assegura: "o desvelamento do processo ideológico pelo qual vão desenvolvendo os elementos responsáveis pela justificação dos diversos atos, pela mobilização dos indivíduos, pelos lemas, dogmas e fórmulas que orientam, apresenta-se como fundamental na construção de relações contra-hegemônicas". Diante disso, em se tratando da avaliação educacional, é de fundamental importância começar pelo desvelamento do processo ideológico criado em torno dela mesma, o qual agudizou, na década de 90, criando a falsa idéia de que a avaliação é um instrumento 'neutro' e eficaz, capaz de garantir a tão propalada eficiência e eficácia para o sistema educativo, para avançar no sentido de construção de uma avaliação estruturada sob princípios de formação humana, a fim de que se criem reais possibilidades de estabelecimento de relações contra-hegemônicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A . J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. In: Revista Educação e Sociedade, São Paulo, n. 69, 1999.

ASMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba: UNIMEP, 1993

ARROYO, M. G. Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 1989.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE R. C. Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRÉ, M. E.A., LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação de desempenho: matriz de matemática. Salvador, 2004.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estratégias para la education: estudio sectorial del Banco Mundial. 1995.

BARBIER, J. M. A Avaliação em formação. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

BELLONI, I. Metodologia de avaliação em políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTAR, H. A. F. Sistema de Avaliação educacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

BOMENY, H. Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BONAMINO, A. C. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORON, A. A coruja de minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação. Manual de orientação 2004 - Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Brasília, 2004.

BRASIL. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau. Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Documento básico 2002 – ENCCEJA: Exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos. Brasília, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. SAEB 97- Estudo Comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997. Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. SAEB 97: Primeiros resultados. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional: 9394/96.

BRASIL. Lei Federal n. 8.666/93. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de avaliação da educação básica. Relatório final - SAEB/1995. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Minuta do relatório nacional do sistema de avaliação do ensino básico, ciclo de 1990. Brasília, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Planejamento político-estratégico. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2003.

BUENO, S. Mini Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.

CARDINET, J. Avaliar é medir? Rio Tinto: Asa, 1986.

CANO, I. Relatório da avaliação da 8ª série - Paraná 1998 – Ciências. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2000.

CANO, I. Relatório técnico: análise do desempenho na prova em função das características do aluno e da escola – 4ª Série. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001.

CANO, I. Relatório técnico. Análise dos itens comuns à 4ª e 8ª Séries. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001.

CANO, I. Relatório técnico: equalização da AVA 98 e da AVA 2000 – 8ª Série. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001.

CARDOSO, F. H. Mãos à obra Brasil. Mais quatro anos de desenvolvimento para todos. Proposta de governo, Brasília: s. ed, 1994.

CARDOSO, F. H. Avança Brasil. Mais quatro anos de desenvolvimento para todos. Proposta de governo/Fernando Henrique Cardoso. Brasília: Sed, 1998.

CASSASUS J. A Reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, n. 114, 2001.

CASTELLS, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madri: Alianza Editorial, 1996.

CEPAL, Unesco. Educación conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago de Chile, 1992.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. In: Revista Educação e Sociedade, Rio de Janeiro: Cortez, n. 5, 1980.

COELHO, R.H.N. A avaliação da educação superior brasileira no contexto da reforma do Estado e respectivas políticas para o ensino superior no período de 1994 –2002: a que interesses responde? Curitiba: UFPR, 2005 – (Dissertação) .

CUNHA, L. A. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, L. A. Novas propostas governamentais para a educação brasileira. In: Seminário do Projeto Educação, 4, Rio de Janeiro, 1996. Anais. Rio de Janeiro. Fórum, 1996.

CURY, C. J. Reforma Universitária na nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos chagas n. 101, São Paulo, 1997.

CURY, C.J. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1986.

DALBEN, A. I. L. Trabalho escolar e conselho de classe. São Paulo: Papirus, 1995.

DOURADO, L. F; PARO, V. H., (org.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DOWBOR, L.; IANNI O.; RESENDE, P. E. A., (org.). Desafios da globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ENGUIITA, F. M. Junto pero no revueltos. Ensayos en torno de la reforma de la educación. Madri: Visor, 1990.

ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FARIA, J. H. Economia política do poder: fundamentos. Vol 1. Curitiba: Juruá, 2004.

FERNANDES, M. R. A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. In: Revista Educação e Sociedade & Culturas, Porto: Edições Afrontamento, 1998, n. 9.

FERREIRA, L.H. Os mecanismos de controle da gestão capitalista contemporânea na gestão escolar paranaense (1995-2002). Curitiba: UFPR, 2005 - (Dissertação)

FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In Bomeny, H. (org) Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo v. 34, n. 123, 2004.

FREITAS, L. C. Avaliação construindo o campo e crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, A. A. P. A falsificação do consenso. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, A. A. P. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIMENO, S. J. La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madri: Morata, 1994.

