

ELIANA GONÇALVES

**ENSINAR E CONTROLAR:
Poder e Saber na Avaliação de Rendimento Escolar
(Estado do Paraná)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Iria Zanoni Gomes
Co-orientadora: Prof.^a Carmen Lúcia Fornari Diez

**CURITIBA
1999**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CURRÍCULO E CONHECIMENTO

TERMO DE APROVAÇÃO

ENSINAR E CONTROLAR :

Poder e Saber na Avaliação do Rendimento Escolar (Estado do Paraná)

Por

ELIANA GONÇALVES

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Setor de Educação - UFPR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Iria Zanoni Gomes

Prof^a. Maria Cecília Marins de Oliveira

Prof. José Miguel Rasia

CURITIBA

1999

Agradecimentos

À orientadora prof^a. Fria Zanoni Gomes por sua inestimável e decisiva ajuda.

Ao prof. José Miguel Rasia, responsável pela mudança qualitativa desta dissertação.

À prof^a. Maria Cecília Marins de Oliveira por sua grande colaboração.

À co-orientadora prof^a. Carmen Lúcia Fornari Diez por sua confiança nesse trabalho e suas preciosas intervenções.

Ao prof. Carlos Alberto Machado, companheiro de todas as horas.

Aos colegas, professores e equipe técnica do Mestrado que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço especialmente ao Sr. Euphrazio Gonçalves, pela ajuda na digitação e principalmente porque sem ele e a Sra. Julia L. Gonçalves, esta pesquisa não teria sido realizada.

SUMÁRIO

RESUMO	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	15
DISCURSO, RAZÃO E SABER	15
1.1. A CIÊNCIA DA ERA DA REPRESENTAÇÃO NA ERA DA HISTÓRIA	21
1.2. DETERMINAÇÃO DO ATO DO CONHECIMENTO: arbitrariedade em relação ao objeto	27
CAPÍTULO II	36
MECANISMOS DISCIPLINARES	36
CAPÍTULO III	45
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: mecanismos de vigilância e controle presentes nas propostas pedagógicas das políticas educacionais brasileiras	45
CAPÍTULO IV	62
AVALIAÇÃO: um mecanismo privilegiado do exercício do poder	62
CAPÍTULO V	77
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ	77
5.1. A AVALIAÇÃO ESCOLAR	77
5.3. INVESTIGANDO ATRAVÉS DOS REGULAMENTOS	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	103

RESUMO

O seguinte trabalho discute a relação saber/poder e práticas disciplinares de controle e vigilância, na ótica de Michel Foucault. A obra 'Vigiar e Punir' (1975), dentre outras, desse filósofo francês que revolucionou o pensamento filosófico contemporâneo, dá suporte teórico a esse estudo. Os mecanismos disciplinares são analisados no âmbito escolar, em geral, e, mais especificamente, no interior da avaliação educacional, pois se pretende investigar o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná. Nesse sentido, são feitas análises de documentos desse Programa de Avaliação (manuais e relatórios), evidenciando a presença do controle e da vigilância. Para esse estudo é importante o entendimento do discurso do ponto de vista da representação, confrontado com a análise do discurso como prática. Para tanto, recorre-se à obra de Foucault 'As Palavras e as Coisas' (1966), onde o autor analisa a trajetória do saber, mostrando sua configuração como ciência. Outra obra de Foucault que dá suporte a essa dissertação é 'A Arqueologia do Saber' (1969), que trata da mudança do discurso como representação de idéias para o discurso como prática, decisiva para o entendimento dos mecanismos disciplinares presentes nas práticas que estão expressas nos discursos a respeito da avaliação. Aborda-se também, nesse trabalho, a questão de como esses discursos estão presentes na história da educação de forma diferenciada, conforme a *epistême* predominante. Nesse sentido, foi importante o olhar de vários autores, estudiosos da questão da relação de poder na avaliação. Está presente ainda nessa dissertação, o estudo a respeito da padronização curricular, diretamente relacionada com a avaliação. Toda essa discussão se revela presente nas investigações dos documentos do 'Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná'.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido identificada como um instrumento de controle por inúmeros estudiosos. Cipriano Carlos Luckesi¹, por exemplo, aponta para o fato de que, apesar de ter sido objeto privilegiado de inúmeras pesquisas, as quais causaram constantes inovações pedagógicas no campo da educação brasileira, esse controle continua.

A aplicação de provas e exames que classificam e rotulam os alunos em moldes bem tradicionais é a diretriz que predomina ainda hoje em nossas escolas.

A avaliação exerce ainda o controle do conhecimento, na medida em que define o que deve ser aprendido, elaborando o que se pode nomear como uma 'economia do diagnóstico'.

No atual Governo Federal, foi elaborado um Currículo Básico Nacional com a denominação 'Parâmetros Curriculares Nacionais' (PCN)² e com a pretensão de ir além de "conteúdos mínimos", segundo seus idealizadores. Com

¹ Pesquisador da avaliação que escreveu várias obras sobre o assunto, dentre as quais, a tese de doutorado (1992), intitulada: 'Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas', no resumo da qual conclui que: "no geral, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um lugar especial de administração do poder no nível micro da relação pedagógica e da escola".

² Diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), para o Ensino Fundamental, que propõem que temas como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual estejam presentes no ensino das disciplinas tradicionais (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, arte e educação física) com a pretensão de aproximá-las do cotidiano do estudante.

relação a essa questão, é importante perceber a visão de currículo de MOREIRA e SILVA³ (1997, p.08):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Esses parâmetros estão situados entre outras três prioridades apontadas pelo MEC, que são: os livros didáticos nacionais, o treinamento de professores via televisão e a avaliação nacional.

O Governo Federal instituiu, a partir de 1990, um sistema de avaliação que já vinha sendo estudado desde a década anterior. Em 1987, foram iniciados estudos e testes sobre o rendimento escolar no Brasil, seguindo a tendência de vários países, principalmente os latino-americanos como o Chile, México, Costa Rica e Colômbia. Em 1988, já havia sido realizada uma experiência-piloto desse Programa de Avaliação, no Estado do Paraná, como relata WASELFISZ (1993, p.54):

Em 88 fizemos um piloto, no Paraná e Rio Grande do Norte. A partir desse, ajustamos instrumentos, procedimentos e etc., pensando fazer o nacional em 1989. Mas faltou dinheiro. Combinamos então, com alguns organismos internacionais, que já haviam participado do financiamento do piloto, o levantamento nacional para 1990.

³ Estudiosos do currículo que evitam a abordagem técnica, adotando uma visão sócio-política que concede prioridade às relações de poder e de controle, presentes no processo de organização do conhecimento escolar. Antonio Flávio Barbosa Moreira é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Tomaz Tadeu da Silva é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 1991, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) denominou esse programa de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) assumiu a coordenação do sistema em convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Esse programa de avaliação vem sofrendo alterações que, segundo MALUF (1996, p.29), “são indícios da necessidade de ajustes para alcançar os objetivos estabelecidos.”

Com relação aos objetivos, a proposta que deu origem ao SAEB:

(...)buscava possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de ponderar a situação, estratégias e resultados da atuação educacional, procurando, também, delinear os fatores que, já existentes no sistema, poderiam conduzir à melhoria da qualidade e do desempenho. (BRASIL, 1995, p. 03)

Segundo esta autora, “A discussão e implementação de um currículo mínimo para o ensino fundamental poderá favorecer o envolvimento de estados e municípios na definição de um efetivo Sistema de Avaliação em âmbito nacional.” (MALUF, 1996, p. 29)

Assim, essa iniciativa só é entendida plenamente com a visualização de outra, ou seja, o estabelecimento de parâmetros curriculares para o ensino

fundamental.

Segundo estudiosos⁴ da avaliação na atualidade, nas duas últimas décadas, tem ocorrido um movimento internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação. Essas propostas têm sido realizadas na América do Norte, nos países da Comunidade Européia e na América Latina.

Ainda, segundo MALUF (1996), países como Holanda, Suécia, França e Inglaterra, implementaram a avaliação do rendimento escolar, só mais recentemente, a partir de 1987.

A utilização dessa estratégia é justificada em função da possibilidade de estabelecer um sistema de monitoramento que permite conhecer os resultados em relação à qualidade do ensino ao longo do tempo, identificar os mecanismos que concorrem para obtenção desses resultados e intervir no sistema educativo. Em geral, os sistemas implementados são organizados pelos governos centrais (embora nem sempre a operacionalização esteja neste nível) e propõem estratégias e instrumentos para medir a eficiência do sistema de ensino na transmissão de conhecimentos e habilidades. (MALUF, 1996, p.06)

No Brasil, já foram realizadas pelo Governo Federal, por amostragem, seis avaliações nacionais: em 1990 (pré-testagem), 1991, 1993, 1995, 1997 e 1999.

Logo após ser eleito, Fernando Henrique Cardoso anunciava sua intenção de avaliar o desempenho de todas as crianças de todas as escolas públicas brasileiras, mediante testes elaborados por um instituto de pesquisa e avaliação. Pretendia, com a testagem em massa, avaliar a qualidade do ensino das escolas. (...) Espera o

⁴ Entre os quais, os já citados MOREIRA E SILVA (1997).

presidente assim elevar a qualidade da mão-de-obra, condição necessária à nossa caminhada para a modernidade e, sem que seja confessado na sua fala, estará também, ou sobretudo, atendendo às 'recomendações' do Banco Mundial, a exemplo do que vem sendo feito na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e, obviamente em outros países da América Latina. (GARCIA, 1996, p. 161 - 162)

O governo do Paraná, através da Secretaria do Estado da Educação (SEED), implantou um Programa de Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Esse programa (Anexo 1), foi implantado pela Resolução n. 2270 de 1995, que 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 do ensino;
- III – gerar dados para subsidiar as políticas educacionais para o Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 1995, p.105)

Também, nessa resolução, foi definido que esse programa de avaliação deveria acontecer no período de 1995 até 1998, atingindo os alunos dos períodos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e os da 2ª série do Ensino Médio. O programa ainda teria a função de avaliar o desempenho e a qualidade da escola. As provas seriam aplicadas, simultaneamente, em todas as escolas das Rede Pública (Municipal / Estadual).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e a Proposta

Curricular do Ensino Médio, instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, têm sido a referência para a seleção dos conteúdos básicos para a elaboração das provas.

Portanto, é possível perceber que existe uma estreita relação entre a Avaliação do Rendimento Escolar e os conteúdos propostos para todo o Estado, no caso do Paraná.

Voltando à questão do SAEB e como já exposto anteriormente, também é possível perceber que esse Sistema Nacional de Avaliação está intimamente relacionado ao estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros foram apresentados como proposta preliminar da regulamentação do Art. 210 da Constituição Federal, promulgada em 1988, que dispõe sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Cabe ao SAEB avaliar esses conteúdos mínimos, o que significa que há uma íntima relação entre esse sistema de avaliação e os PCNs.

O presente trabalho pretende analisar questões referentes à avaliação tanto no âmbito escolar, quanto em nível mais abrangente, como é o caso desse programa de avaliação, proposto para todo o Estado do Paraná.

Assumindo a ótica de Foucault⁵, de que os homens, em seus discursos, falam de práticas, de relações de poder e que veiculam um discurso que relata e

⁵ Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, revolucionou o pensamento filosófico contemporâneo, questionando seus temas mais tradicionais, como por exemplo a noção de sujeito. Sua produção percorre um período que se inicia em 1954 e se estende até 1984, ano de sua morte. Os principais

constrói realidades, serão analisados os discursos presentes nos documentos referentes ao programa de avaliação, usando a via arqueológica (análise do saber) e a genealógica (análise do poder). Dessa forma, o objeto deste estudo situa-se no campo da prática da avaliação.

Assim, a análise do material terá como referência a discussão foucaultiana da relação saber/poder, ou seja, como um determinado saber expressa relações de poder, que se concretizam em práticas disciplinares. Se esta discussão será o centro da especulação teórica, os documentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – que incluem manuais, relatórios, e resultados de avaliações do referido programa – são o material empírico que dará suporte à análise.

Michel Foucault contribuirá para a análise, principalmente com suas obras: ‘A Arqueologia do Saber’, ‘As Palavras e as Coisas’, ‘Vigiar e Punir’ e ‘Microfísica do Poder’.

A obra ‘Arqueologia do Saber’ será importante para a compreensão da noção de ‘discurso’, como sendo um conjunto de ‘enunciados’ que se apóia em uma ‘formação discursiva’, ou seja: “o discurso é constituído por um conjunto de seqüência de signos, enquanto enunciados, isto é, podemos-lhes atribuir modalidades particulares de existência.” (FOUCAULT, 1986, p.124)

É importante também compreender o enunciado da seguinte forma:

livros de sua extensa obra alcançaram grande repercussão, não só no campo da filosofia, como da psicologia, medicina, história e sociologia. A maior parte de sua produção encontra-se traduzida em português, a exemplo de: ‘História da Loucura’, ‘O Nascimento da Clínica’, ‘As Palavras e as Coisas’, ‘A Arqueologia do Saber’, ‘Vigiar e Punir’, ‘História da Sexualidade’ (em três volumes) e ‘Microfísica do Poder’.

(...) um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros, e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 1986, p. 32)

Foucault mostra ainda, que o enunciado não é enunciação da filosofia analítica, isto é, que não está fechado sobre si mesmo, porque, segundo ele, "(...) é necessário que um enunciado tenha uma substância, um suporte, um lugar, uma data." (FOUCAULT, 1986, p.99)

A função enunciativa só se exerce no interior de outras formulações e sempre contextualizada. No entanto, não pode o enunciado ser confundido com enunciação, pois "(...) há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações tem sua individualidade espaço-temporal. (...) A enunciação é um acontecimento que não se repete (...)." (FOUCAULT, 1986, p. 116)

Desta forma, o discurso não é apenas um recurso de linguagem, mas uma forma de falar sobre o que se faz e como se faz:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, à medida que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal,

indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e porque ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 1986, p. 135-6)

A linguagem não é mais vista como simples meio de representar o mundo, transmitir pensamento e comunicar. Ela faz muito mais que isto, e é marcada pelo tempo e pelo espaço. Foucault imprime a expressão prática discursiva para mostrar que há uma...

(...) tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56)

Foucault ressalta a idéia de que o discurso precisa ser visto pelo que ele é e não pelo que possa representar. Assim, o discurso não é simplesmente um meio de se chegar à realidade, de representar a materialidade. Na verdade, o discurso cria realidade, transforma e recria o mundo constantemente. Ele é materialidade, é poder.

Voltando ao objeto deste estudo, a análise será sobre o discurso pedagógico, enquanto expressão da avaliação implementada no Sistema Educacional, e que tem como objetivo aprovar ou reprovar os alunos de uma determinada série, a partir de conteúdos previamente estabelecidos, elaborando um sistema de triagem que define permanência, continuidade ou exclusão do aluno, em instâncias diferenciadas. Tais resultados são projetados valorativamente sobre as escolas, classificando-as em uma topologia que se presta à diferenciação sob o signo da 'igualdade de oportunidades'. O sistema de avaliação permite que nos remetamos a alguns conceitos trabalhados por Foucault, principalmente o conceito de poder, que não se detém, mas que se exerce pela disciplina que controla, normatiza, normaliza. Neste sentido, utilizaremos seu referencial de análise expresso nas formas de poder-saber, por ele examinadas em seu livro 'Vigiar e Punir'. Neste, é analisada a passagem dos mecanismos de punição aos mecanismos finais da vigilância pelo olhar panóptico⁶ – vigilância tão estruturada e interiorizada que dispensa a presença física do vigia.

⁶ Relacionado ao *Panóptico* de Bentham: "O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a fase interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta, então, colocar o vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um operário ou escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, e cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha". (FOUCAULT, 1977, p. 177)

A vigilância constante e ininterrupta tem, praticamente por si, o efeito normalizador da ação. Com relação a essa vigilância, Foucault mostra-nos a idealização do *Panóptico* de Bentham, feita em fins do século XVIII. O *Panóptico* é uma arquitetura que retrata bem a composição do poder: foi pensada para as prisões, no entanto, acabou sendo uma imagem privilegiada para dizer como funciona a disciplinarização nas instituições modernas.

Em suas investigações, Foucault trabalhou o micropoder⁷, tomando por objeto de estudo diversas instituições como prisões, ordenamento militar e sistema penal. Mas, nesta investigação, interessa sobretudo o aspecto disciplinar no âmbito da escola, principalmente no que diz respeito à avaliação.

Através de regulamentos que explicitam detalhadamente o papel dos diretores, que, no estudo em questão, fazem parte do 'Nível Local', é possível garantir o controle do Programa de Avaliação.

A eficiência desse controle está garantida em uma minuciosa subdivisão e hierarquização de três níveis, que assim se subdividem: nível central, regional e local. Os mesmos serão estudados mais profundamente no Capítulo IV dessa dissertação, o qual trata especificamente do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná.

A disciplina, vista no seu sentido pedagógico, implica um olhar que vigia, um registro de ocorrência que, ao mesmo tempo em que exerce o poder, produz um saber. Essa disciplina que normatiza, classifica, regula o comportamento e

⁷ Termo que designa para Foucault, o alastramento do poder em diversos pontos da rede social. Periférico em relação ao poder central – o Estado – esse poder está sempre produzindo novas articulações de poder.

interpreta o discurso, mostra, na história, o homem como produção do poder e como objeto do saber.

O estudo em questão, isto é, a análise do Sistema Educacional do Paraná (Ensino Fundamental e Médio), vai de encontro às análises de Foucault, pois o exame é o alvo principal desse mecanismo de avaliação, que nada mais é do que um dos aspectos da relação saber/poder na Instituição Escola.

Segundo Foucault, a formação do saber e o exercício do poder estão ligados pelo exame, que está:

(...) no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genérica contínua, de composição ótima das aptidões. (FOUCAULT, 1987, p.171)

Embora a obra 'Vigiar e Punir' trate do poder disciplinar nas prisões, ela é um referencial para analisar o âmago da dinâmica disciplinar na prática educacional. Ao analisar um tipo particular e especial de microtecnologia, este autor estabelece uma conexão com a educação, à medida em que explica mais profundamente a problemática da disciplina, evidenciando que é pelo exame que se dá o estabelecimento da verdade.

Foucault mostra que a sociedade disciplinar surge por volta dos fins do século XVIII. Caracteriza-se, principalmente, como um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo em sua conduta (produção de conhecimentos sobre o indivíduo / produção do

sujeito). A sociedade disciplinar deu lugar ao nascimento de determinados saberes (os das chamadas ciências humanas), onde o modelo prioritário de estabelecimento da verdade é o exame; através dele, instaura-se, igualmente, um modo de poder, no qual a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas sobretudo, no modo mais sutil do adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o indivíduo ou o que ele deve ser, segundo o padrão da normalidade.

No estudo em questão, é possível perceber que os mecanismos de controle se expressam nos documentos do referido programa de avaliação, através das diretrizes dos diferentes papéis: dos diretores, dos coordenadores, dos professores, dos pais de alunos (monitores da avaliação) e também das formas de organização dessa avaliação: reuniões, elaboração de manuais etc.

A análise das diretrizes desse programa, que fazem parte da estratégia do 'Desenvolvimento Institucional do Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná', pretende investigar a forma como se dão estes mecanismos de controle, vigilância e normatização (exercício de poder) através da escola.

Este trabalho constará de cinco capítulos que assim se desdobrarão: no primeiro, intitulado 'Discurso, Razão e Saber', será confrontada a análise do discurso do ponto de vista da representação, com a análise do discurso como prática, isto é, Lógica da Interpretação x Lógica do Sentido, que também podemos chamar de Lógica da Relação Saber / Poder; no segundo capítulo, intitulado 'Mecanismos Disciplinares', serão feitas análises das práticas

que estão expressas nos discursos a respeito da avaliação; no terceiro capítulo, intitulado 'História da Educação: mecanismos de vigilância e controle presentes nas propostas pedagógicas das políticas educacionais brasileiras', serão resgatados estudos de pensadores respeitados na atualidade, com a intenção de observar a presença desses mecanismos na história da educação, em nosso país; no quarto capítulo, intitulado 'Avaliação: Um Mecanismo Privilegiado do Exercício de Poder', será feita uma análise da relação entre avaliação e relações de poder no âmbito educacional; no quinto capítulo, intitulado 'Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná', serão feitas investigações nos documentos do programa de avaliação, onde estará presente toda discussão anterior; e, nas 'Considerações Finais', será feita uma reflexão sobre o tema do estudo, onde serão retomadas as questões relevantes e colocadas algumas conclusões preliminares.