GOERGEN, P. Avaliação universitária na perspectiva da modernidade. In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. São Paulo, n. 2, 2000.

GONÇALVES, M. D. S. Autonomia da escola e neoliberalismo: estado e escola pública. . PUC /SP, 1994 – (Tese de Doutorado).

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental do Paraná (1985-1997) – análise e perspectivas. 0 Londrina: UEL, 2001.

GORNI, D. A. P. Reestruturação do ensino fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectiva e perspectivas. Londrina: UEL, 2002.

GOUNET, T. Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artimed, 2001.

HARVEY, D. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (org.) Educação e Estado: as mudanças de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

HORN R.; WOLFF Y. E.; VELÉZ E. Estabelecimento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina: una análise de los problemas y la experiencia más reciente. Publicações formales del Banco Mundial, 1991.

HOUSE, E.R. Evaluación, ética y poder. Madri: Morata, 1994.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO HEBERT LEVY, Fundação Bradesco. Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo. Rio de Janeiro, 1992.

JIMENÉZ, B. Evaluación de Programas, centros y profesores. Madri: Editorial Trillas.

KONDER, L. O que é a dialética. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LUCCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MATEO, J. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Horsori, 2000.
- MENEGUEL, E.M. Avaliação como construção social. São Paulo: In: Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 2001.
- MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MICHELOTTO, R. M. Políticas para a Educação Superior no Brasil, em fase de transição. In: Revista Educar: UFPR, n. 22, 2003.
- MINAS GERAIS, Secretaria de estado da Educação. Avaliação da educação. Belo Horizonte, 2001.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Programa de avaliação da escola pública de Minas Gerais. Avaliação diagnóstica/sistêmica do 1º e do 2º ciclo de formação básica do ensino fundamental. Belo Horizonte, 1998.
- NUNES, A. C. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão semântica. In: Conferência Estadual de Educação, APP Sindicato, Praia de Leste, 1997.
- OSGA, J. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Portugal: Porto Editora, 2000.
- PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 007/99. Curitiba, 1999, p. 69.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação do rendimento escolar da 4ª série do ensino fundamental – Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Curitiba, 1995.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação do Rendimento Escolar – 2ª série do ensino médio. Curitiba, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação escolar: um compromisso ético. Curitiba, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Boletim da Escola. Curitiba, 2001

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Caderno AVA 2000 ciências: uma análise pedagógica. Curitiba, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Caderno AVA 2000 matemática: uma análise pedagógica, Curitiba, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Cadernos temáticos: avaliação institucional, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares AVA 2000: análise comparada do desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o efeito escola. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares AVA 2000: análise da produção escrita dos alunos. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares AVA 2000: análise da resolução de questões em matemática. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Estudos complementares - AVA 2000: análise do desempenho na prova em função das características do aluno e da escola. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Memorial descritivo da avaliação escolar, 1995. Curitiba, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Projeto Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio. Contrato de prestação de serviço n. 149/2002. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Projeto Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio. Contrato de prestação de serviço n. 950/2002. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná. Contrato de prestação de serviço n. 3.766/2000. Curitiba, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Prestação de serviço n. 452/98. Curitiba, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Proposta técnica e financeira AVA 2000. Programa de avaliação do rendimento escolar – PQE: Programa Qualidade de Ensino. Aplicação e correção. Curitiba, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Proposta técnica e financeira AVA 2002. Programa de avaliação do rendimento escolar – PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Aplicação e correção. Curitiba, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório da conclusão da implementação do empréstimo de 96 milhões de dólares norte-americanos ao estado do Paraná, Brasil, destinado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Resultado do questionário de gestão escolar. Curitiba, 1997.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório de análise dos resultados. Avaliação do Rendimento Escolar – 1996/1997. Curitiba, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório de consultoria. Amostragem de pequeno porte, AVA/2002. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório final. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Curitiba, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório GAC. Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná, 1995. Curitiba, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Relatório referente ao II Produto da consultoria em matemática. Estudo sobre a produção escrita na área de matemática: procedimentos utilizados pelos alunos de 4ª e 8ª séries na resolução dos itens da prova objetiva em 2000. Curitiba, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Resultados da avaliação escolar. Curitiba, 2002.

PERRENOUD, F. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. Lisboa: Educa, 1992.

PESTANA, M.I. O sistema de Avaliação brasileiro. In: Anais do Seminário de Avaliação educacional, Rio de Janeiro, 1997.

PLOMP, T. O potencial dos estudos comparativos internacionais para o controle e qualidade da educação. In: Anais do Seminário Internacional de Avaliação, Rio de Janeiro, 1998.

PREAL, Programa de Promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe. Los próximos pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar em la evaluación de aprendizajes em América Latina? Chile, 2000.