CAPÍTULO I

DISCURSO, RAZÃO E SABER

As palavras não passam de interpretações impostas, invenções às quais os signos foram adequados, enclausurados e posteriormente difundidos, como se dissessem, imparcial e verdadeiramente, o que são as coisas. Esse engodo da ordem da linguagem, segundo Nietzsche, é o arcabouço da verdade e, conseqüentemente, da ciência. Assim, o professor da Basileia instiga a razão ocidental à desconfiança.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem um pouco sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu o que são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1987, p. 34)

Foucault, inspirado em Nietzsche, analisa as práticas discursivas, que serão sempre interpretações diversas, mesmo quando tornadas usuais. Nesse sentido, a padronização das metáforas apenas denota o hábito socializado e moralizado da “(...) obrigação de mentir segundo uma convenção sólida”.⁸ (NIETZSCHE, 1987, p. 35) Neste sentido, Foucault transforma ‘os regimes de verdade’ em objeto de estudo, para fazer uma genealogia do saber e do poder, genealogia como história do presente. Nessa busca, utiliza-se da arqueologia,

⁸ Hannah Arendt discute na obra “Entre o Passado e o Futuro”, Editora Perspectiva, 1997, a construção do conceito de verdade como “absoluta veracidade e fidedignidade de todo cientista” que surge com a ciência moderna. Mas não é dessa verdade que Foucault fala. Quando este autor fala de regime de verdade, ele está se referindo a uma determinada produção de saber que não tem a conotação de algo que se oponha à mentira.

buscando na história, o momento no qual esta *epistème* dos 'regimes de verdade' obteve sua consolidação.

Segundo Machado (1985), citando a obra de Foucault 'As Palavras e as Coisas' (1966), só pode haver ciência humana – psicologia, sociologia, antropologia – a partir do momento em que o aparecimento, no século XIX, das ciências empíricas – Biologia, Economia, Filologia – e das filosofias modernas, que têm como marco inicial o pensamento de Kant, tematizaram o homem como objeto e como sujeito do conhecimento, abrindo a possibilidade de um estudo do homem como representação.

Em 'As Palavras e as Coisas', é delineada a trajetória do saber e de sua configuração como ciência. Esse trabalho arqueológico permite entender a questão das ciências humanas, nas quais o saber pedagógico se insere, questão que se explicita na persistência em ler o mundo moderno, segundo o paradigma clássico. Neste sentido, o saber pedagógico pode ser considerado uma das formas de saber disciplinar, na medida em que vigia, controla, normaliza, normatiza e produz conhecimento.

O paradigma clássico advém da idéia de 'cadeia', que se tornou dominante na representação do conhecimento a partir de Descartes. Aqui cabe lembrar a obra 'Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente', de Nilson José Machado:

Nas cadeias cartesianas, os elos deveriam ser construídos linear e paulatinamente, ordenados por uma bem definida hierarquia que conduziria do mais simples ao mais complexo, não se hesitando em delimitar com nitidez critérios de

simplicidade/complexidade. É possível reconhecer ainda hoje a situação hegemônica de tal concepção, responsável por grande parte dos argumentos que suportam as retenções nos degraus das seriações escolares, como, por exemplo, a idéia de pré-requisito. (MACHADO, 1996, p.30)

No século XVII, Descartes demonstrou a existência de duas modalidades de comparação: a da medida e a da ordem. A medida permite analisar o semelhante, segundo a forma calculável da identidade e da diferença; e a comparação pela ordem, ato simples que permite passar de um termo a outro, depois a um terceiro, por um movimento ininterrupto. O saber clássico tratava de ordenar, comparar, descrever, nomear as coisas. Este saber estava limitado à superfície da coisa pensada, a partir de dados percebidos pelos sentidos e buscava classificar as coisas numa relação de identidades e diferenças.

Com a modernidade, o homem surgiu para o saber enquanto objeto do saber, no momento em que a história natural tornou-se Biologia, a análise das riquezas tornou-se Economia e a reflexão sobre a linguagem fez-se Filologia. Este foi o marco no qual o discurso clássico se desvaneceu, e o ser e a representação encontraram seu lugar comum, definindo uma nova ordem de relação entre palavras, coisas e o homem.

As ciências humanas não saíram da era da representação. Estas ciências buscam dizer o que é o homem, mas têm frustrado tal intento, pois não se deram conta de que o homem não pode existir enquanto objeto unitário e cognoscível. Mas, como Freud mostra: “As transformações da opinião científica são desenvolvimentos, progressos, e não revoluções. Uma lei que a princípio foi tida

por universalmente válida, mostra ser um caso especial de uma uniformidade mais abrangente ou é limitada por outra lei, só descoberta mais tarde (...)” (FREUD, 1974, p. 70)

As ciências humanas não saíram da representação, porque ainda estão fundamentadas na visão ou no *cógito* cartesiano, que enfatiza a razão (Iluminismo), a intencionalidade, a consciência. Como diz Freud, a ciência acompanha a organização da sociedade. “(...) as descobertas supremas da ciência (...), são determinadas não apenas por nossa organização, mas pelas coisas que influenciaram essa organização”. (FREUD, 1974, p.70-71)

Como nossa sociedade tem como fundamento de sua visão de mundo o paradigma cartesiano, nossa ‘estrutura psíquica perceptiva’ está centralizada na razão.

Enquanto a filosofia outorga ao sujeito o poder de se apropriar da realidade exterior e heterogênea a ele, a ciência outorga ao objeto o poder de exercer sobre o sujeito uma influência, cujo resultado é a presença do exterior na consciência, por meio das sensações. O subjetivismo encaminha a filosofia para o idealismo⁹: pouco a pouco, as coisas exteriores vão se convertendo em sombras da verdadeira realidade. O objetivismo científico, por sua vez, seguindo o caminho inverso, vai reduzindo a consciência a uma realidade cada vez mais fugaz, e o mundo torna-se ‘representação’ do mundo¹⁰.

⁹ Sistema filosófico que faz das idéias o princípio interpretativo do mundo. Hegel (1770-1831) desenvolve a dialética idealista: no sistema hegeliano, a racionalidade não é mais um modelo a se aplicar, mas “o próprio tecido do real e do pensamento”. O mundo é a manifestação da Idéia, “o real é racional e o racional é real”. A história universal nada mais é do que a manifestação da razão.

¹⁰ Schopenhauer (1788-1860) publicou em 1819, a obra ‘O Mundo como Vontade e Representação’, onde concluiu que o mundo seria mais do que representações, entendidas por ele, num primeiro

A descoberta do método científico, no século XVII, aumentou a confiança do homem na possibilidade de a ciência conhecer os segredos da natureza. Essa confiança baseou-se na profunda crença na ordem e racionalidade do mundo.

Até o século XVII, o ser vivo era analisado apenas em sua estrutura visível, sem que fosse decomposto. A teoria aceita, até então, era a aristotélica¹¹. Todavia, diante das descobertas científicas, a complexidade do mundo não mais pôde ser explicada por essa teoria. Outros cientistas, como Copérnico, Descartes, Bacon, Newton e Darwin, assumiram a tarefa de observar, calcular e descrever o mundo, organizando este mundo, lançando mão de taxinomias e, conseqüentemente, elaborando sistemas de signos. Esta forma de representação, típica da *epistème* clássica, configurou o paradigma científico, pois a ciência tornou-se metódica e passou a fornecer o modelo da realidade.

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e, em seu lugar, passam a imperar as quantidades que, eventualmente, se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Conhecer significa dividir e

momento, como síntese entre o subjetivo e o objetivo, entre a realidade exterior e a consciência humana. Para Schopenhauer, o corpo humano é apenas objetivação da vontade, tal como aparece sob as condições da percepção externa.“ (...) o conhecimento a serviço da vontade conhece dos objetos praticamente nada além de suas relações, conhece os objetos somente enquanto existem neste momento, neste local, sob tais circunstâncias, por tais causas, com estes efeitos, em uma palavra, como coisas individuais; e suprimindo todas estas relações, também os objetos desapareceriam ao conhecimento, que deles nada mais conheceria.” (SCHOPENHAUER, 1819, p.11)

¹¹ Doutrina metafísica que determina nossa maneira de ser, segundo a qual, as coisas são dotadas de um núcleo imutável, captado apenas por nossa razão, designado de substância por Aristóteles. O que importa aqui é o sonho da estabilidade, da permanência, do eterno presente. Busca-se nas coisas apenas o que tem a consciência – ilusória – do inteligível, o que pode ser representado, controlado e dominado pela razão; deixam-se de lado as qualidades sensíveis, as experiências corpóreas, as relações sociais, as determinações culturais, os eventos contingentes da história. Tudo isto é visto como secundário, acidental e, de certo modo, indigno de ser pensado, na medida em que não tem a fixidez, a limpidez e a solidez da substância.

classificar, para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

O conhecimento científico constrói-se como um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com a finalidade de prever o comportamento futuro dos fenômenos.

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina, cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas; um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição dos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa, que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido pela capacidade de dominar e transformar, e não pela capacidade de compreender profundamente o real.

A cultura contemporânea continua profundamente marcada pela ciência instaurada na era moderna e considerada ainda, por muitos, como a sua instância fundamental. De fato, a ciência impregnou todos os setores da existência humana e seu impacto sobre a filosofia foi muito forte. Assim, não é

sem razão que ela esteja presente entre as preocupações de quase todas as correntes filosóficas da atualidade, chegando mesmo a ser o único objeto de algumas tendências.

Nas tendências neopositivistas, a ciência é a única forma válida de conhecimento do real. É que o conhecimento verdadeiro só pode ser aquele constituído de enunciados empiricamente verificáveis. Só se pode falar validamente, referindo-se à experiência sensível, empírica. E isto só é feito pela ciência. A filosofia, no seu sentido tradicional, não procede, porque seus conteúdos não se referem à experiência. Os enunciados teológicos, metafísicos, éticos e políticos não são empiricamente verificáveis, não podendo, pois, ser considerados conhecimentos verdadeiros.

1.1. A CIÊNCIA DA ERA DA REPRESENTAÇÃO NA ERA DA HISTÓRIA

Até o século XIX, o desenvolvimento da ciência tinha sido tão grande que o homem estava convencido da excelência do método científico para conhecer a realidade. Filosofias como o Positivismo¹² de Comte e também o Evolucionismo¹³

¹² Corrente filosófica que surgiu no século XIX e cujo principal representante foi Augusto Comte (1798-1857). Para ele, o conhecimento científico é a mais adequada abordagem para a explicação da realidade. Assim, transpôs para o social o modelo das ciências naturais. Dessa postura cientificista decorre o mito do especialista: devido à fragmentação do saber em campos compartimentados, cabe a cada especialista a investigação rigorosa de uma parte da realidade. Assim, o especialista é considerado o único capaz de compreender a realidade e, mais, de apontar diretrizes de ação. Portanto, o poder se desloca para quem possui o saber.

¹³ Outra corrente da filosofia do século XIX que traduziu o otimismo generalizado que exaltava a capacidade de transformação humana em direção a um mundo melhor. Seu principal representante foi Herbert Spencer. Segundo essa corrente, a ciência é o conhecimento mais "valioso". Isso "não apenas reflete o teor da época como também espelha as fundações sobre as quais o paradigma moderno foi construído, um paradigma que estruturou o pensamento intelectual, social e educacional norte-americano durante as primeiras sete ou oito décadas desse século". (DOLL, 1997, p.17)

de Spencer, traduziam o otimismo generalizado que exaltava a capacidade de transformação humana em direção a um mundo melhor. A educação, antes baseada exclusivamente na cultura humanística¹⁴, é reformulada, visando a inclusão dos estudos científicos no currículo escolar, a fim de atender à demanda de técnicos e cientistas, em função do avanço tecnológico da sociedade industrial.

Em pleno cientificismo, o homem estava ciente da sua capacidade de conhecer o mundo pela ciência, cujas teorias pareciam adequar-se perfeitamente à realidade perseguida pelos sentidos. A física newtoniana era considerada a imagem absolutamente verdadeira do mundo, tendo como pressupostos o 'mecanicismo e o determinismo'.

No entanto, ainda no século XIX e no início do século XX, descobertas como a geometria não-euclidiana e a física não-newtoniana (física quântica e teoria da relatividade) originaram a chamada crise da ciência moderna.

Os novos modelos não anulavam a geometria euclidiana, mas faziam desmoronar o critério de evidência em que os postulados euclidianos pareciam repousar. Como consequência, seria preciso repensar a 'verdade' na matemática, que dependia do sistema de axiomas inicialmente colocados e, a partir do qual, poderiam ser construídas geometrias igualmente coerentes e rigorosas.

¹⁴ Concepção puramente literária da formação, que se restringia às humanidades clássicas. Esse estreitamento da cultura, explicável talvez no momento em que a herança cultural compreendia pouco mais do que a contribuição greco-latina, agravou-se à medida que se desenvolviam as literaturas nacionais e as ciências modernas.

Sob moldes obsoletos, a cientificidade entrou em crise, como mostram alguns pensadores: Poincaré, afirmando que "(...) as teorias não são nem verdadeiras nem falsas, mas úteis", quer mostrar que a crença na infalibilidade da ciência é uma ilusão; Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sair de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou.

O que ocorreu, no início do século XX, foi uma necessidade de reavaliação dos critérios de certeza e da validade dos modelos científicos. A dicotomia sujeito-objeto já não é mais possível; fica evidente a necessidade de pensar a relação desses dois termos como algo inseparável. Essa é a grande preocupação de Merleau-Ponty, filósofo do século XX, que exige da ciência e da filosofia um questionamento dos seus conceitos fundamentais: sujeito-objeto, fato-essência, ser-consciência, real-aparência, conceitos usados sem que se perceba que já carregam uma interpretação da realidade.

Se sei que uma árvore no horizonte permanece aquilo que é percebido de perto, conserva sua forma e sua grandeza reais, é apenas enquanto este horizonte é horizonte de minha circunvizinhança imediata, enquanto pouco a pouco a posse perspectiva das coisas que ele encerre me é garantida; em outros termos, as experiências perspectivas se encadeiam, se motivam e se implicam umas às outras, a percepção do mundo é apenas uma dilatação do meu campo de presença, ela não transcende suas estruturas essenciais, aqui o corpo permanece sempre agente e nunca se torna objeto. (MERLEAU-PONTY, 1996, p.408)

A tentativa de se construir uma teoria do conhecimento, num sentido mais amplo do que aquele posto em prática pela ciência ou pela metafísica, é

desenvolvida por pensadores vinculados à Fenomenologia.

Os chamados fenomenólogos posicionaram-se contra as pretensões tanto do Positivismo quanto do Idealismo, e entenderam que não haveria nenhum sentido em se falar de um objeto, a não ser por referência a um sujeito, nem falar de um sujeito fora de uma relação a um objeto.

Em resumo, antes da fenomenologia, cada uma das ciências humanas desfazia seu objeto num agregado de elementos de natureza diversa do todo, estudava as relações causais externas entre esses elementos e as apresentava como explicação e lei de seu objeto de investigação. A fenomenologia garantiu às ciências humanas a existência e a especificidade de objetos. (CHAUÍ, 1994, p.274)

O conceito básico da Fenomenologia é a noção de 'intencionalidade', pela qual é tentada a superação das tendências racionalistas e empiristas surgidas no século XVII. Enquanto o Racionalismo acentua o valor da razão no processo do conhecimento, o Empirismo enfatiza a importância da experiência por meio dos sentidos e, portanto, do objeto conhecido. A Fenomenologia pretende realizar a superação dessa dicotomia, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que, contrariamente ao que afirmam os racionalistas, não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo; toda consciência é consciência de alguma coisa. E, também, contrariamente aos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há objeto em si, já que o objeto é sempre para um sujeito que lhe dá significado. Essa questão remete à análise de Marilena Chauí sobre empiristas e intelectualistas, mostrando que:

(...) apesar de suas diferenças, concordavam num aspecto: julgavam que a sensação era uma relação de causa e efeito entre pontos das coisas e pontos do nosso corpo. As coisas seriam como mosaicos de qualidades isoladas justapostas e nosso aparelho sensorial (órgãos dos sentidos, sistema nervoso e cérebro) também seria um mosaico de receptores isolados e justapostos. Por isso, a percepção era considerada atividade que 'somava' ou 'juntava' as partes numa síntese que seria o objeto percebido. (CHAUÍ, 1994)

Chauí (1994) continua, mostrando como essa questão é vista pela Fenomenologia, que, segundo ela, trouxe mudanças que superaram essas duas tradições da Filosofia (o Intelectualismo e o Empirismo):

Fenomenologia e *Gestalt*¹⁵, porém mostram que não há diferença entre sensação e percepção porque nunca temos sensações parciais, pontuais ou elementares, isto é, sensações separadas de cada qualidade, que depois o espírito juntaria e organizaria como percepção e um único objeto. Sentimos e percebemos formas, isto é, totalidades estruturadas dotadas de sentido e significação. (CHAUÍ, 1994, p.121)

Por meio do conceito de 'intencionalidade', a Fenomenologia contrapõe-se à filosofia positivista, presa demais à visão objetiva do mundo. Enquanto o Positivismo crê na possibilidade de um conhecimento científico cada vez mais neutro, mais despojado de subjetividade, mais distante do homem, a Fenomenologia propõe o estabelecimento de uma nova relação entre sujeito e objeto, e entre homem e mundo, considerados pólos inseparáveis.

¹⁵ Segundo Chauí (1994), "*Gestalt* é uma palavra alemã que significa: configuração, figura estruturada, forma" (...). Tanto a Fenomenologia de Husserl, quanto a Psicologia da Forma ou Teoria da *Gestalt*, mostraram, "contra o empirismo, que a sensação não é reflexo pontual ou uma resposta físico-fisiológica a um estímulo externo também pontual; contra o intelectualismo, que a percepção não é uma atividade sintética feita pelo pensamento sobre as sensações; contra o empirismo e o intelectualismo, que não há diferença entre sensação e percepção". (CHAUÍ, 1994, p.121)

A Fenomenologia impõe-se no cenário filosófico contemporâneo, graças ao trabalho do filósofo alemão Husserl, que se posicionou a favor do idealismo, pelo papel preponderante que deu à consciência ou ao sujeito do conhecimento.

Outros filósofos vieram após Husserl e, partindo de suas idéias, desenvolveram uma nova ontologia, como por exemplo, Maurice Merleau-Ponty que já vimos de maneira bem sucinta. Merece especial destaque aqui, o alemão Martin Heidegger.

Heidegger descreveu as características básicas da existência inautêntica, na qual o eu humano é destruído e arruinado pelos outros. A angústia é o sentimento profundo que faz o homem despertar da existência inautêntica. A partir desse estado de angústia, abre-se para o homem, segundo Heidegger, uma alternativa: fugir de novo para o esquecimento de sua dimensão profunda, isto é, o ser, e retornar ao cotidiano; ou superar a própria angústia, manifestando seu poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo. Aqui surge um dos temas-chave de Heidegger: o homem pode transcender, o que significa dizer que o homem está capacitado a atribuir um sentido ao ser.

Tanto Merleau-Ponty quanto Heidegger modificaram várias idéias de Husserl e esforçaram-se para liberar a ontologia do velho problema deixado pela metafísica, isto é, o dilema do Realismo¹⁶ e do Idealismo¹⁷, dilema que Husserl resolvera em favor do Idealismo, pelo papel preponderante que dera à consciência.

¹⁶ Afirma que, se eliminarmos o sujeito ou a consciência, restam as coisas em si mesmas, a realidade verdadeira, o ser em si.

¹⁷ Ao contrário do Realismo, afirma que se eliminarmos as coisas, resta a consciência ou o sujeito que, através das operações do conhecimento, põe a realidade, o objeto.

Dizem os dois filósofos: se eliminarmos a consciência, não sobra nada, pois as coisas existem para nós, isto é, para uma consciência que as percebe, imagina, que delas se lembra, nelas pensa, que as transforma pelo trabalho etc. Se eliminarmos as coisas, também não resta nada, pois não podemos viver sem o mundo nem fora dele; não somos os criadores do mundo e sim seus habitantes. (CHAUI, 1994, p.241)

1.2. DETERMINAÇÃO DO ATO DO CONHECIMENTO: arbitrariedade em relação ao objeto

A dicotomia sujeito-objeto, inaugurada pela metafísica idealista de Descartes, criou o espaço no qual é possível definir e determinar o ato do conhecimento e o conteúdo desse ato. Essa dicotomia ocasionou a dominação e o controle da realidade exterior.

Merleau-Ponty faz uma crítica severa ao pensamento ocidental, mostrando que, através da cisão sujeito-objeto, a filosofia outorga ao sujeito cognoscente o poder de se apropriar da realidade exterior e heterogênea a ele.

A originalidade de Merleau-Ponty aparece, antes de tudo, na opção que fez pela Fenomenologia e na sua maneira de concebê-la. É a Fenomenologia da Percepção, que reconhece o papel desta última na constituição do universo do conhecimento. Neste sentido, a ciência é secundarizada em relação à percepção.