PREAL, Programa de Promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe. Um boletim da educação na América Latina. Chile: 2001.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia técnica. In: Revista de Psicologia da USP, São Paulo, vol.10, 1999.

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.

ROPÉ, F. Saberes e competências. São Paulo: Papirus, 2001.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação de desempenho – nova escola: resultados. Rio de Janeiro, 2003.

RISTOFF, D. I. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. (org.) Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

SACRISTAN, G. J. La Pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. 7ª ed. Madri: Ediciones Morata.

SANDRONI, P. Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Best Seller, 2004

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). In: Revista Educação e Sociedade, São Paulo, v.23, n. 80, 2002.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da educação. Idéias sistemas de avaliação. São Paulo: 1998.

SENAI – SP. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, 1997.

SHIROMA, E. O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, J.F. Avaliação na perspectiva formativa: reguladora. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, M. A. (org). Avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: Veras, 2001.

SOBRINHO, J. D. (org.). Avaliação e compromisso público. Florianópolis: Insular, 2003.

SOBRINHO, J. D. Avaliação democrática. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, S. A. Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, M. Z. L. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. Londrina: UEL, 2001.

TAVARES, T. M. Gestão pública de ensino no Paraná. São Paulo: PUC, 2004 –(Tese de Doutorado).

TOMMASI, L. (org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de documentos científicos. Curitiba: UFPR, 2002.

VIANA, H. M. Avaliação educacional e o avaliador. São Paulo: PUC, 1997 – Tese (Doutorado).

VIANA, H. M. Avaliações em debate. Brasília: Plano, 2003.

WACHOWICZ, L.A. A dialética da Avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO S. CASTANHO M. E. L. M. (orgs). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2000.

ZAINKO, M. A. In: Cadernos Temáticos: Avaliação Institucional. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2004.

ZAINKO, M. A. S. Planejamento, universidade e modernidade. Curitiba: All-Graf , 1998.

ANEXO 1

A Resolução de implantação do AVA e a Instrução Normativa serão transcritas literalmente do documento oficial, visto que os teores dos conteúdos destes documentos favorecem uma compreensão mais ampla do Programa de Avaliação em questão.

RESOLUÇÃO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DO PARANÁ N. 2270/95

“O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- A gestão compartilhada, como processo imprescindível para promoção da excelência na educação;
- O desenvolvimento de um trabalho dinâmico e eficaz que possibilite cada vez mais a permanência do aluno com êxito no sistema;
- A importância das ações colegiadas para aproximação da comunidade externa à escola;
- A Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, que oportunizará maior segurança ao gerenciamento e ao planejamento de ações para uma escola autônoma e de qualidade, em prol da promoção da excelência em educação”

RESOLVE

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná com os seguintes objetivos:

- I - promover a avaliação continuada do Sistema de Ensino;

II - oportunizar à escola a prática da avaliação do rendimento escolar, com vistas à melhoria da qualidade de ensino;

III – gerar dados para subsidiar as políticas educacionais para o Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - A operacionalização do Programa de Avaliação do Sistema Educacional deverá envolver os três segmentos da administração educacional: Central – SEED, Núcleo Regional de Educação e Escola, com as incumbências compatíveis com seu âmbito de ação:

I – Secretaria de Estado da Educação/SEED – planejar, implementar e acompanhar as atividades de avaliação do rendimento dos alunos e do desempenho das escolas;

II – Núcleo Regional de Educação/NRE – implantar e acompanhar a Avaliação na sua área de jurisdição;

III – Escola – proceder à execução da avaliação.

Art. 3º - O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná abrangerá, no período de 95/98, as seguintes ações:

I – avaliação dos resultados do Ensino Fundamental enfatizando o rendimento dos alunos de 4ª série;

II - avaliação dos resultados do Ensino Médio, destacando o rendimento dos alunos da 2ª série;

III – avaliação do desempenho e da qualidade da escola.

Art. 4º - As atividades que integrarão o Programa de Avaliação do Sistema Educacional de que trata esta resolução serão definidas e desenvolvidas anualmente para atendimento às necessidades e prioridades estabelecidas, nos artigos 1º e 2º desta Resolução, obedecendo ao seguinte cronograma:

1995 – avaliação do rendimento do aluno da 4ª série do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português e de Matemática;

1996 – avaliação do rendimento do aluno de 8ª série do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e da 2ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

1997 - avaliação do rendimento do aluno da 4ª série do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia;

1998 – avaliação do rendimento dos alunos das 4ª série e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 2ª série, nas mesmas disciplinas avaliadas em 1996.

Art. 5º - A população alvo da Avaliação do rendimento do aluno será constituída de todos alunos matriculados nas séries a que se refere o Art. 4º desta Resolução, das escolas da rede pública de ensino do Paraná.

Parágrafo Único – as escolas das redes municipal e particular de ensino que venham se integrar à avaliação de 1995 a 1998, deverão, para esse efeito, se submeter ao disposto nesta Resolução.

Art. 6º - As provas a que será submetida a população alvo serão aplicadas, simultaneamente, em todas as Escolas das Redes Públicas, Estadual, Municipal e Particular de Ensino do Paraná, em dias e horários estabelecidos no Programa, pelos professores, diretores, coordenadores, membros do Conselho Escolar e pais de alunos, que ficarão responsáveis também pela sua correção.

Art. 7º - A seleção dos conteúdos básicos para elaboração das provas deverá ser feita com base no currículo Básico de 1º e 2º Graus, que tem como objetivo avaliar o seu contexto, relativamente a cada série avaliada.

Art. 8º - À escola caberá responder coletivamente a um questionário específico para 1º e 2º graus para a Escola Pública do Estado do Paraná, instituído pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 9º - Em 1996 e 1998, os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 2ª série do

Ensino Médio responderão a um Questionário de Atitude em Relação à Ciência.

Art. 10º - O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná será coordenado pelo comitê Coordenador da avaliação constituído pelos seguintes elementos:

- A) Superintendente de Educação;
- B) Chefes dos 1º e 2º Graus;
- C) Assessora Especial para Assuntos Pedagógicos;
- D) Coordenadora do Grupo de Avaliação Central;
- E) Compete a este Comitê promover a comunicação entre as várias unidades da SEED e o Grupo de Avaliação Central.

Art. 11º - A execução do Programa de Avaliação do Sistema Educacional ficará a cargo do Grupo de avaliação Central que ora se institui, com a seguinte composição: Katya Aparecida de Carvalho Prust, arilete Regina Cytrinski, Cleyde Regina Inocêncio. Filgueira, Denise Ferreira, Luciane gabardo, Maria Justina Dall'Igna, Rosicler Grudzien, Vera Lúcia Pacheco Araújo e Zélia Maria Marochi, servidores integrantes desta Secretaria, cuja coordenação técnica será executada pela primeira citada.

Art. 12º - No âmbito da Secretaria de estado da Educação, compete ao Grupo de avaliação central, o desenvolvimento do Programa de Avaliação do sistema Educacional do Paraná, nas seguintes atribuições:

- I – compor grupos de trabalhos e equipes que se responsabilizarão pela coordenação e realização, em nível central, das experiências de avaliação;
- II estabelecer mecanismos de operacionalização dos projetos de avaliação, envolvendo órgãos regionais e, sobretudo, as escolas;
- III – assistir tecnicamente aos Núcleos de Regionais de Educação e às Escolas, propiciando-lhes condições de realizar todas as atividades pertinentes ao Programa;
- IV – prover os recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento das ações de avaliação, utilizando, quando necessário, os serviços de competência dos demais órgãos desta Secretaria;

V – participar do acompanhamento da realização da realização da avaliação, em todas as suas fases;

VI – coordenar o processamento dos resultados e promover a sua divulgação;

VII – acompanhar o trabalho a ser desenvolvido no Estado, pelos NREs e Escolas.

Art.13º - outros elementos poderão ser convocados, em caráter emergencial, pela Coordenação do projeto, para integrar o Grupo de Avaliação Central, instituído de acordo com as necessidades evidenciadas ao longo do desenvolvimento de suas atividades.

Art.14º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 08 de junho de 1995.

Ramiro Wahrhaftig
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO 2

INSTRUÇÃO NORMATIVA N. 01/95

Assunto: estabelece procedimentos para a operacionalização do Programa de Avaliação do sistema Educacional do Paraná em 1995.

- 1- Fica definido como objeto da primeira experiência do Programa de avaliação do Sistema educacional do Paraná, avaliar o rendimento escolar da 4ª série do ensino fundamental dos estabelecimentos da rede Pública estadual de Ensino.

- 1- As escolas da rede municipal e particular de ensino que venham a se integrar a avaliação, deverão, para esse efeito, se submeter ao disposto nessa Instrução.

- 1- Os estudos avaliativos a serem realizados em 26 de outubro de 1995 têm os seguintes objetivos:
 - 3.1 – aferir o nível de conhecimento dos alunos das escolas da rede pública estadual, ao final da 4ª série do ensino Fundamental, nas disciplinas de Português e de Matemática.
 - 3.2 – Identificar, no conjunto dos conteúdos básicos das disciplinas da série a ser avaliada, os pontos curriculares críticos que demandam atenção e intervenção imediata e prioritária por parte das escolas, Núcleos regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação.
 - 3.3 – Fornecer dados e informações que orientem a tomada de decisão futuras no que se refere ao planejamento e desenvolvimento do ensino da 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas estaduais.
 - 3.4 – Fornecer subsídios para os professores que atuam nas Escolas Públicas Estaduais do Paraná, nas disciplinas e série avaliadas, a fim de que possam superar as deficiências na condução do processo ensino-aprendizagem.