Segundo esse filósofo, a percepção faz surgir um mundo que então

aparece tal como foi percebido, isto é, como um mundo fenomenal. A percepção dá acesso às próprias coisas do mundo real. É o que permite falar da consciência perceptiva como uma consciência existencial, cujo ato próprio é reconhecimento da existência e dos existentes. A filosofia de Merleau-Ponty é uma fenomenologia existencial. Com ela, ele institui uma crítica à explicação científica e ao pensamento causalista: a existência, o comportamento existencial do homem não é um efeito, nem o mundo é uma causa. O fenômeno humano não se entende em termos de causa e efeito, mas como 'ser-no-mundo'. O que está implicado em semelhante filosofia não é apenas uma teoria do conhecimento, mas uma antropologia, para a qual o homem se concebe antes de tudo como ser-no-mundo, e o mundo como mundo humano e simbólico.

A intencionalidade diz respeito ao modo de ser, de existir do homem e do mundo. Homem e mundo não são exteriores um ao outro, mas relativos transcendentemente, na totalidade de uma coexistência dinâmica.

Merleau-Ponty também deu expressão ao fato de que existe uma relação íntima e importante entre a Fenomenologia e os desenvolvimentos mais recentes da Lingüística. Para esse filósofo, a fenomenologia da linguagem não é 'linguagem sobre a linguagem', mas reconhecimento da inesgotabilidade do sentido da existência. O reconhecimento dessa inesgotabilidade faz com que questionemos a linguagem objetiva, à qual a ciência dá origem.

Com relação à educação, a 'política de verdade', através de discursos baseados na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento – vinculados a noções

particulares de ciência – tem sido mais prontamente aceita que outros tipos de discursos; através da razão científica, criam-se discursos que são sancionados como premissa sobre o indivíduo.

Atualmente, pesquisadores¹⁸ da educação têm entendido que a ciência é um dentre tantos olhares possíveis. E que, escolhendo um olhar, deixa-se de lado outros, porém, sem desqualificá-los. Foucault mostra-nos que a ciência é apenas um entre outros saberes. Nem mais importante, nem mais verdadeiro.

Buscando libertar-se da noção de um sujeito transcendental, Foucault é contra a noção de uma verdade única, pois se recusa em tomar como recurso a idéia de um sujeito preexistente, transcendental ou psicológico. O que ele questiona, antes de ser apenas a idéia de um sujeito que pudesse ser tomado como meio organizador e unificador de um determinado grupo de enunciados, é a idéia mesma da existência de tal sujeito. O que recusa, é o tema histórico-transcendental ao qual a noção de sujeito esteve, há tanto tempo, vinculada,

¹⁸ Pesquisadores e pensadores educacionais de vários países, como dos Estados Unidos da América, África do Sul, Espanha, Singapura e Brasil propõem a perspectiva foucaultiana na análise da educação. O Rio Grande do Sul é uma das regiões do nosso país, onde se fazem pesquisas educacionais nessa abordagem, que é inovadora e desestabilizadora, que transgride e influencia o pensamento e a prática educacional brasileira. O professor Tomaz Tadeu da Silva, titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é um destes pesquisadores que colabora em diversas revistas nacionais e internacionais. Esses pensadores se auto-denominam pós-críticos, pós-estruturalistas e pós-modernistas. Essa denominação provém, segundo Moreira e Silva (1995), da emergência de uma nova tendência a respeito do estudo do currículo: “Em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a uma série de tentativas e reconceituação do campo. “(...) Na visão que está ligada às nossas concepções convencionais de currículo, o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada lingüística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada lingüística descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo.” (MOREIRA, 1995 p.14-34)

implicando no perfil do homem que 'faz sua própria história', portanto, um 'sujeito constituinte'. Neste sentido, a subjetividade não é mero reflexo de condições objetivas, mas ela mesma é produtiva.

Entendendo o discurso como inseparável da prática, para Foucault, a subjetividade não se localiza no nível da representação, mas da própria produção. Ela é, ao mesmo tempo, produzida e produtiva; é uma forma de ver e construir o mundo.

DELEUZE (1988) aborda a discussão de Foucault sobre o conceito de subjetividade, acrescentando à sua visão, o que chama de 'dobra' – como afecção de si, força submetida, ponto de inflexão do 'de-dentro' em seus relacionamentos com o 'de-fora'; como força que se dobra sobre si – subjetiva-se, criando uma forma de ver e construir o mundo, expressão máxima da subjetividade. Também, no volume II da 'História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres', Foucault evidencia como o homem, constituído sujeito, através da expansão da vontade de poder/saber, encontra no 'de-fora' a demarcação da continuidade do mesmo movimento. A 'dobra' faz produtiva a subjetividade produzida.

A noção de subjetividade, enquanto reflexo de condições objetivas, permite à filosofia moderna pensar o homem como autor de suas idéias e de seus atos. E, em certo sentido, admitir esse autor – enfim, o sujeito – como perfeitamente transparente para si mesmo. Toda a pedagogia moderna se organiza em torno dessa noção de subjetividade. Ela pressupõe a possibilidade –

considerada, até então, inscrita na natureza humana – de a criança se tornar um adulto consciente de suas idéias e senhor de sua vontade, portanto, de seus atos. Trata-se da perspectiva iluminista de autodeterminação individual, que implica autonomia intelectual e moral – a idéia do ser humano como ser naturalmente livre.

A liberdade proposta no 'projeto moderno', se relaciona com a questão da propriedade privada. Liberdade é igual à propriedade para o Liberalismo¹⁹ Moderno.

O burguês não se reconhece apenas como superior social e moralmente aos nobres, mas também superior aos pobres. De fato se Deus fez todos os homens iguais, se a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada, então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e são obrigados a trabalhar para outros, seja porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumulá-lo para adquirir propriedades, ou são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade. (CHAUÍ, 1994, p.401-402)

Essa ótica em que o sujeito foi pensado a partir da ciência e filosofia modernas, que é a da representação, não é aceita por Foucault. Ele vê o sujeito como um triplo resultado: como exigência do discurso, como peça momentânea surgida no conjunto de dispositivos disciplinares e, ainda, como produto de práticas de controle. Não há, para ele, qualquer instância unitária substancial que mereça ser considerada sujeito, como acredita a filosofia moderna. Se afirmamos

¹⁹ Sistema de idéias elaborado no contexto das lutas de classe da burguesia, por pensadores ingleses e franceses, contra a aristocracia. Conforme CUNHA (1997, p.270), "(...) foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu." O termo Liberalismo aqui se refere ao liberalismo econômico, que defende os direitos da iniciativa privada e restringe as atribuições do Estado.

que o sujeito não é sinônimo de consciência, porque não sabemos mais delimitar o que vem a ser consciência, tampouco podemos tomá-lo, agora, como sinônimo de 'instintos', 'imaginação', 'corpo', 'unidade do ser humano' e etc. Não há, para Foucault, uma instância perene, nuclear, da subjetividade. Mesmo nas suas análises em relação ao poder, quando pontua, por um lado, o poder e, por outro, o indivíduo, Foucault não deixa de lembrar que não se trata de se substancializar qualquer um deles.

NIETZSCHE (1987) já assegurava sobre essa impropriedade, quando em seu raciocínio irreverente, desvelava o despotismo da elaboração das 'verdades': "Tudo o que destaca o homem do animal depende desta aptidão de a metáfora intuitiva em um esquema, portanto, de dissolver uma imagem em um conceito." (p. 35)

Quanto à educação, institucionalizada para atendimento das demandas da era industrial, passou a ser contestada em seus pressupostos e princípios humanistas e liberais, bem como da chamada educação crítica, na proporção de sua condição anacrônica, sendo dissecada por novos movimentos na teorização social. A crença iluminista no poder da razão, do progresso, do sujeito autônomo e consciente há cem anos, radicalmente desacreditada por Nietzsche, hoje tem abalados seus fundamentos: o fim das utopias decretou a falência de toda teorização educacional moderna, de base iluminista.

Em seu lugar, isto é, à atitude teórica intelectualista, é contraposta uma atitude descritiva, voltada para o exame dos elementos reais da educação, tais

como: a pessoa que recebe a educação, a que a transmite e a interação entre elas; os conteúdos; a inserção em um determinado campo da realidade; o equipamento instrumental; as instituições escolares; o conteúdo da sociedade (tradições, idéias, técnicas etc.). Isso também acontece devido ao fato de que, ao mesmo tempo em que se dá a expansão da indústria e do comércio, também ocorre o mesmo em relação à escolarização.

Essas transformações culminam com as reivindicações de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, à qual possam ter acesso as camadas não privilegiadas da sociedade.

Para acompanhar as mudanças dos novos tempos, há necessidade de métodos ativos que as ciências humanas auxiliarão a compor. À disputa metodológica travada entre a Escola Tradicional²⁰ e a Escola Nova²¹, vêm juntar-se os teóricos críticos²² que, criticando as anteriores, propõem uma outra escola, centrada no trabalho, com a proposta de superar a dicotomia 'pensar – fazer'.

²⁰ A Escola Tradicional surge nos séculos XVI e XVII e procura combater os impulsos naturais das crianças e tenta impor modelos de comportamento conhecidos como virtudes morais. Conforme Saviani (1987), no texto 'Tendências e Correntes da Educação brasileira', "O homem é encarado como constituído por um essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana." Ainda neste texto, Saviani distingue duas vertentes dessa concepção de educação: "De um lado, a vertente religiosa que afunda raízes na Idade Média e cuja manifestação mais característica consubstancia-se nas correntes do tomismo e do neotomismo (...). De outro lado, a vertente leiga, centrada na idéia de 'natureza humana' e elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia." (SAVIANI, 1987, p 25)

²¹ O movimento educacional conhecido como Escola Nova surge no final do século XIX, com a intenção de propor novos caminhos para a educação, condizentes com as transformações da sociedade. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, nem procurar educá-lo para a realização da sua "essência verdadeira". A criança não é mais o objeto da educação, mas o seu sujeito. Isto é, a criança passa a ser o centro do processo educativo.

²² Com orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. Segundo esses teóricos, o currículo reflete e reproduz essa estrutura.

Na Escola Tecnicista²³, essa separação entre o pensar e o fazer já estava evidenciada, com a inclusão das disciplinas técnicas no currículo e a retirada de algumas (como a filosofia), e a diminuição da carga horária de outras (como a geografia e a história) no ensino de segundo grau, hoje, denominado ensino médio.

Kuenzer (1997), mostra que “(...) a dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, (...) não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.” (p.09-10)

Na Universidade, a estrutura também foi fragmentada em departamentos, visando maior produtividade. Essa mudança, baseada em um ideal tecnocrático, oculta-se sob uma pretensa neutralidade técnica, como que tratando de uma atividade apolítica. A administração e planejamento elaborados nessa direção, camuflam e fortalecem as estruturas de poder.

Assim, o discurso científico, respaldado nos resultados da tecnologia, mesmo desnudado em seus engodos, adquiriu tal prestígio, que não apenas é preservado, como também transformado em consumo.

²³ A Escola Tecnicista surge nos Estados Unidos, no final da década de 50, com a crise da Escola Nova, e expande-se rapidamente pelos países latino-americanos. Tem como preocupação, transmitir o saber científico exigido pela moderna tecnologia do século XX. A escola, neste contexto, está montada em um modelo empresarial com o objetivo de adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelecem. No capítulo III dessa dissertação será feito um estudo mais detalhado sobre a tendência tecnicista.

Portanto, apesar do fim da metafísica, a ciência assume não só o *status* de produtora da verdade (como nos tempos agostinianos²⁴ da verdade revelada), como se arroga o direito de edificar instâncias que, sob seu patrocínio, credenciam ou descredenciam os saberes. Ou seja, definem quais são os saberes ‘verdadeiros’, porque, quando obtidos pelos métodos recomendados, rechaçam outros como falsos. Já que não atendem aos rituais estabelecidos, não se submetem às disciplinas. Esta prática discursiva é legitimada, porque fala em nome da instituição ‘científica.’

²⁴ Santo Agostinho (354-430) é o pensador que marcou profundamente a especulação cristã. Agostinho aproxima-se da doutrina platônica. Manifesta sua preferência pelo platonismo, porém entende a percepção do inteligível na alma, não como descoberta de um conteúdo passado, mas como irradiação divina no presente. A alma não passaria por uma existência anterior, na qual contempla as idéias, mas ao contrário, existiria uma luz eterna da razão que procede de Deus e atuaria a todo momento, possibilitando o conhecimento das verdades eternas. Na página 318 da obra ‘De Magistro’ (in: Coleção Os Pensadores) Santo Agostinho escreve: “Não aprendemos pelas palavras que repercutem exteriormente, mas pela verdade que ensina interiormente”.

CAPÍTULO II

MECANISMOS DISCIPLINARES

Habitualmente, o discurso é conceituado como enunciação restrita ao âmbito da linguagem verbal. Foucault, ao contrário, trata do discurso, negando a limitação que pergunta sobre o seu sentido e a sua forma, como se nada ele tivesse de concretude, como se fosse apenas abstração.

A arqueologia²⁵ trata exatamente dessa transformação do discurso, como representação de idéias para o discurso como prática, produzido e produtor de materialidades. Não mais a expressão verbal caracterizada pela ausência do objeto da enunciação, mas a própria prática dessa instância da linguagem, relacionada ao seu uso como 'prática discursiva'.

Não se pode confundir tal prática com os modos pelos quais as idéias são representadas, nem com o raciocínio que, por inferências, cria sucessões de palavras, ou mesmo, como resultante da sabedoria de um sujeito que constrói frases gramaticais. Ao contrário, o discurso, na Arqueologia do Saber, é um agrupamento anônimo de regras definidas, historicamente inscritas em tempos e espaços específicos, que criaram as condições de possibilidade do exercício das funções enunciativas em cada época, para áreas como a social, econômica, geográfica ou lingüística. Em sua inserção histórica, o acontecimento discursivo é precedido pelo 'murmúrio anônimo', de um movimento de finitude que se dá na

²⁵ A arqueologia procura "estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições", enfatizando como os saberes aparecem e se transformam. (MACHADO, 1985)

rede microfísica, permitindo que ele surja, no *locus* das instituições, como prática social. Tal materialidade, não produzida por um sujeito constituinte, explicita que o discurso não apenas fala da luta e da repressão, mas é o próprio poder desempenhando-se, poder que edifica saber e é por ele realimentado, poder que se exerce.

O discurso contido nos documentos (manuais, relatórios, provas e resultados de avaliações do programa de avaliação) permitiu entender a pertinência dessas práticas discursivas, com a sociedade disciplinar, explicitada por Michel Foucault em 'Vigiar e Punir'. Dessa forma, toma-se essa obra como um referencial da análise da avaliação na educação.

Nesta obra, o autor analisa o aparecimento da prisão, passando pelas etapas do 'suplício' e daquilo que se designa por 'punição generalizada', resultante das Reformas Humanistas da segunda metade do século XVIII. Considerando os modos de punição vigentes na época como componentes de uma história da repressão, Foucault isolará o momento de passagem da aplicação das punições generalizadas para o aprisionamento, como revelador da formação de um novo tipo de exercício de poder, possuidor de novas exigências e necessidades. Com isto, ele quer demonstrar que os procedimentos de uma e de outra das formas de repressão e os resultados de sua aplicação, estariam ligados a uma maior rentabilidade nesta economia dos exercícios de poder.

A punição na forma de suplício traz, em seu próprio mecanismo, o elemento-chave de sua desarticulação, até a segunda metade do século XVIII. O

povo que, num determinado momento, vê-se atraído ao espetáculo da tortura pública, em outro, recusa a sua execução. Relacionadas a fatores diversos, estas recusas mostram-se claramente no século XVIII, no que se refere a certas práticas da justiça penal. É quando uma espécie de 'solidariedade popular' a certos tipos de criminosos fica mais reforçada nas cerimônias dos suplícios. Reformadores condenam as torturas públicas, em função de um sentimento humanitário, e exigem a abolição daquilo a que chamam espetáculo de atrocidades.

É possível exprimir os principais objetivos da reforma, segundo as palavras de Foucault, como: "Fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir." (FOUCAULT, 1987 p79)

As formas de punição anteriores à prisão tinham, na manifestação pública de seus procedimentos, a chave de sua eficácia. Tanto a exposição do corpo do supliciado, que manifestava a força do soberano, quanto a representação dos castigos, permanentemente apresentados para a sociedade, apoiavam-se sobre o conhecimento que o público tinha de seus métodos, e, acima de tudo, de seus efeitos.

Tais conhecimentos dos métodos e efeitos das formas punitivas era o que permitia às relações de poder que as sustentavam, imporem-se. Neste

sentido, pode-se dizer que a manifestação pública de tais formas era a sua estratégia fundamental, sem a qual, não seriam instrumentos eficazes para a afirmação das relações de força a ela ligadas. Esta pedagogia apoiada na manifestação é inteiramente substituída, quando as prisões passaram a utilizar uma arquitetura fechada, totalmente voltada para seu próprio interior. Tudo o que se vê do lado de fora são os grandes muros que a cercam e que separam tudo e todos que estão fora, de tudo e todos que estão dentro, como se fossem dois mundos diferentes. É o momento em que a repressão é substituída pelo poder disciplinar: poder que se fundamenta no controle do tempo, na vigilância constante, na produção de conhecimento.

Foucault entende o aparecimento dos mecanismos das disciplinas, concomitante à busca por uma definição de táticas de poder em relação às multiplicidades humanas, observando os seguintes critérios básicos: que o exercício do poder seja o menos custoso e que os efeitos do poder sejam levados ao máximo de intensidade.

As funções da sociedade disciplinar são, conforme Foucault, o controle do tempo e o controle dos corpos. Pode-se dizer que o controle do tempo é exercido, continuamente, não só nas fábricas, como nas escolas, nas prisões, nos orfanatos, nos hospitais, nas casas de correção etc.

Foucault faz-nos ver que, se no poder monárquico o 'corpo do rei' era não uma 'metáfora, mas uma realidade política', já que 'sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia', na sociedade moderna, o

importante é o 'corpo da sociedade', atingido através dos corpos individuais; ele será 'protegido', substituindo-se 'a eliminação pelo suplício' por "(...) métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia²⁶, a exclusão dos degenerados." (FOUCAULT, 1987, p. 145)

Em 'Vigiar e Punir', a prisão aparece como um exemplo, entre tantos outros que poderiam ser citados, desta tecnologia disciplinar ligada às relações de poder. Dentro do objetivo de se perceber os mecanismos da tecnologia disciplinar que funcionam no interior da prisão, o que mais interessa a Foucault são as técnicas disciplinares em si mesmas. As disciplinas não podem ser identificadas com uma instituição, mas compõem um dispositivo disciplinar pela conexão de técnicas diversificadas que, veiculadas na rede microfísica, encontram, nas instituições, o espaço propício à sua legitimação e veiculação. Não redutíveis às instituições, mas projetadas através delas, as disciplinas organizam métodos que possibilitam um controle minucioso do corpo e de suas partes, das atividades, do tempo e das forças. Controle do corpo no sentido de torná-lo produtivo economicamente e submisso politicamente.

O mecanismo das tecnologias disciplinares traduz-se por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos a ele relacionados, sem retirá-lo do meio que lhe é próprio ou em que se encontra. Tal apropriação incide sobre a constituição do sujeito, de forma a não necessitar subjugar e impor, mas apenas instigar a sua ação.

²⁶ Segundo Souza: "As definições de Eugenia não só remetem à necessidade de se 'purificar a raça', mas acentuam a característica de controle do homem pelo homem, sendo esta relação justificada pela prática do conhecimento científico". (SOUZA, 1998, P.58)

A disciplina não quer produzir corpos sobre os quais seja preciso fazer incidir constantemente uma parcela de coerção e intimidação. Esse procedimento seria alheio a seus mecanismos, por ser inclusive dispendioso na economia de forças empregadas. Para esta economia, é muito mais interessante, como descreve Foucault, fabricar corpos “(...) submissos e exercitados, corpos dóceis.” (FOUCAULT, 1987, p.127)

O mesmo filósofo ainda define a disciplina como uma verdadeira anatomia política do detalhe. E a atenção sobre os menores detalhes referentes ao corpo, na coerência de uma estratégia, é o que garante a sua enorme capacidade de difusão. Toda “(...) uma observação minuciosa do detalhe e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para o controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições de receitas e dados.” (FOUCAULT, 1987, p.128) Este conjunto de técnicas e estratégias é o que constitui a disciplina.

Considerando que o exame está no coração da disciplina, como conhecimento e como poder, constituindo-se em microtecnologia, que atravessa todas as operações da disciplina, convém nos determos um pouco nessa que foi uma contribuição deixada por Foucault, pois o exame é o instrumento, por excelência, que a escola usa para avaliar o ‘aproveitamento’ escolar.