1- A população da avaliação do rendimento do aluno será constituída de todos os alunos matriculados na 4ª série do Ensino fundamental, no corrente ano letivo.

1- As provas de Português e matemática a que será submetida a população alvo serão aplicadas simultaneamente em todas as escolas Públicas Estaduais do Paraná, no dia 26 de outubro do corrente ano, no horário das 8h às 12h e nas escolas das redes municipal e particular, quando for o caso.

Parágrafo único: ficam as escolas que mantêm a 4ª série do Ensino Fundamental autorizadas a dispensar os alunos das demais séries, no dia aprazado para a realização das provas objeto dessa avaliação.

6 – A seleção dos conteúdos básicos para a elaboração das provas deve ser feita de acordo com o Currículo Básico do Estado do Paraná, instituído pela Secretaria de Estado da Educação.

7 – A escola responderá a um questionário, que tem por objetivo avaliar o seu contexto, relativamente a cada série avaliada.

8 – Em nível central, haverá dois grupos de avaliação:

8.1 – COMITÊ COORDENADOR DA AVALIAÇÃO. Este comitê se compõe da Superintendente de Educação, Chefes de 1º e 2º Graus, Assessora Especial para Assuntos Pedagógicos e coordenadora do Grupo de Avaliação Central, com a incumbência de proceder à comunicação entre as várias unidades da SEED e o Grupo de Avaliação central, para a tomada de decisões que julgar pertinentes ao processo em desenvolvimento.

8.2 – GRUPO DE AVALIAÇÃO CENTRAL, com as seguintes atribuições:

8.2.1 – programar a avaliação do rendimento dos alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental no presente ano nas disciplinas de Português e de Matemática;

8.2.2 - coordenar a produção e providenciar a reprodução dos instrumentos de avaliação a serem utilizados;

- 8.2.3 - realizar os treinamentos operacionais necessários aos Núcleos Regionais de Educação;
- 1.1.1 - acompanhar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas públicas estaduais jurisdicionadas ao seu Núcleo Regional de Educação.
- 2 - Compete aos Núcleos Regionais de Educação coordenar a realização da Avaliação – 1995, em sua jurisdição, supervisionando as atividades avaliativas nas escolas, de acordo com as orientações contidas nesta Instrução em manuais próprios.
- 1 - É atribuição das escolas Públicas Estaduais realizar a avaliação de todos os alunos da série especificadas no item 3 desta Instrução, de acordo com orientações nela contidas e detalhadas em manuais próprios.
- 1 – A aplicação e a correção das provas ficarão a cargo dos professores, diretores, coordenadores, supervisores, monitores da Avaliação e membros do Conselho Escolar das escolas participantes da avaliação.
- 1 - Cabe aos pais de alunos, como monitores da Avaliação, proceder à observação atenta e acurada de todas as fases do trabalho na escola.
- 1 - Os componentes do Grupo de Avaliação Central farão plantão de atendimento aos NREs no dia da aplicação das provas, visando à solução de eventuais problemas e situações imprevistas na presente Instrução.

Curitiba, 08 de junho de 1995.

Sônia M. da S. Loyola
Coordenadora Geral do PQE

Corina Lúcia da Costa Ramos
Superintendente de Educação

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA /1995 INSTRUÇÕES GERAIS

Este questionário da escola constitui um dos instrumentos de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná e objetiva reunir informações sobre a escola de um modo geral e do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental:

- Ele deve ser respondido em conjunto pelo diretor da escola, equipe técnico-pedagógica e corpo docente atuante na 4ª série do Ensino Fundamental.
- As respostas devem refletir o pensamento de todos; por isso, antes de registrá-las é importante que se discuta o seu conteúdo e se chegue a um consenso sobre a opção da escola para a questão.
- Ele contém 34 questões objetivas, com alternativas para cada resposta, devendo-se, no entanto, registrar **UMA ÚNICA RESPOSTA PARA CADA QUESTÃO**, a resposta que melhor reflete a situação da escola.

A participação efetiva dessa escola é de relevante importância, uma vez que os dados servirão de subsídios para tomada de decisões que viabilize o fortalecimento e a autonomia da escola pública paranaense, objetivo maior do Processo de Avaliação da Escola Pública do Paraná.

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA/1995

1) Há quanto tempo trabalha nessa Unidade Escolar como Diretor (a)?

- a) () Menos de 01 ano.
- b) () De 01 a 02 anos.
- c) () De 03 a 04 anos.
- d) () D 05 a 06 anos.
- e) () Mais de seis anos.

1) Sexo do (a) diretor (a):

- a) () Feminino.
- b) () Masculino.

1) idade do (a) Diretor (a):

- a) () Menos de 25 anos.
- b) () De 25 a 30 anos.
- c) () De 36 a 45 anos.
- d) () De 46 a 55 anos.
- e) () Acima de 55 anos.

| |
|---|
| AS QUESTÕES DE NÚMERO 04, 05 E 06 REFEREM-SE À FORMAÇÃO DO DIRETOR |
|---|

4) Fez curso de Magistério em nível de 2º grau:

- a) () Sim
- () Não

5) Fez algum outro curso de 2º grau (Científico, Clássico, Propedêutico, Educação Geral, etc.)?

- a) Sim, completo.
- b) Sim, incompleto.
- c) Não.

5) Fez curso Superior?

a) () Sim

b) () Não

CASO A RESPOSTA DESTA QUESTÃO SEJA NÃO, PASSE PARA A QUESTÃO 08.

5) Caso tenha curso superior, dentre os abaixo relacionados, qual a sua habilitação?

- a) () Pedagogia e/ ou Psicologia.
- b) () Letras e / ou educação Artística.
- c) () Matemática e / ou Ciências.
- d) () Educação física.
- e) () História/Geografia e / ou Ciências Sociais.

5) No trabalho diário do diretor, nessa escola, qual dos aspectos toma mais o seu tempo?

- a) Atividades burocráticas.
- b) Atividades Pedagógicas.
- c) Atendimento à comunidade escolar (pais, associações).
- d) Reuniões ou treinamentos fora da escola.

5) das alternativas abaixo, qual delas efetivamente dificultou mais a administração da escola, neste ano letivo?

- a) Insuficiência de recursos financeiros.
- b) Insuficiência e rotatividade de pessoal administrativo e de serviços gerais;
- c) Insuficiência e rotatividade do pessoal docente.
- d) Interferência excessiva da sede da Secretaria de Estado da Educação ou órgão Municipal de Educação.

- e) Deficiência na estrutura e funcionamento do sistema estadual ou municipal de educação.

LEMBRETE: ASSINALAR APENAS UMA ALTERNATIVA

5) Como o diretor planeja o atendimento à demanda de alunos dessa escola?

- a) em conjunto com as demais escolas estaduais e municipais da região.
- b) Atendendo às exigências da comunidade.
- c) Seguindo as orientações do NRE.
- d) De acordo com a organização da própria escola
- e) De acordo com a estrutura física da escola.

5) Essa escola conta com uma biblioteca

- a) Capaz de atender às necessidades da escola e da comunidade.
- b) Capaz de atender somente às necessidades da escola.
- c) Composta basicamente por livros didáticos.
- d) Qualidade, porém pouco utilizada.
- e) Não conta com biblioteca.

12) Quanto aos recursos didáticos dessa escola, pode-se dizer que são:

- a) Suficientes e utilizados com frequência.
- b) Suficientes, mas pouco utilizados.
- c) Suficientes e desatualizados.
- d) Insuficientes, mas utilizados com frequência.
- e) Insuficientes e desatualizados.

13) Essa escola conta com:

- a) Orientador, apenas.
- b) Supervisor, apenas.

- c) Orientador e supervisor.
- d) Inexistem esses especialistas de educação.

14) O corpo docente dessa escola é composto, predominantemente, de :

- a) Concursados
- b) CLT

15) O motivo mais provável das freqüentes mudanças no corpo docente dessa escola é:

- a) Falta de professores efetivos.
- b) Falta de condições físicas e de recursos pedagógicos.
- c) Falta de recursos pedagógicos.
- d) Localização da escola em região muito crente e/ou de difícil acesso.
- e) Não ocorrem com freqüência mudanças no corpo docente dessa escola.

16) Indique a freqüência com que a equipe técnico-pedagógica (Diretor, Supervisor, Orientador e Coordenador) dessa escola se reuniu com outros órgãos do sistema como Secretarias de educação (estadual e Municipal) e Núcleo Regional de educação neste ano letivo:

- a) Pelo menos 1 vez por semana.
- b) Pelo menos uma vez por mês.
- c) Pelo menos uma vez por bimestre
- d) Pelo menos uma vez por semestre.
- e) Nenhuma vez.

17) Quem participou da elaboração ou atualização do plano de trabalho da escola para este ano letivo?

- a) A direção elaborou sozinha.
- b) A direção e o pessoal técnico-pedagógico.
- c) A direção e o corpo docente.
- d) A direção, o pessoal técnico-pedagógico e o corpo docente.
- e) Não houve necessidade de elaboração ou atualização do plano de trabalho.

18) Dos aspectos abaixo relacionados, o que mais dificultou o trabalho do corpo docente, durante esse ano letivo, foi:

- a) () Falta de material didático.
- b) () Falta de linha administrativa.
- c) () Acúmulo de carga horária/trabalho.
- d) () Turmas com excesso de alunos.