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são

diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele, vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume, no exame, todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, p. 164-165)

Na mesma obra, o autor faz uma referência a esse instrumento como prática dentro da escola:

(...) a escola torna-se uma espécie de aparelho ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 1987, 166)

Foucault atesta-nos que as instituições disciplinares teriam se constituído associadas a procedimentos de controle bastante minuciosos. Dentre eles, é possível destacar aqueles voltados à racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos. Essa 'tecnologia' pode ser observada no contexto escolar, como, por exemplo, na arquitetura das instituições, a qual se deu por meio de um encerramento, isto é, a edificação de um local fechado em si mesmo. Também, pela organização de um espaço celular e analítico, para que se pudesse assim "(...) a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos." (FOUCAULT, 1987, p.131)

Outra prática disciplinar é a classificação e a organização espaciais, por meio da figura da fila, criando uma série de repartições distintas quanto à

ocupação dos espaços, já que aquela “(...) individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.” (FOUCAULT, 1987, p. 133)

Quanto ao controle das atividades corporais, também podem ser observados os seguintes procedimentos disciplinares: o rigor dos horários, com vistas à constituição de um tempo das ações integralmente úteis, “(...) a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar;” (FOUCAULT, 1987, p.137) como os tempos cronometrados de entrada e saída, os intervalos; o ritmo coletivo e obrigatório, produto da programação de uma série de gestos definidos anteriormente, por meio da definição da “(...) posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma ampliação, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão;” (FOUCAULT, 1987, p. 138) a utilização exaustiva, objetivando intensificar o uso do tempo despendido nas atividades, ou seja, encontrar, na rapidez, uma virtude; como os prazos para a entrega das tarefas, a fidelidade e assiduidade ao cronograma de atividades, os exercícios realizados em sala, os trabalhos em grupo, a comparação de cada indivíduo com todos os outros como forma de medir e punir e etc.

Enquanto organização temporal, diz Foucault, “(...) os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear, cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminável e estável. Em suma, um tempo evolutivo.” (FOUCAULT, 1987, p.145) Esses procedimentos são da seguinte ordem: a segmentação seqüencial do tempo em múltiplos estágios sucessivos,

que se subdividem em níveis e subníveis, e a organização progressiva dos diversos segmentos temporais, de acordo com uma complexidade crescente.

A eficácia do poder disciplinar deve-se ao emprego sistemático de instrumentos bastante corriqueiros: a vigilância, que é hierárquica, contínua e silenciosa; a medição, que é comparativa; a punição, que é corretiva, diferenciadora e normalizadora, e a combinação de tudo num procedimento específico, o exame.

É o poder múltiplo e anônimo. Assim, diluído o foco e a fonte do controle, o poder infiltra-se por todos os lugares, em todas as relações, e assume notáveis efeitos, que se perpetuam face à produção moderna de positivities, a exemplo dos benefícios da tecnologia. Assim, a avaliação, ao mesmo tempo em que distribui diferenciadamente os indivíduos, através da comparação, também gera uma economia de saberes sobre o homem e a educação, métodos e técnicas de ensino, sistemas de ascensão profissional para a carreira do magistério.

CAPÍTULO III

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: mecanismos de vigilância e controle presentes nas propostas pedagógicas das políticas educacionais brasileiras

A escola institucionalizada, semelhante a que hoje conhecemos é uma criação burguesa do século XVI, que emergiu ao mesmo tempo em que surge o “sentimento de infância e de família”, como nos mostra o historiador francês Philippe Ariès²⁷. Um lento processo de modificação separou a criança do adulto, visando criar um ambiente segregado e ‘protegido das más influências do mundo’: cabe então à escola, não só instruir, como educar.

A institucionalização da escola surge assim, sob a égide da hierarquia e da vigilância. Para ser ‘protegida’, a criança é submetida a um sistema paternalista, autoritário e dogmático. As normas disciplinares, rigidamente estipuladas, garantem a submissão e a obediência é considerada virtude primeira.

A partir do século XV, e com rigor no século XVII, surgem preocupações com o pudor e o cuidado em ‘não corromper a inocência infantil’. Recomenda-se evitar a promiscuidade entre pequenos e grandes, controlar a linguagem, ensinar a criança a ocultar o próprio corpo e sobretudo vigiá-las constantemente.

Nesta época, se acha em curso a Contra-Reforma e os jesuítas são mestres na transformação do tratamento dado à criança. A institucionalização do

²⁷ Historiador francês que estudou a evolução do conceito de infância, examinando ampla iconografia, ou seja, observando como a criança e a família são representadas nas pinturas. Verificou que até o século XII a arte medieval não se preocupava com a infância. Nas raras aparições era comum as crianças serem representadas como se fossem adultos em miniatura.

colégio, local de isolamento e 'proteção' contra os riscos da 'corrupção' ajuda a desenvolver o novo conceito de infância.

Pela primeira vez na história da humanidade, nos colégios fundados pelas ordens religiosas dos séculos XVI e XVII, há a formação de uma escola que visa absorver totalmente a disponibilidade de tempo da criança. Ela passa a conviver com colegas da mesma faixa etária e é separada do mundo a fim de não sucumbir aos vícios. A vigilância constante, mesmo dentro do colégio, torna-se imprescindível, já que se funda na concepção de que a natureza humana é má e corruptível, e a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta. Data daí o hábito dos castigos corporais para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia.

A primeira manifestação do ordenamento disciplinar da pedagogia jesuítica é expressa pelo fato da autoridade ter estabelecido uma padronização das condutas a serem seguidas nos procedimentos de ensino, através de uma normatização denominada *Ratio Studiorum*, que foi elaborada e promulgada com o objetivo de 'enquadrar' as condutas de todos aqueles que estivessem envolvidos no processo de ensino: provincial, reitor de colégio, administradores pedagógicos e de disciplina, professores e alunos. Todos os estabelecimentos de ensino, assim como todos os participantes do processo educativo, deveriam manter uma conduta semelhante. (LUCKESI, 1992, p.69)

Traduzindo esse ordenamento, a *Ratio Studiorum* foi estruturada através de regras específicas para cada uma dessas instâncias do poder, no sistema de ensino. Percebe-se que o poder dentro da ordem é administrado de modo centralizado e hierarquizado.

O que está surgindo é o modelo da Escola Tradicional, que não se baseia nos interesses da criança, mas procura combater seus impulsos naturais, o tempo todo, a fim de inculcar-lhe virtudes morais.

Nesses colégios, além da rígida formação moral, o regime de estudo é rigoroso e extenso, com ensino de gramática e retórica, visando formar o homem culto, capaz de brilhar nas cortes aristocráticas. São valorizados os estudos humanísticos, privilegiando a cultura greco-latina e o ensino dessas línguas supera inclusive o da língua vernácula.

A questão da avaliação do ensino nessa época está em consonância com a prática pedagógica, isto é, tem uma característica disciplinadora. Conforme Luckesi:

A Pedagogia Tradicional, propriamente, não chega a discutir a avaliação (como começamos a compreendê-la hoje); ela praticamente normatiza e disciplina provas e exames. Poderíamos dizer que ela foi a primeira expressão da 'pedagogia do exame', que vivenciamos em nossa prática escolar hoje. Não foi a Pedagogia Tradicional que criou a pedagogia do exame, mas ela nos deixou sua herança. (LUCKESI, 1992, p.63-64)

Luckesi, ao se referir especificamente à avaliação na *Ratio Studiorum*, que é a normatização da prática pedagógica jesuítica, afirma:

A função da avaliação da aprendizagem está definida, em primeiro lugar, como o modo de estabelecimento de mérito do aluno, cujo resultado pode servir para sua promoção de uma classe para outra ou para a promoção na hierarquia da Ordem, no caso dos estudantes que se destinam ao exercício do ministério religioso. Em segundo lugar a avaliação tem a função de estabelecer um modo de controlar a formação do estudante no saber, na piedade, na moralidade, na disciplina. (LUCKESI, 1992, p.82)

Os internatos dos jesuítas tornam-se famosos e se espalham por toda a Europa do século XVI ao XVIII. No Brasil, eles surgem desde o início da colonização e marcam intensamente a nossa educação.

Neste contexto de educação tradicional, destaca-se o pedagogo João Amós Comênio (1592-1670), que escreve a *Didactica Magna* (1630), através da qual o termo didática ganha um sentido mais formal, que permanece nos anos subseqüentes. Tal acepção está expressa no subtítulo do livro de Comênio, “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. A idéia de que é possível ensinar tudo a todos é sem dúvida iluminista. E a didática é vista por esse educador com uma arte, ou seja, algo que oscila entre uma disposição genial do mestre e um conjunto de regras e técnicas de ensino.

Luckesi assim se pronuncia a respeito de Comênio:

Seu objetivo principal era formar o cristão sábio, virtuoso e piedoso através de um saber universal e, para tanto, propôs recursos didáticos que, segundo ele, eram conforme à natureza e suficientes para proceder um ensino seguro com redução do tempo da fadiga de quem ensina e de quem aprende.

Era importante formar o ser humano sábio pela aquisição do saber universal, virtuoso pela aquisição das condutas moralmente corretas e piedoso pela aprendizagem da temência a Deus. (LUCKESI, 1992, p.153)

Com relação à avaliação, ainda segundo Luckesi, essa pedagogia posiciona-se diferentemente da pedagogia jesuítica:

Ainda que mantenha o uso dos exames, dá atenção, prioritariamente à avaliação para a construção da aprendizagem. Prioriza mais o processo, porque é dele que

depende a construção dos hábitos que tornam os homens mais sábios, virtuosos e piedosos.

Talvez pudéssemos sintetizar da seguinte forma: ambas as pedagogias atentam tanto para a avaliação no processo como para a avaliação por exames finais, porém a pedagogia jesuítica soleniza mais a avaliação dos méritos e a comeniana mais a construção dos resultados.

Além disso, Comênio, como os jesuítas, entrega a responsabilidade dos exames para atores externos ao processo ensino-aprendizagem, seja ele o reitor do estabelecimento de ensino, seja a autoridade pública. É um modo de transferir a responsabilidade do professor para a autoridade, em nome do controle da qualidade da escola, assim como em nome da objetividade. (LUCKESI, 1992, p.197-198)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é outro pedagogo que situa-se entre os tradicionais, mas que possui características bem definidas. Ele admite a necessidade da disciplina, mas esse disciplinamento não deve ser feito externamente como fora com os jesuítas. Ele nega o valor dos exames quando usados de forma autoritária, mas não nega o valor do disciplinamento desde que ele atue pelo convencimento e pelo consentimento.

Em síntese, ele é um pedagogo tradicional que vê na disciplina um elemento fundamental na formação do caráter, mas já uma disciplina interna e não mais a estrita imposição externa, organizada através das minúcias da vida cotidiana do estudante. (LUCKESI, 1992, p.201)

Os objetivos propostos nessas três formas de encarar o educando, podem assim ser resumidas: a formação do cristão brilhante e defensor da fé cristã, entre os jesuítas; a formação do homem sábio, virtuoso e piedoso, em Comênio; e o homem moral e culto em Herbart.

Portanto, a aprendizagem no contexto tradicional, apresenta-se como um instrumento de controle do aluno, isto é, caracteristicamente disciplinadora.

A partir da revolução científica do século XVII, a Escola Tradicional é questionada e passa-se a exigir que, ao lado da formação humanística, também fossem estudadas as ciências da natureza. Tais exigências se tornam mais prementes com a Revolução Industrial do século XVIII, alterando em alguns aspectos a escola, agora sob o domínio da burguesia. Surge a necessidade da formação técnica especializada além do estudo das ciências.

No entanto, apesar de algumas alterações, continua a existir o sistema de internatos com disciplina rigorosa e vigilância constante, marcando sobretudo a escola secundária elitista que visa a formação humanista e propedêutica.

Ainda no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escreve um romance filosófico-pedagógico, 'Emílio ou Da educação' (1757), onde diz que o personagem Emílio, antes de olhar em microscópios ou telescópios, deve inventá-los. Rousseau ressalta assim a criatividade. Para ele, a infância seria a época em que estamos de posse do melhor de nós, porque não estamos ainda em contato com a realidade social e cultural corruptora, e só por isso já deveria ser preservada. Mas também seria a fase da vida sobre a qual qualquer esforço pedagógico deveria estar direcionado para o cultivo do que é natural no homem e de onde poderiam vir os melhores frutos.

Rousseau esteve à frente de seu tempo, e a sua obra 'o Emílio', juntamente com outra, 'o Contrato Social', são condenadas pelas autoridades e Rousseau vê-se obrigado a deixar a França tendo que se refugiar noutro país.

No século XVIII, mas sobretudo no XIX, é abundante a legislação que demonstra o interesse do Estado em assumir a educação, tornando-a leiga e gratuita.

A escola que se forma no século XIX é influenciada pela biologia, pela psicologia e pela sociologia. Com isso, passa a existir uma atenção mais cuidadosa com as diferenças individuais e com técnicas mais eficazes de aprendizagem.

A criança não deixa de ser considerada um indivíduo, mas agora a sua caracterização como tal, sua identidade como ser infantil é confeccionada científica e tecnicamente: seus gostos, interesses, formas de pensamento e emoções são dissecados e determinados, nas suas peculiaridades, pela Psicologia, pela Sociologia e pela Medicina.

A psicologia aplicada à educação contribui para esclarecer os fenômenos da aprendizagem, a partir de questões como níveis de dificuldade, ritmo de aquisição de conhecimentos, controle e distúrbios de aprendizagem.

No início do século XX, Binet²⁸ (1857-1911), estabelece uma escala métrica da inteligência, a qual se tornou famosa. São intensificadas as pesquisas e inúmeros psicólogos que pertencem às mais variadas tendências metodológicas contribuem para o desenvolvimento da pedagogia.

²⁸ Considerado o principal representante da Psicometria na Europa. Ele analisou os processos do pensamento e reuniu provas com as quais "procurou determinar a freqüência dos êxitos em função da idade: a inteligência é então avaliada pelos avanços ou retardamentos relacionados com a idade estatística média das soluções justas". (PIAGET, 1956, p.202). Assim, Binet propôs em 1905, um teste através do qual a idade mental era comparável à idade cronológica.

O psicólogo suíço Jean Piaget²⁹ (1896-1983) é responsável por uma guinada importante na teoria sobre a criança. Sua perspectiva é a do homem como sujeito da ação do meio. Segundo ele, a compreensão da realidade, o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, dá-se no indivíduo, através de uma sucessão progressiva de estágios de maturação em relação com o ambiente. Essa relação, segundo a psicologia genética de Piaget, acontece como um processo de troca: recebemos informações e as assimilamos; depois elas são incorporadas e transformadas em nova informação ou acomodação.

A acomodação não é o fim do processo, mas o estágio que predispõe o sujeito para novos saltos de aquisição, ou novas fases de assimilação.

Assim, busca-se a resposta para a questão de como o conhecimento é elaborado pelo homem, na observação do processo de maturação intelectual e afetiva da criança. Essa é a guinada na teoria sobre a criança: observar nela o desenrolar das descobertas e formulações racionais. Ou seja, estudá-la científica e minuciosamente.

O que Piaget conclui, passando da Psicologia à Pedagogia, é que, além de colocar as crianças em ação com a manipulação de materiais, deve-se também levá-las a “tomar consciência” da ação, o que implicaria em uma escola que não as fizesse somente escutar, mas também as colocasse em situação de fazer e de

²⁹ Elabora as dimensões de uma nova ciência, a Epistemologia Genética, através da investigação experimental da gênese dos fatores cognitivos e intelectivos. Exerce grande influência na educação a nível mundial e na educação brasileira, há pelo menos 30 anos. Atualmente é possível observar essa influência na elaboração dos PCN, os quais enfatizam a questão de tornar o educando “ser pensante e cidadão”, pois um dos objetivos de Piaget era tornar o educando independente e criativo.

falar: o que ele defende, então, são os princípios da “escola ativa”, ligada ao movimento heterogêneo, americano e europeu, da Pedagogia Nova.

Neste contexto, a prática pedagógica passa a ser centrada nas questões relacionadas aos sentimentos, às emoções, aos processos do conhecimento, ao desenvolvimento e à dinâmica ativa em oposição à exercitação das faculdades da inteligência e o disciplinamento externo do ser humano que a escola tradicional defendia.

Surge um movimento de oposição à Escola Tradicional, que foi denominado de Escola Nova, e teve como principal expoente John Dewey³⁰ (1859-1952), que ele defende a idéia de aprendizagem e crescimento em liberdade e autonomia. Para ele, as provas e exames só tem utilidade, se não estiverem interessados na verificação.

A posição deweyana sobre avaliação da aprendizagem difere muito da posição tradicional. De fato, Dewey elimina as provas e exames como fora compreendida pelos jesuítas e por Comênio. Não faz da avaliação uma ameaça que deve imperar sobre as cabeças dos educandos, mas sim uma ferramenta de trabalho.

Dentro desta perspectiva, a avaliação da aprendizagem não é nem pode ser um instrumento de disciplinamento externo, assim como não pode ser um lugar especial de administração do poder. Ela subsidia sim um modo de disciplinamento interno na medida em que subsidia a ação e é pela ação que o sujeito se forma. (LUCKESI, 1992, p346)

³⁰ Propõe uma prática pedagógica baseada na liberdade, sem dispensar a presença do professor. Segundo DEWEY (1978), os grupos sociais regularizam-se a si mesmos e o controle das ações individuais é efetuado pela ação global. Entretanto, este autor não nega a necessidade de uma autoridade externa ao grupo. Mas esta tem que estar comprometida com o próprio grupo. Como destaca PEDRA (1997), “a influência do pensamento de John Dewey foi decisiva na construção do pensamento curricular brasileiro.”

No século XX, tanto a Escola Tradicional, quanto a Escola Nova sofrem inúmeras críticas, cujos enfoques são dos mais diversos. Entre essas, a partir da década de 60, surgem propostas denominadas de tecnicistas, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz, caso adotasse o modelo empresarial.

Isso significa inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista. Esse processo tem como base uma proposta de especialização de funções, com a conseqüente separação entre os setores de planejamento e execução do trabalho.

Essa proposta foi planejada por Frederick Taylor³¹ (1856-1915), que estabelece os parâmetros de um método científico de racionalização da produção – conhecido como *taylorismo* –, que visa aumentar a produtividade, economizando tempo, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo.

Esse sistema foi implantado, com sucesso, no início do século XX nos EUA e logo extrapolou os domínios da fábrica, atingindo outros tipos de empresa: os esportes, a medicina e também a escola.

O taylorismo influenciou a educação de tendência tecnicista que, na década de 60 marcou a educação brasileira, sobretudo no período da ditadura. Essa

³¹ Em 1911 publica 'Os Princípios da Administração Científica', um influente tratado que descreve como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho e da organização de tarefas fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento. Esse tratado influenciou a economia, que já havia trocado a manufatura pela produção massa. A educação também recebeu a influência taylorista, traduzida nos especialistas da educação, isto é, a nítida separação entre as várias funções dentro da escola. Como mostra SAVIANI (1989, p. 23): "De modo semelhante ao que ocorreu com o trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico."

tendência, que surgiu nos Estados Unidos, impôs-se principalmente após o golpe de 64, quando foram feitos os acordos tornados públicos em 1966: são os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira, para implantação das reformas educacionais, cujo resultado foram as leis 5540/68 (ensino universitário) e 5692/71 (ensino do 1º e 2º graus).

O objetivo de uma escola montada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelece. Daí, a ênfase na preparação de recursos humanos para indústria.

Luckesi (1992) se refere à lei 5692/71, afirmando que ela é um típico produto da Tecnopedagogia.

Resultante das necessidades e exigências da sociedade capitalista, em sua fase de expansão monopolista transnacional, propunha, explicitamente, um modo eficiente de executar a prática educativa sistemática, de certa forma, dando por admitido que os fundamentos filosóficos e políticos da educação já estavam definidos; o que importava, agora, era estabelecer meios de executar o ensino de tal forma que produzisse resultados eficientes e custo-efetivos para o modelo de sociedade que se cristalizava e se expandia. (LUCKESI, 1992, p. 356)

O método taylorista supõe a divisão de tarefas atribuídas a diversos técnicos de ensino, incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, sendo o professor o executor em sala de aula. Para isso, há reuniões de planejamento, onde os objetivos instrucionais e operacionais devem ser claramente esmiuçados, estabelecendo-se um ordenamento seqüencial das

metas a serem cumpridas. Isso, posteriormente, auxilia nos critérios de avaliação dos trabalhos dos alunos, baseados na verificação de os objetivos propostos estarem ou não sendo atingidos.

Essa divisão de tarefas tem como consequência a especialização e, relacionado com a noção de especialização, o mito da tecnocracia (cracia = poder). Passamos a viver num mundo, cuja última palavra é sempre dada aos técnicos e aos administradores competentes.

Os ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência, que permeiam as propostas tayloristas, têm a sua fundamentação teórica no positivismo, sendo que o behaviorismo, psicologia também de base positivista, fornece os instrumentos teóricos para a aplicação do processo de condicionamento e controle de comportamento das crianças na escola.

John B. Watson, psicólogo americano, é o principal responsável pela teoria behaviorista (do inglês *behavior*: comportamento, conduta). É desse autor a curiosa afirmação de que, se lhe fossem entregues crianças sadias nas condições em que ele estabelecesse, ele as transformaria, através do treinamento, em médicos, advogados, artistas ou até mendigos, se assim o desejasse.

Segundo essa teoria, o homem é plenamente adaptável e condicionado pelo meio em que vive. O vestuário seria uma resposta adequada ao estímulo “frio”. Ou então, do mesmo modo que um cão pode ser condicionado a salivar, quando houve uma sineta (já que a sineta foi anteriormente associada à refeição), uma criança pode ser treinada a exercícios matemáticos, através de estímulos positivos (uma recompensa, se acertar) ou negativos (uma punição para o erro).

Nesta ótica, nossos atos e pensamentos são reflexos, ordenados ou não, dos estímulos que recebemos do mundo. Presume-se que a relação do homem com o mundo reduz-se à relação mecânica dos estímulos e das respostas que ele troca com a realidade.

Essa psicologia, que se baseia exclusivamente nos dados observáveis do comportamento exterior, com exclusão dos dados da consciência, onde o comportamento é explicado pelas relações de estímulo e resposta a partir do fenômeno do reflexo condicionado, foi iniciada por Watson e desenvolvida por Skinner.

Skinner³², em seu livro 'Tecnologia do Ensino', indica os fundamentos psicológicos da tecnologia do ensino: "(...) algum avanço promissor foi feito no terreno da aprendizagem. Técnicas especiais foram concebidas para arranjar o que é chamado contingências de reforço – por um lado, as relações prevalecem entre o comportamento e, por outro lado, as conseqüências deste comportamento cujo resultado tem sido um controle muito mais eficaz do comportamento." (SKINNER, 1968, p.04)

Com relação à avaliação na tecnopedagogia, Luckesi afirma:

A avaliação dos resultados da aprendizagem, no caso, é um instrumento que oferece dados para a reorientação permanente da aprendizagem. Neste contexto, é insubstituível como instrumento que subsidia a decisão, a modelagem comportamental, portanto, do disciplinamento por um esforço externo. Enquanto a

³² Psicólogo que também influenciou a tendência tecnicista da educação. Segundo ele, o comportamento humano é resultado de estímulos externos que funcionam como reforçadores. Se a ocorrência de um comportamento for seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), esse comportamento provavelmente repetir-se-á, e todo comportamento que não for reforçado, tenderá a extinguir-se.

pedagogia tradicional produzia um disciplinamento externo, através de atos aversivos, a tecnopedagogia encaminha o disciplinamento pelo esforço positivo.

A tecnopedagogia, com os fundamentos acima retomados, é uma forma de administrar o micropoder, tendo em vista a conformação de 'corpos e almas' dos educandos. (LUCKESI, 1992, p. 367)

Portanto, a tecnopedagogia tem, como um dos elementos de sua operacionalidade, a avaliação da aprendizagem. Como pioneiro do desenvolvimento da avaliação nessa perspectiva, está Ralph Tyler³³.

Para Tyler, os resultados da avaliação identificam os progressos da aprendizagem e as modificações necessárias que devem ser feitas no currículo.

A proposta tyleriana da avaliação da aprendizagem difere da proposta da escola tradicional, na medida em que aquela é aversiva e esta só pode ser executada se vinculada à própria prática de ensino, pois que é subsidiária da construção dos resultados desejados, porém assemelha-se à pedagogia tradicional, ainda que por caminhos diferentes, no que se refere ao controle externo dos resultados previstos. Importa chegar aos resultados previamente planejados e não a outros. Importa disciplinar externamente a alma e o corpo do educando, através de exercícios reiterados, a partir de uma racionalização planejada de experiências” (LUCKESI, 1992, p.398-399)

Assim, a avaliação assemelha-se à prática da escola tradicional, por controlar externamente os resultados previstos, e diferencia-se dela por ser inserida na própria prática de ensino.

³³ Do ponto de vista pedagógico, situa-se no contexto da pedagogia científica do início deste século. Para Tyler, é importante o controle da aprendizagem, para que sejam atingidos os resultados esperados. Neste sentido, a avaliação desempenha um papel fundamental, pois conforme destaca, “(...) a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente acontecendo.” (TYLER, 1973, p.99)

A abordagem avaliativa de Tyler sistematizou-se aos poucos e ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado 'Princípios básicos de currículo e ensino'. Nesta, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos que tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos, em prol dos objetivos esperados.

Na direção de Tyler, desenvolveram-se estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos quase que exclusivamente no interior do desenvolvimento da teoria de currículo.

Portanto, a influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem – que já se fazia presente no Brasil, desde o início do século –, amplia-se e são introduzidos vários procedimentos de avaliação por intermédio de autores diversos, tais como Benjamim Bloom³⁴ e Normam Gronlund³⁵.

Bloom continua o trabalho de Tyler e propõe que o educador defina com precisão os objetivos que delimitarão a sua ação, assim como os recursos que utilizará para proceder à alteração dos resultados. Para ele, mais importante do que a aprovação ou reprovação do aluno, é que aconteça a introjeção dos comportamentos esperados.

³⁴ Teórico americano da educação, que vem se dedicando às questões de avaliação da aprendizagem, desde o início dos anos 50. Conforme sua obra 'Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar', publicada no Brasil em 1983, "(...) a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa". Bloom retoma a posição de Tyler e entende que o ensino é o processo que modifica os educandos, através da aprendizagem.

³⁵ Professor de Psicologia Educacional da Universidade de Illinois, EUA, que tem se dedicado às questões de avaliação da aprendizagem escolar. Sua obra 'A Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar' que foi publicada nos EUA e traduzida para o Brasil em 1974, tem como tema básico, os testes de aproveitamento escolar, planejados para melhorar a aprendizagem.

Este autor, juntamente com alguns colaboradores, produziu, em 1971, uma obra intitulada *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, traduzido no Brasil (1983), sob o título 'Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar'. Essa obra, na própria concepção de seus autores, é essencialmente técnica. Ela também não altera a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler.

Norman Gronlund é outro autor que trata da avaliação da aprendizagem, e que, assim como Bloom, afirma que o importante não é a aprovação ou reprovação do aluno, mas sua aprendizagem e a melhoria do programa de ensino. Portanto, para ele, uma proposta de avaliação é compatível com os objetivos propostos, quando prevê procedimentos que permitam detectar a ocorrência daqueles comportamentos previstos nos objetivos.

No Brasil, a concepção de avaliação predominante, até o início da década de 80, estava presa a uma perspectiva estreitamente vinculada aos objetivos instrucionais, numa abordagem técnica de procedimentos de medida. Nesta abordagem de organização do ensino, a avaliação ocupa o papel de informar aos objetivos pedagógicos previamente traçados, se as atividades de ensino desenvolvidas foram suficientes para atingirem o alvo desejado, isto é, a transmissão de conteúdos.

A partir da segunda metade da década de 80, novas perspectivas apresentam-se para o conhecimento da escola e de suas práticas, onde se configura uma concepção de avaliação diferente – denominada de crítica, por

Luckesi –, denunciando que a avaliação tem se constituído, essencialmente, num instrumento de legitimação de um dado modelo social.

Na referida tese de doutorado, Luckesi ressalta que a atual prática de avaliação escolar administra o micropoder e atua, aversiva e disciplinadoramente, visando à formação de pessoas com um caráter predominantemente submisso. Segundo esse autor, nossa avaliação é formalista, burocratizada, feitichizada e autoritária, como as relações sociais da sociedade em que vivemos.

A Tecnopedagogia é uma teoria e uma prática da sociedade contemporânea para orientar a educação sistematizada, cujo centro de atenção é a 'modelagem de comportamento' dos educandos, produzindo um disciplinamento a partir do uso de reforçadores externos, sejam eles positivos ou negativos. A tecnopedagogia por seus recursos, praticamente, pretende 'industrializar' a prática do ensino, seja pela eficiência, seja pela proposição de meios que devem atender à demanda em massa. (LUCKESI, 1992, p. 353-354)

O que todas essas análises mostram é a presença de mecanismos de controle que perpassaram a história da educação brasileira, desde a chegada dos jesuítas, os quais disciplinavam as condutas dos alunos e professores, até os dias atuais, onde ainda predomina, segundo Luckesi (1992), a "pedagogia do exame".

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO: um mecanismo privilegiado do exercício do poder

A questão da relação de poder na avaliação é analisada por vários autores de diversas linhas teóricas³⁶. Porém, serão enfocados apenas alguns desses autores que tratam mais diretamente da avaliação como instrumento de poder, identificando um elo comum entre eles, que é o do exercício do poder no ensino, abrindo-se mão de outros estudiosos não menos relevantes.

Na visão do denominado construtivismo piagetiano, Adriana de Oliveira Lima, autora do livro: 'Avaliação Escolar – julgamento x construção', usa Foucault como referência, ao fazer um estudo das relações de poder que se estabelecem no interior do processo ensino-aprendizagem. Ela enfoca as questões de disciplina, punição, dominação e submissão nas relações escolares, tendo como objeto desta análise as provas e testes. Ao longo de seu estudo, explica como os testes e as provas passam a constituir um dos principais mecanismos de exercício de poder, "(...) os quais vão tomando abrangência de tal forma que chegam a perder sua relação com a avaliação da aprendizagem." (LIMA, 1996, p.21)

A autora afirma que é possível, com esses estudos foucaultianos, compreender "(...) que o instrumental provas e testes tem sua origem justamente no contexto da apropriação e/ou divisão de poder e que, desta forma, o âmago

³⁶ cf. nota 18, p. 29.

da discussão está em desvendar os mecanismos do exercício do poder (...).”
(LIMA, 1986, p.31)

O exame, as provas, os testes são formas de vigiar, punir, controlar e produzir indivíduos:

Estes mecanismos de vigilância, de punição e de disciplina certamente nos demonstram a luta contínua em sua existência no concreto, no específico. (LIMA, 1996, p 32)

Por outro lado, esses mecanismos expressam o exercício de poder fora do Estado, sendo exercido numa instituição que, aparentemente, tem como objetivo transmitir conhecimento. Desta forma, a análise do sistema de avaliação permite:

(...) captar o poder em sua extremidade, e em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar (...), ele se prolonga, penetra nas instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, (...). (FOUCAULT, 1982, p. 182)

Em relação à escola, LIMA situa a discussão da seguinte forma:

(...) o poder não poderá ser percebido como fenômeno de dominação maciço e homogêneo (indivíduo, grupo ou classe sobre os outros), mas como circular, em cadeia, algo do qual ninguém pode apropriar-se como no caso de um bem. Desta maneira, compreender o poder é aproximar-se mais e mais do micro, de sua existência social mais concreta (ao invés de buscar suas formulações gerais) e perceber ‘como’ realiza seus desdobramentos para os níveis celulares da sociedade. Assim, nas relações intra-escolares, há uma produção de saber que lhe é específica e constitui um ‘sistema de verdades’...Em que sistema de verdade, sob que ‘saber’ subsiste a escola em seu ‘saber’ e ‘verdades’ internas. (LIMA, 1996, p. 34)

No cotidiano pedagógico, em que a relação poder/saber se manifesta, um exemplo que a autora usa é a resolução de cálculos, num texto em que trata das significações de poder no interior das provas:

O cálculo é estruturado de maneira a que o único meio de resolução seja a montagem do 'esquema' dado pelo professor. Em nenhuma prova aparece a tentativa de emprego de novos meios (de desenhos ou outros raciocínios) para se tentar chegar às soluções das questões.

Isto demonstra um poder ainda mais celular exercido pelo professor, que consiste na maneira como devem ser resolvidas as questões.

Este talvez seja o mais interessante aspecto a ser analisado, uma vez que supõe mesmo um poder sobre o próprio saber; uma apropriação do saber de maneira única e individual que é feita pelo professor e que aprisiona todos os alunos. (LIMA, 1996, p.43)

O professor, 'que detém a verdade', muitas vezes passa por cima de um conjunto de respostas criativas. Ou seja, qualquer outra forma de se resolver uma questão, que não seja a sua forma, simplesmente não é levada em consideração:

A criança está inteiramente subordinada (indefesa) a este mecanismo. Entretanto, aos jovens e aos pais, abre-se neste 'detalhe' uma brecha para a disputa de poder. Tanto o jovem quanto os pais encontram espaço para questionar o critério de acerto e erro adotado na correção do professor. Mas o professor com certeza possui uma 'norma' explicativa que lhe garante a vitória. Este elemento aparece como o mais significativo por sua característica de posse da verdade e, portanto, do saber, o que, conseqüentemente, concede ao professor o poder (quase) absoluto sobre o aluno. (LIMA, 1996, p.43)

Essa questão, como já vimos no Capítulo III dessa dissertação, é analisada por Cipriano Carlos Luckesi, que, como estudioso da avaliação do nosso país – engajado na visão denominada ‘crítica’ – trouxe grande contribuição a essa discussão.

Esse pensador mostra como a avaliação tem sido instrumento de exercício do poder disciplinar sobre o aluno. Em sua já referida tese de doutorado (1992), intitulada ‘Avaliação da Aprendizagem: sendas percorridas’, afirma:

Entendemos que a avaliação da aprendizagem constitui-se num lugar especial, por onde, através do nível micro das relações interpessoais, se processa uma larga e consistente forma de administração do poder, que conforma os sujeitos a um modo de ser, a um caráter. (p. 03)

Luckesi toma Michel Foucault como modelo teórico de análise, e afirma ainda a respeito da avaliação: “A avaliação da aprendizagem escolar, entre muitos outros elementos do meio micro-social, representa um modo específico de administração do poder no contexto das relações sociais.” (LUCKESI, 1992, p.03)

Ainda sob o respaldo da obra de Foucault, ‘Vigiar e Punir’, esse estudioso da avaliação declara que existe uma rede microfísica, na qual a partir dos ‘juizes anexos’, emergem saberes e poderes. A avaliação escolar possui várias instâncias julgadoras, incluindo outros alunos, que auxiliam os professores, inventariando e enunciando aspectos positivos e negativos dos colegas. Cultiva-se a denúncia invisível:

A avaliação da aprendizagem, articulada com outras esferas da ação pedagógica, cria condições para um engessamento da personalidade do educando, num amálgama de corpo e psique. O ser humano é conformado (aquisição de uma forma) a um modo de agir que se manifesta como um caráter psicológico, traduzido em atitudes corporais. (LUCKESI, 1992, p.5)

Wilhem Reich foi quem melhor analisou a relação entre o corpo e o caráter. Em 'Psicologia de Massas do Fascismo', este autor mostra que:

O caráter do ego é moldado por elementos do mundo exterior, a partir de proibições, inibições do instinto e as mais variadas formas de identificação. Assim, os elementos materiais da couraça do caráter têm sua origem no mundo exterior, na sociedade. (REICH, s/d, p.163)

Tratando das demandas que a sociedade apresenta à escola, e de como essa instituição as atende com prontidão, Luckesi complementa:

A formação do caráter torna-se importante no processo da sociedade, pois que possibilita uma ação controlada de fora, de um modo permanente; o que desde que estabelecido em sua base, suprime a necessidade de uma vigilância constante e intermitente. Constituído o caráter, ele se auto-regula pela auto-vigilância. A psique fica limitada à couraça caracteriológica constituída. O medo de ultrapassar a couraça facilita a padronização. (LUCKESI, 1992, p.09)

Também Sandra Corazza³⁷ (1995), analisa os processos de avaliação, e mostra que eles permitem a constituição de dados e descrição de fatos que

³⁷ Está entre os autores que têm buscado analisar as relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder. A autora tenta mostrar a função estratégica da avaliação em processos de regulação moral, que constituem identidades individuais e de grupos sócio culturais, podendo ter efeitos homogeneizadores, classificatórios e excludentes.

podem ser comunicados, visando à legitimação de alguns comportamentos e habilidades, e à reprovação e/ou transformação de outros. A avaliação define os destinos sociais dos sujeitos, classificando-os, hierarquizando-os, aprovando-os e reprovando-os. É prescritiva, propõe regras de conduta, constitui subjetividades e práticas culturais. A linguagem, neste contexto, já não é vista como veículo ou mediação da realidade, mas sim, como instrumento de constituição, de produção de realidades: como instrumento / exercício de poder.

Marli André³⁸, cuja análise se fundamenta numa visão fenomenológica, trabalha com a relação de dominação e resistência no cotidiano da escola, mostrando como a relação de poder se expressa de forma hierárquica, ao analisar as relações de poder na estrutura escolar, onde o papel do diretor e da Secretaria da Educação é definir desde o planejamento até os materiais didáticos.

Com respeito a essa questão, assim se pronuncia a autora:

A estrutura que usualmente predomina nas escolas é a de um poder centralizador que é exercido, via de regra, pelo diretor da unidade ou por um seu auxiliar direto. Deste emanam as decisões sobre como deve se organizar a prática pedagógica, o que inclui desde o estabelecimento das normas e das regras de funcionamento da escola até as formas de relacionamento com os professores e com os pais, o uso do material didático, o tratamento dos alunos, as formas de contato com os órgãos da Secretaria da Educação. (ANDRÉ, 1990, p.68)

³⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que analisa a questão do poder e da função social da avaliação escolar, ressaltando a necessidade de analisar as mediações que estão presentes no ato de avaliar.

Os professores, os alunos e os pais, geralmente, são comunicados sobre essas normas, mas, depois de terem sido elaboradas. Normalmente, eles não são chamados para discutir a respeito.

Os efeitos deste processo, são analisados pela mesma André:

Esta estrutura centralizadora e impermeável tende a se reproduzir exatamente na forma como é organizado o ensino na sala de aula. O professor determina desde a disposição física dos alunos na classe até o uso do tempo de aula, a seqüência das atividades, o direito à fala, assim como aquilo que ele vai ou não ensinar e o que vai ou não fazer parte da avaliação. Detentor de um saber pronto, definitivo e inquestionável, ele vai aprovar ou reprovar seus alunos levando em conta a capacidade destes de reproduzir ou não esse saber. (ANDRÉ, 1990, p.68)

Philippe Perrenoud³⁹ introduz a questão do poder na avaliação escolar, através do conceito de 'fabricação da excelência escolar', usando o termo 'fabricação' como uma metáfora do poder. Ele afirma:

O poder da organização escolar, que evidentemente deriva do sistema público, consiste em fazer com que uma criança que se equivoca com as retas, que não concorda o verbo com o sujeito ou não domina o pretérito simples, um 'mau aluno'. (PERRENOUD, 1990, p. 18)

O que está sendo evidenciado é o poder das organizações de construir uma representação da realidade e impô-la a seus membros, como se fosse a única representação possível.

³⁹ Sociólogo suíço que, trabalhando na cidade de Genebra, como pesquisador, junto aos órgãos centrais da rede de ensino elementar daquela cidade, propõe-se a analisar sociologicamente as relações que se desenvolvem dentro das escolas, entre professores e alunos. Esses, segundo PERRENOUD (1984), estão subordinados à 'fabricação da excelência escolar'.

Gimeno Sacristán⁴⁰ argumenta que a capacidade que as instituições escolares têm de certificarem seus alunos, culmina na forma com que eles vão se relacionar na sociedade. Ele conclui que:

Sair da instituição melhor ou pior 'qualificado' terá inevitavelmente suas conseqüências. Uma sociedade hierarquizada e meritocrática reclama a classificação dos indivíduos em função de sua aproximação à excelência. Quanto maior a aproximação, maior o mérito individual. Naturalmente essa prática não se originou na escola, mas é ali que se aplicam os procedimentos técnicos que a legitimam, ocultando os valores a que serve. (SACRISTÁN, 1992, p.367)

Nos instrumentos de avaliação, estão os conhecimentos que permitem o sucesso ou determinam o fracasso, sendo um espaço de legitimação, hierarquização e exclusão de conhecimentos e campos de saber, os quais estão embutidos no currículo. Mas, também, não é apenas o currículo e sim o discurso sobre o currículo que constitui um dos elementos-chave da relação saber/poder. A 'Ciência Educacional' – elaborada pela Psicologia do Desenvolvimento, pela Orientação Educacional e ainda pela Filosofia e Sociologia da Educação – está voltada para o conhecimento da criança e do adolescente, com a finalidade de melhor administrá-los, isto é, melhor governá-los.