19) Assinale a alternativa mais adotada nos encontros promovidos pela Supervisão Pedagógica:

- a) () Estudos dos princípios filosóficos da escola.
- b) () Reflexões sobre o Currículo Básico.
- c) () Discussões sobre a metodologia de alfabetização.
- d) () Discussões sobre avaliação escolar.

20) Nessa escola as atividades, o Serviço de Orientação Educacional, consiste predominantemente em:

- a) () Resolver problemas de disciplina dos alunos.
- b) () Participar de forma efetiva no processo ensino-aprendizagem.
- c) () Atuar em sala de aula, auxiliando na solução dos problemas que interferem na aprendizagem.
- d) () Trabalhar com alunos considerados “problemas”.
- e) () Participar da elaboração e desenvolvimento do currículo escolar.

21) Qual o nível de escolaridade da maioria dos professores que atuam nas 4ª séries desse estabelecimento?

- a) () 1º grau completo.
- b) () 2º grau completo.
- c) () 2º grau – magistério.
- d) () 2º grau – outras habilitações.
- e) () 3º grau.

22) Essa escola possui Coordenação de CBA:

- a) Sim Não

23) A escolha da coordenação de 1ª a 4ª séries é feita através de:

- a) Indicação da direção da escola.
b) Indicação do Conselho Escolar
c) Indicação dos colegas.
d) Eleição para o cargo.
e) Não há coordenação.

24) Para compor as turmas de 4ª séries, essa escola adota, principalmente, o seguinte critério:

- a) Idade do aluno.
b) Aproveitamento escolar.
c) Idade do aluno e aproveitamento escolar anterior.
d) Ordem de apresentação do aluno para a matrícula (SERE)
e) Nível sócio-econômico e idade do aluno.

25) Uma vez organizadas as turmas de 1ª a 4ª séries, quem decide qual delas será atribuída a cada professor?

- a) É uma decisão da competência exclusiva do diretor.
b) É uma decisão da responsabilidade do coordenador ou supervisor.
c) O diretor e o coordenador ou supervisor decidem.
d) Professores têm a participação preponderante na escolha das classes.
e) O coordenador e supervisor consultam os professores, mas priorizam critérios que visam a assegurar melhores condições de ensino aos alunos.

26) Nessa escola, cada turma de 4ª série possui predominantemente:

- a) No máximo 20alunos.
b) De 21 a 30 alunos.
c) De 31 a 40 alunos.

- d) () De 41 a 50 alunos.
- e) () Mais de 50 alunos.

27) As avaliações da aprendizagem dos alunos da 4^o série desta escola são, predominantemente:

- a) () Diárias.
- b) () Semanais.
- c) () Mensais.
- d) () Bimestrais.
- e) () Semestrais.

28) Diante da possibilidade de fracasso de seus alunos, professores da 4^a série, em geral,

- a) () Prosseguem normalmente suas atividades.
- b) () Reavaliam sua atuação em sala de aula.
- c) () Investigam, junto aos alunos, as possíveis causas.
- d) () Solicitam ajuda dos pais.
- e) () Encaminham os alunos para os serviços especializados da escola

29) São promovidas reuniões pedagógicas com os professores da 4^a série:

- a) () Uma vez por semana.
- b) () De quinze em quinze dias.
- c) () Uma vez por mês.
- d) () Uma vez por bimestre.
- e) () Não realiza reuniões regularmente.

30) O índice de evasão na 4^a série, em 1994, nessa escola, oscilou entre:

- a) () 0 a 5%.
- b) () 6 a 10%.**
- c) () 11 a 20%.
- d) () Acima de 20%.

e) () Escola iniciou a 4ª série em 1995.

LEMBRETE: ASSINALAR SEMPRE APENAS UMA ALTERNATIVA

31) A escola planeja reuniões com o Conselho Escolar, em geral,

- a) () Mensalmente.
- b) () Bimestralmente.
- c) () Semestralmente.
- d) () Anualmente.
- e) () Quando necessário.

32) em sua escola, o Conselho Escolar atua,

- a) () Nas decisões pedagógico-administrativa.
- b) () Em algumas atividades do processo educativo.
- c) () Somente em atividades sociais.
- d) () Apenas quando solicitado.

33) Qual o principal papel da APM nesta escola?

- a) () discutir e analisar problemas relativos ao funcionamento da escola e propor soluções visando a melhoria da escola.
- b) () Realizar reuniões com os pais e professores para a integração da comunidade escolar.
- c) () Realizar reuniões, sistematicamente, para tratar de assuntos de interesse geral.
- d) () Realizar festas para coletar fundos para a escola e decidir como as verbas coletadas serão utilizadas.
- e) () Na sua escola a APM não está legalmente instituída.