O que caracteriza as modernas formas de governo, entendido aqui, não num sentido puramente administrativo ou burocrático mas em seu sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. As modernas formas de governo da conduta

⁴⁰ Professor do Departamento de Didática e Organização Escolar, da Universidade de Valência, na Espanha. Atualmente é o assessor da Reforma Curricular de Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas. Além disso, esse saber, para ser útil nesse sentido de governo, não pode ser limitado a um conhecimento abstrato, teórico, mas deve fornecer elementos concretos, materiais e calculáveis. Daí a importância de exames, medidas, inquéritos, questionários, cujos resultados devem se expressar de forma concreta em gráficos, diagramas, mapas, estatísticas. Se é calculável, é também governável.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são. O discurso do currículo, portanto, autoriza ou desautoriza, inclui ou exclui. E, nesse processo, somos produzidos como sujeitos muito particulares, economicamente produtivos e politicamente dóceis.

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento. O currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão e sua forma de avaliação.

Vimos, no capítulo III, que a escola sempre esteve subordinada a funções de controle. No centro desse processo, está precisamente o currículo, como elo de ligação entre o conhecimento e as regras que determinam sua transmissão, e a avaliação, como elo de ligação entre o que é transmitido e o que se aprendeu.

Assim, a seleção dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares atualmente em âmbito nacional, viabilizam o controle do desempenho por meio da avaliação nacional.

O foco no currículo e na avaliação também acontece em outros países.

Nos Estados Unidos, conforme Apple (1994), um currículo nacional e um sistema de avaliação têm sido vistos, pelos neoliberais, como capazes de contribuir tanto para a modernização do ensino e o melhor preparo de recursos humanos, como para a preservação dos valores de um passado romantizado. Como um Estado forte se faz necessário, para que certos padrões morais sejam rejeitados, justifica-se sua intervenção na definição de um currículo nacional e de um sistema unificado de avaliação.

Ainda, conforme a análise de Apple, o principal valor de um currículo nacional reside, não no estímulo à produção de metas e conteúdos importantes, mas sim, no oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema nacional de avaliação. O currículo nacional facilita, em outras palavras, o esclarecimento aos 'consumidores' de quais escolas merecem ser consideradas como de qualidade para que, a partir daí, as 'forças de mercado livre' passem a operar com força total. É importante entender aqui, que Apple está se referindo à desobrigação do Estado para com a Educação.

Essa interpretação de Apple – do currículo nacional como uma estrutura para a implantação de um sistema unificado de avaliação – é útil para maior compreensão da situação brasileira. Observe-se a declaração da Secretária do Ensino Fundamental do MEC, Iara Prado, em entrevista à revista Nova Escola: “A

existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos.” (1995, p. 52) Acrescenta: “um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o organismo do MEC, tem enfrentado, é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional.” (p.52)

No documento elaborado pelo MEC, a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível observar que existe um discurso flexível com relação ao estabelecimento dessas metas:

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

De fato, aqui se observa um discurso sobre a “provisoriade do conhecimento”, mas ainda persiste o conceito de um “conhecimento correto”. Esse conhecimento poderia estar relacionado ao “cultivo dos bens culturais e sociais”, como é possível observar nas p. 47 - 48 do mesmo documento:

Em síntese, as escolas brasileiras, que exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo. (BRASIL, 1997)

Ainda no mesmo documento, são colocadas questões a respeito da seleção de conteúdos e das “diferentes naturezas” desses conteúdos.

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdo atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (BRASIL, 1997, p. 74)

Assim, valores, normas e atitudes só estão presentes nesses últimos conteúdos e não, nos ditos “conteúdos conceituais”.

A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que toma o aluno capaz de representar de maneira genérica – memória significativa – para poder relacioná-la com outros conteúdos. (BRASIL, 1997, p.74)

Com relação aos “conteúdos atitudinais”, o documento afirma que é:

(...) imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico. (BRASIL, 1997, p. 76)

A avaliação também é vista, nesse documento, a partir de uma “perspectiva democrática” que:

(...) só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos – tão arraigados nas práticas escolares – a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como meio de estigmatizar os alunos. (BRASIL, 1997, p 83)

Algumas análises já foram elaboradas por educadores que vêm estudando o assunto, como esta, intitulada: Análise do documento ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, organizada por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse texto faz uma síntese das discussões realizadas em reuniões abertas, no mês de maio de 1996. Ele inicia mostrando que o documento oficial dos PCN “ (...) tende a construir seu próprio objeto, a criar seus próprios efeitos de verdade, tornando difícil para o leitor tomar distância e fazer as perguntas que precedem ao estabelecimento de seu específico regime de verdade.” (UFRGS,1996, p.123). E que, por este motivo, no texto dos professores da UFRGS, optou-se por uma estratégia diferente de análise, que permitisse colocar certas questões consideradas prévias ao documento oficial dos PCN.

Nós queremos colocar em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento de um objeto chamado 'parâmetros curriculares nacionais'. Colocamos, assim, em questão a própria noção de 'parâmetros curriculares nacionais' ou de 'currículo nacional'. Colocamos em questão o suposto 'consenso' construído pelo texto em torno de questões como 'qualidade de ensino' e 'cidadão'. (UFRGS, 1996, p.124)

Uma dessas questões, consideradas prévias, seria a idéia de um currículo nacional, percebendo se faz sentido essa padronização.

Estudos recentes têm demonstrado que o estabelecimento de um padrão curricular comum baseado em princípios supostamente universais está longe de contribuir para diminuir as diferenças de desempenho educacional ligadas à classe, ao gênero, à raça: na verdade, a imposição de referenciais de conhecimento supostamente comuns, tende apenas a reforçar aquelas desigualdades. Ao contrário do que supõe o documento, a equidade, num país dividido ao longo desses eixos, não ficará garantida pela imposição de um currículo nacional uniformizado. É provável que, exatamente por ignorar o papel exercido pela imposição de conhecimentos parciais (baseados em visões hegemônicas masculinas, de classe dominante, de predomínio racial branco) – supostamente tidos como universais – na produção e reprodução de padrões de desigualdade, dominação e exploração, um tal currículo simplesmente aprofunde as divisões existentes. (UFRGS, 1996, p.127)

Outra questão é perceber se os PCN são flexíveis, como afirma o documento oficial que os contém, ou se a explicitação detalhada feita neles aponta, na verdade, para a imposição dos PCN. Imposição que expressa o exercício de poder de um grupo que pretende deter a verdade sobre segmentos da sociedade aparentemente semelhantes, mas social e culturalmente diferenciados.

O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou orientações didáticas, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino. (UFRGS, 1996, p.127)

Os autores do texto em questão, estudiosos do currículo e denominados pós-críticos, têm denunciado, em suas análises, a dependência do currículo nacional a um sistema de avaliação que pretende, principalmente, classificar as escolas e controlar, mais especificamente, o trabalho docente.

Pode-se denominar tal modelo como uma 'economia avaliativa', pautada em uma contabilidade de acertos e erros que não possuem tal sentido, mas, aos quais, previamente foram definidos estes significados. Nesta pesquisa, essa prática é denominada de 'economia avaliativa', porque depreende-se, da análise do empírico sob o prisma foucaultiano, que essa engenharia, enquanto máquina panóptica, elabora saberes e distribui 'benefícios'. Ou seja, materializa uma atividade que é rentável, não obstante as cicatrizes que inscrevem em seus objetos.

CAPÍTULO V

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ

5.1. A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Na escola, a prática avaliativa constitui o cerne da disciplinarização e da edificação de uma topologia para os indivíduos inseridos nela, antecipando a previsibilidade de suas colocações e distribuições futuras na sociedade. Tal prática é a concretização do saber/poder que se instrumentaliza através do exame. Este, por sua vez, é configurado na articulação entre 'vigilância hierárquica' e 'sanção normalizadora', recursos estratégicos para garantir a classificação, segundo os quais, os alunos são incluídos em lugares diversos. Estas questões remetem à obra de Perrenoud, 'Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas', onde ele discute como se dá essa classificação dos alunos:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. (PERRENOUD, 1999, p.09)

O processo classificatório então, centrado na avaliação, define, aos seus objetos, ascensão aos níveis subseqüentes das classes escolares ou a ocupação de outros espaços institucionais, em níveis gradualmente inferiores, como os dos cursos supletivos, das turmas de 'correção de fluxo', até as instâncias assistenciais e 'reeducativas'. Paralelamente, a sociedade, pautada pela economia de mercado, reserva espaços diferenciados aos egressos dessas

instituições: os cargos julgados superiores ficam aos avaliados como competentes; os julgados inferiores, aos classificados aquém da normalização.

A avaliação consolida-se na regência das normas, do planejamento que define qual a resposta a dar, tanto no sentido do saber dos conteúdos quanto dos comportamentos. Para ambos, erigem-se os padrões de 'verdades'. As normas são 'padrões de verdades' que se sustentam nas 'sanções normalizadoras': mecanismos de penas ou recompensas visando corrigir desvios em relação ao regulamento, à lei, ao horário estabelecido, à duração de um exercício, ao tempo do aprendizado, à quantidade dos conteúdos apreendidos.

Nessa economia avaliativa, realiza-se o diagnóstico das aptidões e dos desvios, aplicando-se-lhes as sanções: gratifica-se, aprovando; penaliza-se, reprovando. Através do dispositivo da avaliação, a escola julga, segundo seu padrão de verdade, a verdade discente, definindo sobre as medidas apropriadas a serem tomadas para garantir o aprendizado, projetando modos de correção, elaborando diagnósticos, prognósticos etc. O professor avaliador exerce seu poder de julgar e 'sentenciar' o *locus* a ser ocupado por cada avaliado. Todavia, seu próprio lugar também é definido por práticas avaliativas: quando, neste exercício, elabora saberes diagnosticados como relevantes, também será aprovado para ocupar espaços nos níveis hierárquicos superiores, nos patamares dos que normatizam a avaliação.

Enfim, através dessa judicativa que exercita o poder discriminador, desenvolve-se um saber que projeta, no interior dos saberes pedagógicos e das

ciências humanas, os especialistas em avaliação, os que ensinam ao professor como avaliar.

Dessa forma, a avaliação escolar é o olhar que compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e inclui, aluno e professor, na topologia social. Ou seja, define a cada indivíduo o lugar a ocupar.

O aluno deve ser avaliado, para que possa ser mensurada sua capacidade de apreensão. O professor avaliador é também julgado em sua prática. Isto significa que apesar de ser veiculada, sobre a escola, uma crítica mordaz – esta também realimentando saber e poder –, a instituição escolar não se configura em caos. Nela, há sempre uma ordem panóptica que, em se considerando necessária como condição para possibilitar a ação pedagógica, contém também o signo do poder e do saber. A avaliação, ao englobar técnicas para o controle do saber e do não-saber, separando-os, garante a ordem escolar.

Cabe, então, interrogar-se sobre a relevância dessa ordem, sobre a validade dos dispositivos que, ao produzirem-na, também produzem uma política de inclusão dos indivíduos em espaços diferenciados e, conseqüentemente, de exclusão.

Neste capítulo serão analisados os documentos que delegam competências a todos os envolvidos no Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná, que contém minúcias reguladoras com a finalidade de investigar e fiscalizar todas as etapas desse programa.

A implantação do referido programa (Anexo 2), foi feita pela Secretaria do Estado da Educação (gestão 95/98), em 26 de outubro de 1995, quando foram

avaliados 11.541 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo o 'Manual de Orientação para a Avaliação do Rendimento Escolar', publicado em 1997, pela mesma Secretaria.

Segundo o mesmo manual: "Essa foi a primeira etapa de um processo sistemático, gradativo e contínuo de avaliação que objetiva caracterizar a qualidade no ensino paranaense, oferecendo subsídios para o aprimoramento do sistema educacional." (PARANÁ, 1997, p. 113)

Uma segunda etapa, em 26 de outubro de 1996, deu continuidade ao processo de operacionalização desse sistema de avaliação. Nessa etapa, a aplicação das provas foi feita em 102.880 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, e em 61.007 alunos da 2ª série do Ensino Médio, de todos os estabelecimentos estaduais e unidades escolares municipais e particulares que aderiram à proposta. (PARANÁ, 1997, 113)

Ações posteriores deram continuidade a esse processo, com o "propósito de estabelecer progressivamente uma cultura avaliativa em todo sistema educacional". (...) "a SEED instituiu o dia 05 de novembro de 1997 como o dia da Avaliação 97. Estima-se envolver desta vez cerca de 3.423 unidades escolares públicas e particulares e de todo o território paranaense." (PARANÁ, 1997, p.113)

A Avaliação do Sistema Educacional do Paraná faz parte do Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná. A SEED afirma com este projeto, estar "comprometida com a qualidade de ensino e, conseqüentemente, com a excelência da educação paranaense (...)" (PARANÁ, 1995 a 1999, p.113)

O mesmo documento afirma, ainda, a necessidade de reestruturação tanto da escola, como do currículo, a exemplo de outros estados:

A necessidade emergente de uma nova consciência no sentido de viabilizar a avaliação do sistema educacional, a fim de reestruturar a escola, o seu currículo, as suas práticas pedagógicas, começa a delinear-se através de experiências vivenciadas pelas Secretarias de Estado da Educação, a exemplo de Minas Gerais e São Paulo, entre outros.

Os sistemas educacionais, via de regra, não contam ainda com dados e informações precisas, que lhe permitam a tomada de decisões e o direcionamento das suas políticas educacionais. (PARANÁ, 1995 A 1999, p.140-141)

É possível portanto, dizer que, a partir do SAEB, o Paraná passou a observar o seu Sistema Educacional e propor a avaliação desse sistema. A avaliação de 1998 desse programa, feita na 3ª série do Ensino Médio, serviu inclusive de pré-testagem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na Resolução número 2270/95 (Anexo 1), podemos observar que a intenção do Governo Estadual no ano de 1998, era atingir os alunos da 4ª e 8ª séries 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. Essas avaliações não chegaram a acontecer e o enfoque foi somente para a 3ª série do Ensino Médio.

5.2. AVALIAR E ESQUADRINHAR

Ao longo dos estudos realizados sobre o material recolhido, foi possível observar como o poder disciplinar (controle, vigilância, normatização etc.) está presente no programa de avaliação do sistema educacional do Estado do Paraná, através do detalhamento minucioso das várias estratégias para implementação da avaliação (trabalho dos professores, os passos a serem seguidos, papel da direção etc.). O esquadrinhamento é objetivado na...

(...) minúcia dos regulamentos, [n]o olhar esmiuçante das inspeções, [n]o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo [que] darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1987, p.121)

Em relação ao indivíduo a ser avaliado, não se prevê apenas a aferição do nível de seu aprendizado, mas seu comportamento, sua participação em sala de aula, a regularidade de comparecimento à escola.

A mensuração não se dá exclusivamente no âmbito objetivo, mas também no de seu corpo e de sua 'alma'. Na dúvida do avaliador primeiro (o professor que ministra a disciplina), o caso vai para o Conselho de Classe, instância que definirá o acréscimo ou a subtração de centésimos ou décimos de nota. Tal decisão implica em se sondar também a família do avaliado, as condições físicas, higiênicas, econômicas e morais de seu parentesco. Se não há família, o avaliado fica com redução das chances de aprovação, esquadrinha-se o ambiente no qual ele fixa residência, pernoita ou freqüenta.

Deste modo, o Conselho de Classe transforma-se em instituição que credencia os discursos pedagógicos verdadeiros, no lugar de onde fala o especialista em educação, e, na situação desta pesquisa, o especialista em avaliação. Sua fala pauta-se no conhecimento sobre as condições objetivas e subjetivas do aluno, ou seja, em um saber que se produziu na relação docente e discente, conferindo, ao primeiro, o poder de julgar o segundo, interferindo em seu destino.

Na investigação realizada, foi possível relacionar a avaliação escolar com a visão de Foucault, notadamente ao se perceber a existência, consentida, de uma indiscreta e intensa perspicácia do poder.

5.3. INVESTIGANDO ATRAVÉS DOS REGULAMENTOS

Os documentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, em suas minúcias reguladoras, delineiam o ritual do olhar que atravessa do centro à periferia, para concluir sobre a adequação de avaliados e avaliadores às previsões comportamentais e de desempenho que comporão as estatísticas. Estas, por sua vez, transformar-se-ão em parâmetro de julgamento do próprio programa.

Os regulamentos desse sistema de avaliação estão expressos de forma investigativa e fiscalizadora, podendo assim ser levantada uma comparação com as análises de Foucault, as quais serão objeto deste capítulo.

É possível perceber-se que o poder de controlar estabelece-se na forma como foram dispostas as equipes envolvidas nas atividades desse programa de avaliação – permeado de estratégias eficazes e sistemáticas, com o intuito de assegurar a dominação por meio de mecanismos de controle. Essa estratégia se dá por meio de níveis que estão subordinados uns aos outros, hierarquicamente, como é possível observar-se no item sobre ‘Execução do Programa’, contido no documento (Anexo 3), intitulado ‘Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná’ (1995 a 1999) do ‘Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná’:

A execução do Programa ficará a cargo do Grupo de Avaliação Central constituída por 04 equipes: 1) Equipe de Elaboradores de Instrumentos; 2) Equipe de Administração e Gestão Operacional; 3) Equipe de Comunicação e Divulgação; 4) Equipe de Análises e Pesquisas. As equipes serão coordenadas por responsáveis em tempo integral que, por sua vez, estarão subordinados a uma Coordenação do Grupo de Avaliação Central. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.142)

As atribuições destas equipes são arroladas detalhadamente uma a uma, iniciando por aquela designada a responder por todos os outros instrumentos utilizados nesse sistema de avaliação:

Equipe de Elaboração de Instrumentos: Esta equipe será responsável por todos os instrumentos considerados necessários para o desenvolvimento da avaliação num dado ano. As tarefas a desenvolver poderão ser utilizadas quer por elementos da Secretaria envolvida na área do Currículo, quer por pessoas a contratar pontualmente. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.142)

O controle ainda se dá pela minuciosa subdivisão das atribuições:

Equipe de Administração e Gestão Operacional: Esta equipe será responsável por todas as operações inerentes às diferentes formas de avaliação. Assim, indicam-se, entre outras, as seguintes tarefas básicas: a) Propor a contratação de terceiros; b) Viabilizar e articular os cronogramas das diferentes equipes; c) Elaborar propostas de licitação; d) Coordenar o processo de impressão, distribuição e devolução de instrumentos; e) Proceder à organização de encontros e oficinas; f) viabilizar a formação e capacitação do pessoal. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.142)

A divulgação dos trabalhos do programa, bem como qualquer adaptação às diferentes interpretações, também estão previstas:

Equipe de Comunicação e Divulgação: Esta equipe será responsável por toda a estratégia de divulgação da informação considerada relevante e indispensável. Em particular, deverá prever a elaboração de relatórios resultantes dos estudos de avaliação efetuados assim como a sua adaptação às diferentes interpretações. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.143)

O controle estatístico do programa, bem como o relativo à atividade intelectual, também estão garantidos:

Equipe de Análise e Pesquisas: Cabe a esta equipe delinear toda a estratégia de análise de dados recolhidos através dos diferentes instrumentos. Tal estratégia deverá considerar duas funções principais: uma referente à melhoria das provas e instrumentos e outra relativa à realização de estudos sobre o sistema. Assim, competirá a esta equipe propor a realização de pesquisas que contribuam para o enriquecimento das avaliações realizadas. Por outro lado, deverá organizar folhas de história dos itens que vão sendo aplicados onde se registrarão os diferentes índices psicométricos e estatísticos. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.143)

As fases do projeto e as especificidades para cada série e grau de ensino, são atribuições do Grupo de Avaliação Central, minuciosamente controladas:

(...) a elaboração do Projeto do Programa, assim como os projetos específicos para cada série e grau de ensino. Estes apresentarão as linhas gerais do Programa, as suas diversas fases de execução, assim como os períodos e detalhamento de cada fase. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.143)

A este mesmo grupo também é dada capacitação intensiva, que no primeiro ano é incumbência da Fundação Carlos Chagas:

O Grupo de Avaliação Central deverá ser capacitado ao longo do Programa, de forma intensiva no primeiro ano de atuação, nas áreas de avaliação, medidas educacionais, estatística e inglês instrumental.

A Fundação Carlos Chagas atuará na consultoria de capacitação do Grupo de Avaliação Central, no primeiro ano do Programa, de acordo com o contrato firmado entre a referida instituição e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.143)

É possível perceber que o controle perdura durante todas as fases do Programa:

A capacitação contínua objetiva o desenvolvimento de competência técnica do grupo, no sentido de atender às exigências requeridas pelas diversas fases do Programa. (PARANÁ, 1995 a 1999, 143)

Ao Grupo de Avaliação Central é dado o encargo de treinar outros grupos que se subdividem em um complexo esquema hierárquico:

O treinamento do pessoal que irá trabalhar no processo de avaliação nas suas diversas fases acontecerá da seguinte forma:

- a) Treinamento da Coordenação Central (SEED): Será realizado pelo Grupo de Avaliação Central. O grupo a ser treinado será composto por profissionais atuantes na SEED para acompanhar a execução de todas as fases do processo de Avaliação.
- b) Treinamento de Coordenação Regional: Este grupo será treinado pelo Grupo de Avaliação Central. O grupo será composto por representantes dos Núcleos Regionais de Educação.
- c) Treinamento da Coordenação do Município: O treinamento dos coordenadores do Município ficará sob responsabilidade da Coordenação Regional. Os coordenadores serão o Documentador Escolar local e o Diretor das Escolas locais.
- d) Treinamento da Coordenação da Escola: Os coordenadores da Escola, representados pelos Diretores, serão treinados pela Coordenação do Município.
- e) Treinamento dos Professores: Os professores aplicadores receberão treinamento que ficará sob a responsabilidade da Coordenação da Escola. (PARANÁ, 1995 a 1999, p.146 -147)

A eficiência desse controle está garantida em uma minuciosa subdivisão e hierarquização de níveis que se desenvolvem da seguinte forma:

O primeiro é o 'Nível Central', que agrega o Comitê Coordenador da Avaliação e o Grupo de Avaliação Central; o segundo é o 'Nível Regional', composto de Equipes dos Núcleos Regionais de ensino; e o terceiro é o 'Nível Local', do qual fazem parte os Diretores, Coordenadores, Professores, Pais de Alunos (Monitores da Avaliação), Documentadores Escolares e Secretários de Educação dos Municípios. Percebe-se, na repartição e difusão do olhar que esquadrinha, que vigia a delegação do exercício de poderes pequenos e fragmentados, como garantia de resultados que reforçam o poder do pólo difusor.

Os documentos foram planejados em adequação a toda uma topologia da escola, delegando competências para cada cargo, como é possível verificar-se no Manual de Orientação publicado em 1997, que se subdivide em mais seis manuais, onde se dão os procedimentos do conhecimento do que é o processo avaliativo. No mesmo documento, intitulado 'Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná' (1995 a 1999), fica explícito um dos instrumentos do poder disciplinar, a normatização:

Os manuais têm como objetivo orientar e normatizar a atuação de todos os envolvidos nas diversas fases do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, e serão elaborados, reproduzidos e distribuídos aos diversos coordenadores. (PARANÁ, 1995, p.146)

É possível ainda observar que os mecanismos de controle formam uma complexa pirâmide de olhares, cuja edificação é formulada por esses manuais.

No 'Manual da Coordenação Central', estão presentes as seguintes atribuições:

1. Promover a realização de cursos de capacitação, reuniões, treinamentos e outros eventos para os envolvidos no Programa de Avaliação no Estado do Paraná;
2. Programar as ações que integram todo o processo de Avaliação;
3. Orientar os Núcleos Regionais de Ensino quanto à execução do Programa de Avaliação. (p.115)

No 'Manual de Coordenação Regional', estas atribuições constam esmiuçadas em diferentes etapas da avaliação, isto é, antes, durante e depois. Ou seja, o controle, a vigilância, a normatização, a produção de conhecimento

ocorrem do início ao fim do processo. Aspecto este evidente, por exemplo, na orientação das providências que devem ser tomadas antes da avaliação:

1. Participar dos treinamentos promovidos pelo órgão central;
2. Providenciar a infra-estrutura no Núcleo Regional de Ensino para o exercício de suas funções junto às coordenações locais e às escolas;
3. Treinar e orientar os Documentadores Escolares e os Diretores das escolas para desenvolver a sistemática a ser adotada em todas as etapas da avaliação. (p.116)

A vigilância e o controle estão explícitos também na orientação de como proceder no dia da avaliação :

1. Acompanhar a aplicação e a correção das provas nas escolas, direta e/ou indiretamente através de contatos com o Documentador Escolar e/ou Assistentes do Núcleo Regional de Ensino, no caso de Curitiba;
2. Solucionar com a devida orientação da Coordenação Central, situações imprevistas que ocorram nas escolas. (p.116)

Ainda, após a avaliação:

Preencher a Síntese da Aplicação – Coordenação Regional, a partir dos dados contidos nos Formulários elaborados pelos Documentadores Escolares, acrescentando, no campo de observações, informações adicionais que julgarem necessárias. (p.116)

Esses procedimentos revelam a teoria foucaultiana sobre a disciplinarização: “A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento.” (FOULCAULT, 1996, p.106)

A disciplina, enquanto vigilância constante, pode ser percebida nas atribuições que constam no Manual da Coordenação, onde ela está presente na exigência de se participar dos treinamentos, de se promover a divulgação da avaliação, de se freqüentar as reuniões, de se envolver nas atividades, da divulgação de datas, cronogramas etc. :

1. Participar dos treinamentos promovidos pela Coordenação Regional, a fim de se inteirar de suas responsabilidades no acompanhamento da execução do programa de Avaliação;
2. Promover a divulgação da Avaliação nas escolas e na comunidade local mediante:
 - participação em reuniões de associações comunitárias, em entrevistas a órgãos de comunicação local e outros eventos;
 - participação em reuniões com pais e alunos, com o Conselho Escolar, com os alunos e professores;
3. Assessorar o Diretor na organização e desenvolvimento das seguintes atividades:
 - realização de reuniões com os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando for o caso, para transmitir informações sobre o processo de Avaliação, visando assegurar a clara compreensão da sistemática a ser adotada;
 - realização de reuniões com os pais dos alunos das séries a serem avaliadas, nas quais deveram ser apresentadas pelo menos as seguintes informações:
 - objetivo da Avaliação;
 - data e horário da aplicação das provas. (p.118)

As diretrizes acima permitem novamente fazer-se uma correlação com a percepção de Foucault a respeito do poder disciplinar:

Evidencia-se então como “A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes, ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.” (FOUCAULT, 1996, p. 106)

Este sistema desdobra-se no aperfeiçoamento, na multiplicação e na diversificação de instrumentos de vigilância, de modo que as instituições disciplinares cumpram as funções de controle do tempo e do espaço, que respondem à estruturação e ao desenvolvimento da sociedade disciplinar.

Além de controlar o espaço, o tempo, a produção de conhecimento, o poder disciplinar atribui funções e controla o exercício dessas funções. No caso da escola, por exemplo, uma das figuras que garantem o exercício do poder disciplinar é o diretor da escola. É ele quem operacionaliza e tem o poder de controlar, vigiar e punir, por ser o coordenador de todo o processo de produção dos mecanismos e instrumentos de exercício do poder. No caso da avaliação, o documento ‘Diretrizes’ deixa explícitos os mecanismos e instrumentos que o Diretor deve usar: “O Diretor é o coordenador de todo o processo de execução da avaliação realizado na escola, em suas diferentes fases: planejamento, implementação, controle e avaliação final.” (p.120)

E, através das atribuições, pode-se perceber como, efetivamente, dá-se o exercício do poder no decorrer do processo: participando dos treinamentos

promovidos pela Equipe de Coordenação Regional; promovendo a divulgação da avaliação nas escolas e na comunidade local; coordenando o processo de escolha dos Monitores de Avaliação, em reunião do Conselho Escolar; designando os professores aplicadores das provas, em reunião com o corpo docente; e credenciando as pessoas indicadas para trabalhar, de modo a restringir a circulação de pessoas pelos locais de aplicação e correção das provas.

A figura do Diretor confirma a observação de Foucault de que “A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber.” (FOUCAULT, 1996, p. 106)

Quando analisamos esse Programa de Avaliação de Sistema Educacional Estadual, não podemos deixar de comparar com o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), e perceber que estamos diante de um fortalecido controle do que se nomeou ‘qualidade da educação’. Este controle se dá pelo monitoramento contínuo, comparando e classificando as escolas que, em última instância, são responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso escolar, devido a mecanismos que estimulam a competição entre elas.

Na realidade, há um processo de seleção em que aqueles que não se submetem ao poder disciplinar, tornam-se excluídos da escola. Isto aparece como inadequação, incapacidade para o sucesso etc. Como a escola interiorizou o papel de controlar, vigiar, normatizar a produção e transmissão de

conhecimento, aqueles que não se adaptam, ou não produzem o esperado, comprometem o próprio processo de avaliação.

Assim, pode-se deduzir que é por meio da avaliação que se torna possível conhecer e controlar cada aluno, catalogando-o e dispondo-o lado a lado com outros alunos, de acordo com o quadro de competências esperadas. Também aí, aparece a figura do aluno 'desviante', como avesso complementar do aluno exemplar, normatizado.

Portanto, os indivíduos das sociedades disciplinares transformam-se em agentes de normalização, na medida em que, convencidos da racionalidade das normas, passam a exigir, para si próprios e para os outros, uma adequação a tais normas. Transformam-se, assim, em agentes do poder-saber que os constitui como indivíduos normais.

No presente estudo, os alunos do Ensino Fundamental do Estado do Paraná, para estarem dentro da normalidade, devem estar necessariamente subordinados à funcionalidade da avaliação como instrumento de controle desse sistema e, indiretamente, à relevância do Currículo Básico para a Escola Pública ou da Proposta Curricular do Ensino Médio, conforme o nível em que o aluno se encontra, na definição prévia dos padrões de eficiência exigidos.

Portanto, a avaliação também está subordinada a discursos que, com a pretensão de científicos, exercem poder mediante a produção e divulgação de um determinado conhecimento tido como o mais adequado, o melhor, o 'verdadeiro'.

Dessa forma, é grande a proliferação discursiva em torno de uma necessidade generalizada de avaliar. Desde os órgãos estatais até a camada discente, a necessidade de avaliação dos diferentes âmbitos ou segmentos implicados no trabalho escolar coloca-se como uma prática indiscutível. Na busca de um pretenso intercâmbio público de análises confiáveis (por serem técnicas), avaliam-se alunos, professores, disciplinas, currículos, cursos, instituições, programas e sistemas educacionais, numa grande rede de vigilância, controle, normatização, normalização. De um exercício de poder que, para quem o exerce, aparece como produção de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a relação entre poder e saber, tomando Michel Foucault como modelo teórico de análise. Foi discutido, mais especificamente, o processo de produção do conhecimento sobre avaliação, para analisar mais de perto a proposta do Governo Estadual, no que diz respeito às avaliações realizadas de forma padronizada.

Foi possível entender tanto o conhecimento escolar – como resultante da apropriação pedagógica do conhecimento produzido pelos diferentes campos do saber –, como também perceber que sua forma é estruturada em diferentes teorias e princípios metodológicos no campo do ensino e da aprendizagem.

Através da análise da relação entre poder e saber, pode-se concluir que o poder disciplinar, presente nas instituições escolares, produz um campo de saber sobre o aluno, o professor, o ensino e a avaliação.

Esse poder disciplinar, através de técnicas de organização do tempo e do espaço e das técnicas de vigilância, que constitui um campo de conhecimento sobre a avaliação, classifica e monitora o estudante, adequando-o à sociedade em que vive.

Portanto, percebeu-se que é através da avaliação consolidada como conhecimento pedagógico, como saber específico, que se definem os lugares dos avaliados. Neste processo, a avaliação reforça a escola, que reforça o saber, que reforça o poder.

Com relação aos saberes que foram produzidos na elaboração do programa de avaliação feito pela SEED, podemos fazer a seguinte consideração: eles estão dotados de um poder que produziu discursos de verdade (saberes), que se transformaram em práticas regulamentares e legítimas de poder (controle, vigilância, normalização, normatização e produção de conhecimentos). Em relação a isso, Foucault, já havia nos alertado: “Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos de poder”. (FOUCAULT, 1996, p. 180)

Percebe-se assim, a estreita ligação da Escola com a estrutura de poder mais abrangente, isto é, com o Estado. A esse respeito, Bárbara Freitag, faz a seguinte consideração:

(...) o Estado, depois de formular as leis a nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção de mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código lingüístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente.” (FREITAG, 1984, p.43)

Por outro lado, é necessário considerar-se que a dominação estabelecida através da disciplina não ocorre passivamente, sem resistência. Quanto a este aspecto, Foucault afirma que “as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e

instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social.” (FOUCAULT, 1980, p. 90)

Observa ainda que: “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) “Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder.” (FOUCAULT, 1980, p.91)

Portanto, esses mesmos discursos que, em certa medida, pressupõem dominação, pressupõem também resistência.

E essa estrutura de vigilância e controle que acontecem dentro da escola, ou fora dela, tem a possibilidade de se transformar em contra-poder e exercer-se dentro desse poder. Nesse ponto, talvez possamos concordar com Foucault, quando este destaca que:

É nesse campo de correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder. Com isso, será possível escapar ao sistema Soberano-Lei que por tanto tempo fascinou o pensamento político. E se é verdade que Maquiavel foi um dos poucos – e nisso certamente o escândalo do seu ‘cinismo’ – a pensar o poder do Príncipe em termos de correlações de força, talvez seja necessário dar um passo a mais, deixar de lado a personagem do Príncipe e decifrar os mecanismos do poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de força. (FOUCAULT, 1980, p. 92)

Neste sentido, é possível pensar a prática avaliativa do Sistema Educacional, a qual expressa uma correlação de forças, onde mecanismos de poder estão atrelados à produção de saber. Mecanismos cujos instrumentos são a vigilância constante, o controle, a normatização, a normalização e a própria produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Santo (354-430). **Obras incompletas**. Tradução de Angelo Ricci. São Paulo: Nova Cultural, 1987, Coleção Os Pensadores.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **A avaliação da escola e a avaliação na escola**. Cadernos de Pesquisa. (74) agosto, 1990.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo oficial? In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault : uma filosofia crítica do sujeito**. Curitiba: UFPR, 1988. (mimeo).
- _____. Linguagem : do signo ao discurso. **História: questões e debates** : Revista da Associação Paranaense de História, Curitiba, Ano 6, n. 11, dez. 1985.
- ARENDET, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997, 4ª edição.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – **Relatório do 1º Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, 1991 (SAEB)**. D.F., 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – **Relatório do 2º ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, 1993 (SAEB)**. D.F., 1995.
- BLOOM, B., HASTINGS e MANDAU. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprenizado**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CNTE. (1997). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. (Cadernos de Educação, 3).
- CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo e política cultural da avaliação: Educação e realidade**, v. 20, n. 21.995.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. José Carlos Rodrigues. Lisboa : Vega, 1987.

- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Práticas sociais de 'reeducação' do 'menor': a construção de um arquivo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1993.
- DOLL Jr., **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget: Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. Trad. Maria José J. B. de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.
- DREYFUS, Hubert; RABINOV, Paul. **Michel Foucault: un parcours philosophique**. Traduit de l'anglais par Fabienne Durand-Bogaert. Paris: Éditions Gallimard, tirarmmm 1984.
- FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1977.
- _____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1980.
- _____. **As palavras e as coisas**. : uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. Rev. Roberto Cortes de Lacerda. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1985.
- _____. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- _____. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **La verdad y las formas jurídicas**. Trad. y Org. Enrique Lynch. 2. ed. Barcelona : Editorial Gedisa S.A., 1991.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978.
- FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, O mal estar da civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. Vol. XXI (1927-1931).

- GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: Costa, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século** – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRONLUND, Normam. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1974.
- JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 4^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. Revista de Tecnologia Educacional, ABT ano XX, nº 101, Jul/ago, 1991.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese de Doutorado. Vol. 1, 2 e 3. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1992.
- LUDKE, M., MEDIANO, Z., **O processo de avaliação dentro da escola**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1989.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MALUF, Monica Maia Bonel. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análises e proposições. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul-dez, 1986.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2^a ed. 1977.
- MARIETTI, Angele Kremer (Org.). **Introdução ao pensamento de Michel Foucault**. Trad. Augusto César Chaves Fernandes. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1977.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores)
- _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martin Fontes, 1994. (Coleção Tópicos)

- MOREIRA, Antonio Fávio B., SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrech Wilhelm (1844-1900). **Obras incompletas / Nietzsche I**. Seleção de textos Gerard Lébrun. Trad. Rubens R. T. Filho. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.
- NIETZSCHE, Friedrech Wilhelm (1844-1900). **Obras incompletas / Nietzsche II**. Seleção de textos Gerard Lébrun. Trad. Rubens R. T. Filho. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.
- PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná: resolução nº 2270/95**, Paraná: SEED, 1995.
- PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná: manual de orientação**, Paraná: SEED, 1997.
- PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná: projeto qualidade no ensino público do Paraná: SEED, 1995 a 1999**.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.
- PERRENOUD, Philippe . **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- _____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.
- PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In **Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. II, Out./Dez., 1994.
- PRADO, Iara. Currículo básico Nacional: o que vem aí. Entrevista. **Nova escola**, Ano X, 83, p. 52-53, 1995.
- RAJCHMAN, Jonh. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1987.
- REICH, W. **Psicologia das massas do fascismo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, s/d.
- RIBEIRO, M. Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1986.

- RIBEIRO, Renato Janine (Org.). **Recordar Foucault: os textos do colóqui Foucault**. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- ROUANET, Paulo Sérgio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778). **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural, 4ª ed., 1987. (Os Pensadores)
- SACRISTÁN, J.G., GÓMEZ, A.P. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1992.
- SAVIANI, Demerval. (org.) **Filosofia da educação brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SARMENTO, Diva Chaves. (Cord) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SCHOPENHAUER, Arthur (1788-1860). **O mundo como vontade e representação, III parte; Crítica da filosofia kantiana; Parerga e paralipomena, capítulos V, VIII, XII, XIV**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2ª ed., 1994.
- SKINNER, B. F. **The technology of teaching**. New York: Prentice-Hall, 1968.
- SOUZA, Valéria Floriano Machado de. **Produção de saberes sobre a infância e as práticas de controle, vigilância e punição 1922-1927**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos del currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In: Luiz Eron da Silva (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p.123-136, 1996.
- WASELFISZ, J.. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. In **Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol.I, Número 1, Out./Dez., 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO N ^o 2270/95.....	105
ANEXO 2 – MANUAL DE ORIENTAÇÃO.....	111
ANEXO 3 – PROJETO QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ (1995 a 1999).....	135

ANEXO 1
RESOLUÇÃO N° 2270/95



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

106

RESOLUÇÃO Nº 2270/95

INSTITUI O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ

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 a 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 na Educação,

R E S O L V E

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 - SLED, Núcleo Regional de Educação e Escola, com as incumbências compatíveis com o seu âmbito de ação:



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

107

RESOLUÇÃO Nº 2270/95

- 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 95/98, as seguintes ações:

- I - avaliação dos resultados do Ensino Fundamental enfatizando o rendimento dos alunos da 4a. série;
- II - avaliação dos resultados do Ensino Médio, destacando o rendimento do aluno 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 art. 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 Matemática;
- 1996 - Avaliação do rendimento do aluno da 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 do aluno das 4a. e 8a. séries do Ensino Fundamental e da 2a. série do Ensino Médio, nas mesmas disciplinas avaliadas em 1996.

Seabra



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

108

RESOLUÇÃO Nº 2270/95

- 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 municipais e particular de ensino que venham a 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 dia e horários pré-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 a elaboração das provas deverá ser feita com base no Currículo Básico de 1º e 2º Graus para a Escola Pública do Estado do Paraná, instituído pela Secretaria de Estado da Educação.
- Art. 8º - À escola caberá responder coletivamente a um questionário específico para 1º e 2º Graus, que tem por objetivo avaliar o seu contexto, relativamente a cada série avaliada.
- 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. 10 - 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.



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

109

RESOLUÇÃO Nº 2276/95

Compete a este Comitê promover a comunicação entre as várias unidades da SEED e o Grupo de Avaliação Central.

- Art. 11 - 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 Cytrynski, Cleyde Regina Inocêncio Filgueira, Denise Ferreira, Luciane Gabardo, Maria Justina Dall'Igna, Rosicler Grudzien, Vera Lúcia Pacheco Araújo e Zélia Maria Lopes Marochi, servidoras integrantes do quadro desta Secretaria, cuja coordenação técnica será executada pela primeira citada.
- Art. 12 - 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 Regionais de Educação e às Escolas, propiciando-lhes condições de realizar todas as atividades avaliativas atinentes 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;



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

110

RESOLUÇÃO Nº 2270/95

VII - Acompanhar o trabalho a ser desenvolvido no Estado, pelos NRE's e Escolas.

Art. 13 - 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. 14 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 08 de junho de 1995.

Ramiro Wahrhaftig
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO 2
MANUAL DE ORIENTAÇÃO

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA
EDUCACIONAL DO PARANÁ**

MANUAL DE ORIENTAÇÃO

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

SEED / PQE



1997

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
 2. COORDENAÇÃO CENTRAL
 3. COORDENAÇÃO REGIONAL
 4. COORDENAÇÃO LOCAL
 5. ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR DA ESCOLA
 6. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR - APLICADOR
 7. ATRIBUIÇÕES DO MONITOR DA AVALIAÇÃO
- ANEXO I DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA
- ANEXO II ORIENTAÇÃO PARA A CORREÇÃO DAS REDAÇÕES
- ANEXO III ORIENTAÇÃO PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação implantou, em 1995, o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, quando, em 26 de outubro, foram avaliados, em Língua Portuguesa e Matemática, 111.541 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Essa foi a primeira etapa de um processo sistemático, gradativo e contínuo de avaliação que objetiva caracterizar a qualidade no ensino paranaense, oferecendo subsídios para o aprimoramento do sistema educacional.