34) Para buscar integração com a comunidade, essa escola, predominantemente:

- a) () Promove reuniões e outras atividades para discussão de questões de interesse recíproco.
- b) () Comunica, através do colegiado ou dos próprios alunos, as decisões gerais tomadas pela escola.
- c) () Pede sugestões à comunidade para inovações a serem propostas.
- d) () Considera as críticas da comunidade e aceita sugestões.
- e) () Não promove esse tipo de integração.

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA/ 1997

INSTRUÇÕES GERAIS

Este Questionário da Escola constitui um dos instrumentos de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná e objetiva reunir informações sobre a escola de um modo geral e do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e Médio. Visando à eficácia do presente instrumento, faz-se necessário adotar os seguintes procedimentos:

- o diretor deverá responder as questões em conjunto com a equipe técnico-pedagógica da escola;
- As respostas devem refletir o pensamento de todos: por isso, antes de registrá-las é importante que se discuta o seu conteúdo e se chegue a um consenso sobre a opção da escola para a questão.

Esse documento contém 10 questões objetivas, com alternativas para cada resposta, devendo-se, no entanto, registrar uma única resposta pra cada questão, ou seja, a resposta que melhor reflete a situação da escola.

A participação dessa escola é de relevante importância, uma vez que os dados servirão de subsídios para a tomada de decisões que viabilizem o fortalecimento e autonomia da escola pública paranaense, objetivo maior do Programa de Avaliação Educacional do Paraná.

1) Das atividades pertinentes à função de Diretor, quais delas tomam mais o seu tempo?

- a) () Atividades burocráticas.
- b) () Atividades pedagógicas.
- c) () Atendimento à comunidade escolar (pais, associações)
- d) () Reuniões ou treinamento fora da escola.

1) Quanto aos recursos didáticos de apoio deste estabelecimento, pode-se afirmar que são:

- a) () Suficientes e usados com freqüência.
- b) () Suficientes, mas pouco utilizados.
- c) () Suficiente, mas desatualizados.
- d) () Insuficiente, mas utilizados com freqüência.
- e) () Insuficiente e desatualizados.

1) A equipe técnico-pedagógica desta escola conta com:

- a) () Orientador Educacional, apenas.
- b) () Supervisor Pedagógico, apenas.
- c) () Orientador e Supervisor Pedagógico.
- d) () Nenhum destes especialistas.

1) As turmas da série avaliada, possuem, predominantemente.

- a) () No máximo 20 alunos que freqüentam as aulas.
- b) () De 21 a 30 alunos que freqüentam as aulas.
- c) () De 31 a 40 alunos que freqüentam as aulas.
- d) () De 41 a 50 alunos que freqüentam as aulas.

1) Quem participou da elaboração ou atualização do plano de trabalho desta escola para este ano letivo?

- a) () A direção sozinha.

- b) () A direção e o pessoal técnico-pedagógico.
- c) () A direção e o corpo docente.
- d) () A direção, o pessoal técnico-pedagógico e o corpo docente.
- e) () Não houve necessidade de elaboração ou atualização do plano de trabalho.

1) Assinale a alternativa mais adotada nos encontros de caráter pedagógico promovidos na escola.

- a) () Estudos dos princípios filosóficos do estabelecimento.
- b) () Reflexões sobre a proposta curricular.
- c) () Discussões sobre a metodologia adotada pelos professores.
- d) () Somente para reuniões de conselho Escolar.
- e) () Não há encontros coletivos promovidos pela supervisão pedagógica.

1) São promovidas reuniões pedagógicas com os professores desta escola

- a) () Uma vez por semana.
- b) () De quinze em quinze dias.
- c) () Uma vez por mês.
- d) () Uma vez por bimestre.
- e) () Em nenhuma ocasião.

1) Para envolver os pais de alunos, esta escola, predominantemente,

- a) () Realiza reuniões pedagógicas e administrativas sistemáticas.
- b) () Promove eventos sociais, culturais e esportivos.
- c) () Solicita participação dos pais nas atividades cotidianas da escola.
- d) () Envia aos pais informações sobre o desempenho do aluno, no fim de cada bimestre.

1) Qual o principal papel da APM nesta escola?

- a) () Discutir e analisar problemas relativos ao funcionamento da escola e propor soluções visando à sua melhoria.

- b) () Realizar reuniões com pais e professores para a integração da comunidade escolar.
- c) () Realizar reuniões, sistematicamente, para tratar de assuntos de interesse geral.
- d) () Realizar festas para coletar fundos para a escola e decidir como as verbas serão utilizadas.
- e) () A APM não está legalmente instituída.

- 1) Em sua escola, o Conselho Escolar atua:
 - a) () Nas decisões pedagógico-administrativas.
 - b) () Em algumas atividades do processo educativo.
 - c) () Somente em atividades sociais.
 - d) () Apenas quando solicitado
 - e) () Inexiste Conselho Escolar.