Ações posteriores deram continuidade ao processo de operacionalização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná. Destaca-se, entre estas, um segundo momento, em 22 de outubro de 1996, com a aplicação de provas em 102.880 alunos da 8ª série do ensino fundamental e em 61.007 alunos da 2ª série do ensino médio, de todos os estabelecimentos estaduais e unidades escolares municipais e particulares que aderiram à proposta. As provas elaboradas com base no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e na Proposta Curricular do Ensino Médio, abrangeram conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e, no ensino fundamental, além destes, de História, Geografia e Ciências.

Persistindo neste propósito de estabelecer progressivamente uma cultura avaliativa em todo o sistema educacional, a SEED instituiu o dia 05 de novembro de 1997 como o dia da **Avaliação 97**. Estima-se envolver desta vez cerca de 362.200 alunos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, matriculados em 3.423 unidades escolares públicas e particulares de todo o território paranaense.

Os resultados da **Avaliação 97** fornecerão às Escolas, aos Núcleos Regionais de Educação, às Equipes da SEED e aos órgãos municipais de educação dados e informações qualitativos e quantitativos que subsidiem:

- o estabelecimento de alternativas de decisões para o planejamento curricular e os planos de trabalho dos professores e outros profissionais que atuam nas escolas;
- a tomada de decisões sobre o planejamento curricular e os planos de trabalho dos professores e outros profissionais que atuam nas escolas;
- o aprimoramento da gestão educacional, pelo estabelecimento do fluxo de informações entre os Núcleos Regionais de Educação, as Unidades Escolares e a SEED;
- a composição de acervo de dados e informações consistentes sobre a rede escolar, que permita realizar estudos necessários ao desenvolvimento de políticas educacionais.

A **Avaliação 97** coletará dados sobre o rendimento escolar nas disciplinas:

- Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em cerca de 287.300 alunos das 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental;
- Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, em cerca de 32.350 alunos da 3^a série do Ensino Médio (Educação Geral), a serem aplicadas pelo MEC;
- Língua Portuguesa e Matemática, em cerca de 42.550 alunos da 3^a série do Ensino Médio (cursos profissionalizantes), a serem aplicadas pelo MEC.

Os trabalhos da **Avaliação 97** envolverão:

- no **nível central** da SEED, o Comitê Coordenador da Avaliação e o Grupo de Avaliação Central (GAC);
- no **nível regional** da SEED, as equipes de Coordenação, Acompanhamento e Execução dos Núcleos Regionais de Educação;
- no **nível municipal**, os Documentadores Escolares e, no caso de escolas municipais envolvidas, os Secretários Municipais de Educação;
- no **nível escolar**, as equipes escolares, formadas por Diretor, Coordenadores, Professores e Pais de alunos (Monitores).

Este Manual descreve as atribuições dos envolvidos na **Avaliação 97**, do nível central ao escolar, bem como apresenta as orientações específicas para o trabalho a ser realizado nas diferentes etapas do processo avaliativo.

2. COORDENAÇÃO CENTRAL

A Coordenação Central da Avaliação 97, exercida pelo Comitê Coordenador e Grupo de Avaliação Central - GAC, é responsável pelo trabalho de execução do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná em nível da SEED.

ATRIBUIÇÕES

1. **Promover** a realização de cursos de capacitação, reuniões, treinamentos e outros eventos para os envolvidos no Programa de Avaliação do Estado do Paraná.
2. **Programar** as ações que integram todo o processo de Avaliação.
3. **Orientar** os NREs quanto à execução do Programa de Avaliação.
4. **Disseminar** os Resultados da Avaliação 97.

3. COORDENAÇÃO REGIONAL

A Coordenação Regional da Avaliação 97, exercida pela equipe de coordenação, acompanhamento e execução do NRE, é responsável pela orientação e supervisão de todas as suas etapas nos municípios sob sua jurisdição.

ATRIBUIÇÕES

A. Antes do dia 05/11/97

1. **Participar** dos treinamentos promovidos pelo órgão central - GAC/PQE;
2. **Providenciar** a infra-estrutura no NRE para o exercício de suas funções junto às coordenações locais e às escolas;
3. **Treinar e orientar** os Documentadores Escolares e os Diretores das escolas para desenvolver a sistemática a ser adotada em todas as etapas da Avaliação 97;
4. **Assistir** os estabelecimentos de ensino, prestando-lhes apoio técnico e garantindo-lhes as condições básicas para a efetivação da Avaliação 97.

B. No dia 05/11/97

1. **Acompanhar** a aplicação e a correção das provas nas escolas, direta e/ou indiretamente através de contatos com o Documentador Escolar e/ou Assistentes de NRE, no caso de Curitiba;
2. **Solucionar**, com a devida orientação da Coordenação Central - GAC, situações imprevistas que ocorram nas escolas.

C. Após o dia 05/11/97

1. **Receber** até o dia 07/11/97 as Sínteses da Aplicação - Coordenação Local.
2. **Preencher** a Síntese da Aplicação - Coordenação Regional, a partir dos dados contidos nos Formulários elaborados pelos Documentadores Escolares, acrescentando, no campo de observações, informações adicionais que julgarem necessárias;
3. **Encaminhar** impreterivelmente até o dia 11/11/97, à Coordenação Central - GAC, a Síntese da Aplicação - Coordenação Regional.

D. Após o recebimento dos resultados da Avaliação 97

1. **Disseminar** os resultados obtidos pelas escolas, para as demais equipes técnicas do NRE, os Documentadores Escolares e as escolas envolvidas.
2. **Participar**, junto com as demais equipes técnicas do NRE, das estratégias definidas para orientação e apoio às escolas na análise e interpretação de seus resultados, bem como na implantação de medidas, visando a superação das deficiências constatadas.

4. COORDENAÇÃO LOCAL

O Documentador Escolar é o coordenador local, em nível municipal, cuja função básica é garantir a efetividade da **Avaliação 97** nas escolas de seu município, promovendo a interface entre o Núcleo Regional de Educação e a rede escolar.

ATRIBUIÇÕES

A. Antes do dia 05/11/97

1. **Participar** dos treinamentos promovidos pela Coordenação Regional (NRE), a fim de se inteirar de suas responsabilidades no acompanhamento da execução do programa de Avaliação;
2. **Promover** a divulgação da Avaliação nas escolas e na comunidade local mediante:
 - participação em reuniões de associações comunitárias, em entrevistas a órgãos de comunicação local e outros eventos;
 - participação em reuniões com pais e alunos, com o Conselho Escolar, com os alunos e professores;
 - realização de outras atividades a critério das escolas.
3. **Assessorar** o Diretor na organização e desenvolvimento das seguintes atividades:
 - realização de reuniões com os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando for o caso, para transmitir informações sobre o processo de **Avaliação 97**, visando assegurar a clara compreensão da sistemática a ser adotada;
 - realização de reuniões com os pais dos alunos das séries a serem avaliadas, nas quais deverão ser apresentadas pelo menos as seguintes informações:
 - objetivo da Avaliação;
 - data e horário da aplicação das provas;

manhã	8h30m
tarde	13h30m
noite	19h30m
 - importância do comparecimento dos alunos que serão avaliados, na data e horário previstos.

B. No dia 05/11/97

1. **Acompanhar** a aplicação das provas, a correção das redações e das provas, e a apuração dos resultados nas escolas sob sua jurisdição. No caso de 4^a série, acompanhar também a transcrição das respostas das provas para os Cartões-Resposta.

C. Após o dia 05/11/97

1. **Preencher** a Síntese da Aplicação - Coordenação Local, com base na Síntese da Aplicação - Escola, encaminhadas logo após a aplicação das provas.
2. **Entregar** impreterivelmente, no NRE até o dia 07/11/97 a Síntese da Aplicação - Coordenação Local.

D. Após o recebimento dos resultados da Avaliação 97

1. **Apoiar** o NRE na disseminação dos resultados entre as escolas da rede estadual, na Secretaria Municipal de Educação e rede particular quando for o caso.

5. DIRETOR DA ESCOLA

O DIRETOR é o coordenador de todo o processo de execução da avaliação realizado na escola, em suas diferentes fases: planejamento, implementação, controle e avaliação final.

ATRIBUIÇÕES

A. Antes do dia 05/11/97

1. **Participar** dos treinamentos promovidos pela Equipe de Coordenação Regional;
2. **Promover** a divulgação da Avaliação 97 nas escolas e na comunidade local mediante:

Estratégias:

- reuniões com associações comunitárias;
- entrevistas a órgãos de comunicação local;
- correspondência aos pais dos alunos;
- reuniões com todos os envolvidos na Avaliação, no nível escolar.

Pontos a destacar:

- objetivos da Avaliação 97;
- data e horário de início e término das provas;
- importância do comparecimento de todos os envolvidos.

3. **Coordenar** o processo de escolha dos Monitores de Avaliação, em reunião do Conselho Escolar;
4. **Designar** os professores aplicadores das provas, em reunião com o corpo docente;

Orientação:

- trocar de professor quando houver mais de uma turma no mesmo turno, ou no turno contrário;
- para as turmas de 4ª série, sugere-se a designação de professores da 1ª a 3ª série;
- para as turmas de 8ª série, sugere-se a designação de professores do mesmo nível de ensino, mas de outra série ou disciplina;

5. **Credenciar** as pessoas indicadas para trabalhar nos dias 05 e 06 de novembro, de modo a restringir a circulação de pessoas pelos locais de aplicação e correção das provas;

6. **Organizar** as turmas de alunos para a aplicação das provas, juntamente com a Secretaria da escola.

Orientação:

- cada turma será constituída por, no mínimo 15 alunos e no máximo 30 alunos de uma mesma série e de um mesmo turno (manhã, tarde ou noite);
- cada turma constituída será avaliada em uma única disciplina;
- a base para organização das turmas será uma listagem única, em ordem alfabética com os nomes de todos os alunos matriculados naquela série e turno;
- as instruções complementares acham-se no Anexo I - Distribuição dos Alunos por Turma;
- no caso dos turnos intermediários se procede da seguinte forma:
 - considera-se turno manhã, o intermediário cujo início das atividades ocorre até as 11 horas;
 - considera-se turno tarde, o intermediário com início das atividades após as 11 horas;
 - considera-se turno noturno, o intermediário com início das atividades a partir das 16 horas;

Atenção: Senhor(a) diretor(a), se os alunos da sua escola participarem entre 27 a 31 de outubro de 1997, da Amostra do SAEB/MEC (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Senhor(a) deverá:

- Promover reunião(ões) com os alunos, as equipes técnico pedagógicas e docentes, bem como os pais (monitores da Avaliação) e comunidade escolar em geral, esclarecendo da não necessidade de os alunos de 4^a, 8^a e 3^a séries serem, submetidos a mais de uma avaliação;
- Fazer uma listagem com o nome dos alunos das séries avaliadas pelo SAEB, ou seja, uma listagem por série dos alunos que foram submetidos à avaliação, a fim de identificá-los e comunicar-lhes da não participação na 3^a fase da Avaliação do Rendimento Escolar / SEED / 97 a realizar-se no dia 05/11/97;
- Essa listagem deverá ser encaminhada à SEED/GAC, tão logo sejam aplicadas as provas.

7. **Orientar** os alunos através de cartazes, boletins informativos e reuniões.

Destacar:

- os objetivos da avaliação e a importância da participação deles no processo;
- o horário, a organização das turmas, a sistemática das provas;
- os cuidados no manuseio e no preenchimento dos cartões-resposta;
- o material necessário (lápiz, borracha, caneta esferográfica azul).

8. **Garantir** as condições adequadas à aplicação das provas, providenciando:

- uma sala para centralizar os trabalhos, onde deverão ser acondicionados, distribuídos e recebidos de volta os diversos materiais utilizados na avaliação;

Providenciar:

- uma sala para centralizar todos os trabalhos;
- o número de carteiras necessárias a cada sala de aplicação;
- afixação de cartazes indicativos das salas por série, turno e disciplina;
- afixação na porta de cada sala da relação com os nomes dos alunos que a ocuparão;
- convocação da equipe de sua escola para chegar ao estabelecimento às 7h30m para o turno da manhã, 13h para o turno da tarde e 18h30m para o turno noturno.

9. No dia **04/11 Receber** a(s) Caixa(s) contendo o material para a Avaliação. No caso de ENTREGA INTERNA, estarão à disposição do diretor ou seu representante devidamente credenciado, junto à **agência do correio até às 17h00**. As escolas cuja ENTREGA for EXTERNA também receberão o material neste dia. O diretor deverá conferir os dados contidos na etiqueta.

As caixas contêm:

- Cadernos de prova;
- Cartões-resposta dos alunos;
- Cartão-resposta do Questionário da Escola;
- Cartões-resposta do Questionário do Professor;
- Tabela de Especificação;
- Gabarito;

- Caixa de papelão desmontada para retorno dos cartões-resposta dos alunos, do Questionário do Professor e do Questionário da Escola.

ATENÇÃO - O diretor somente abrirá a(s) caixa(s) correspondente(s) a cada turno na presença do monitor e dos professores aplicadores.

B. No dia 05/11/97

10. **Distribuir** os materiais para os professores-aplicadores e monitores.

Distribuir:

- cadernos de prova de cada série, disciplina e turno;
- 1 pacote contendo os cartões-resposta;
- 1 exemplar do Formulário de Controle do Aplicador (anexo no manual);
- 1 Formulário de Controle do Monitor (anexo no manual);
- 1 relação de alunos da turma.

11. **Autorizar** o início das provas, após verificar se as condições de aplicações acham-se satisfeitas.

Instruções:

- utilizar um meio que permita o início simultâneo das provas;
- procurar preservar os horários previstos para início das provas: 8h30m (manhã), 13h30m (tarde) e 19h30m (noite);
- respeitar a duração máxima de 3h para a realização das provas;
- instruir os aplicadores das provas de Língua Portuguesa, para que cada aluno inicie a Redação logo após a conclusão da parte objetiva;
- dispensar os alunos à medida que concluem a prova;
- instruir os aplicadores quanto às orientações essenciais para o preenchimento dos cartões-resposta de cada uma das séries.

12. **Receber** dos aplicadores o material das provas, conferindo-o no ato da entrega.

Receber:

- os Cadernos de Prova, organizados em ordem alfabética, na mesma sequência da relação dos alunos, seguidos das eventuais sobras;
- 1 envelope contendo os cartões-resposta válidos, nulos, em branco e recusa que deverão estar organizados em ordem sequencial no pacote.
- o Formulário de Controle do Aplicador devidamente preenchido;
- o Formulário de Controle do Monitor devidamente preenchido;
- a relação nominal dos alunos.

13. **Abrir e conferir**, na presença dos Monitores da Avaliação e da equipe de correção das provas, o envelope lacrado com o material necessário à correção das provas.

Material:

- Tabelas de Especificação;
- Gabaritos;

14. **Coordenar** a correção e análise das redações conferindo, na presença dos Monitores de avaliação e dos professores encarregados da correção, os cartões-resposta da prova de Língua Portuguesa preenchidos pelos alunos.

Instruir:

- os professores para assinalar, no verso dos cartões o círculo correspondente à pontuação atribuída à redação;
- a equipe de professores que farão a transcrição dos resultados das respostas dos cadernos de prova dos alunos de 4ª série, deverão proceder da seguinte maneira:
 - corrigir as provas de acordo com os critérios dos gabaritos;
 - assinalar se estão certas ou erradas;
 - transcrever para o cartão-resposta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática preenchendo o círculo **(A)** se a questão estiver certa, o círculo **(B)** se estiver errada, o círculo **(C)** em caso da questão em branco ou nula (quando for assinalada duas alternativas para a mesma questão).

15. **Supervisionar** a apuração dos resultados das provas das diferentes disciplinas pelos professores e do preenchimento das tabelas constantes do Anexo III.

Conferir:

- se os cartões-resposta estão devidamente preenchidos e em ordem seqüencial;
- se estão presentes todos os cartões do total de turmas, séries, turnos e disciplinas.

16. **Coordenar** o preenchimento do Questionário da Escola e sua transcrição para o cartão-resposta, em reunião com o corpo docente e a equipe técnico-pedagógica.

17. **Coordenar** o preenchimento do Questionário do Professor.

Procedimentos:

- acompanhar reunião dos professores das disciplinas e séries avaliadas, para o preenchimento do Cartão Resposta;
- coordenar a transcrição das respostas para o cartão-resposta, guardando a seguinte correspondência:
 - 1ª pergunta-campo 01 a 30
 - 2ª pergunta-campo 41 a 70

18. **Preparar**, na presença do Monitor da Avaliação e dos professores, os cartões-resposta, empacotando os cartões dos alunos, por série e turno, do questionário da escola e do(s) questionário(s) dos(s) professor(es) num pacote. Deverá ser colocado em cada caixa somente uma série e turno do estabelecimento. Acondicionado(s) o(s) pacote(s), é necessário preencher o campo do remetente e identificar a série e turno de cada caixa. Entregar ao correio no dia 05 ou, no máximo, na tarde do dia 06/11/97.

19. **Encaminhar** ao Documentador a Síntese da Aplicação - Escola posteriormente devolvido.

20. **Organizar** o material da Avaliação que permanecerá na escola.

Material:

- Instrumento de controle do monitor;
- Instrumento de controle do aplicador;
- Provas aplicadas e em branco;
- Tabelas de Especificação;
- Tabelas de Acerto de cada item;
- Tabelas de Pontuação;
- Tabelas de Transcrição dos Resultados;
- Gabaritos;
- Formulário de Controle da Aplicação.

D. No dia 06/11/97

As atribuições previstas nos itens 14 a 20 poderão ser desenvolvidos no dia seguinte ao da aplicação das provas, caso a escola tenha turmas do turno noturno sujeitas à avaliação.

6. PROFESSOR APLICADOR

Os professores aplicadores serão designados pelo Diretor, em reunião com o corpo docente da escola, em quantidade suficiente para o número de turmas constituídas por turno. Na distribuição das turmas pelos aplicadores, considerar-se-á que:

- o professor deve ser designado para turma de série diferente da que leciona na escola, no caso da 4ª série.
- o professor não pode ser designado para aplicar prova da disciplina que ministra no caso da 8ª série.

ATRIBUIÇÕES DO APLICADOR

A. Antes da aplicação da Prova

1. **Participar** das reuniões e treinamentos promovidos com vistas à **Avaliação 97**.
2. **Estar** presente na escola para a aplicação das provas, às 7h30m (manhã), 13h00 (tarde) às 18h30m (turno noturno).
3. **Retirar**, na sala designada para coordenar os trabalhos (sala central) o material destinado à aplicação das provas.

Material

- cadernos de prova;
- pacote contendo os cartões-resposta, conferindo se correspondem à disciplina, série e turno de sua turma.
- exemplar do Formulário de controle do aplicador;
- relação dos alunos da turma;

4. **Verificar** se as provas correspondem à disciplina prevista para sua turma, série e turno.
5. **Dirigir-se** à sala onde irá aplicar a prova, comprovar a inexistência de material informativo afixado nas suas paredes, que possa induzir as respostas dos alunos.
6. **Comprovar** a existência de número suficiente de carteiras, cuidando para que elas não fiquem muito próximas entre si.
7. **Verificar** se a relação de alunos da turma está afixada na porta da sala.

8. **Receber** os alunos, conferir os nomes com a **relação de alunos** da turma em seu poder e encaminhá-los às suas carteiras. Alunos que não pertencem à **relação de alunos** da turma deverão ser encaminhados para a sala central.
9. **Verificar** se todos os alunos estão de posse do material necessário para a prova (lápiz, borracha e caneta esferográfica azul).

B. Durante a aplicação da Prova

10. **Distribuir** as provas dos alunos e solicitar que registrem, na capa dos cadernos, os dados solicitados.
11. **Distribuir** os cartões-resposta, entregando-os em ordem seqüencial.

Observações:

- Este item não se aplica aos alunos da 4ª série.
- No final da distribuição dos cadernos de prova de cada turma, não será mais permitida a entrada de alunos retardatários.

12. **Ler** com os alunos da 8ª série **as instrução do caderno de prova referente** o preenchimento do cartão-resposta. Os círculos das respostas assinaladas deverão ser **completamente** preenchidos com caneta esferográfica azul.

Atenção: o correto preenchimento do cartão-resposta é de fundamental importância.

Recomendações:

- aos alunos da 8ª série, que escrevam seu **nome** e preencham os círculos correspondentes à sua **disciplina** de avaliação e à sua **idade**, observando que para cada questão corresponde uma única alternativa correta.
- os cartões não podem ser dobrados, amassados, rabiscados ou danificados de qualquer forma;
- as respostas devem ser assinaladas inicialmente no caderno de provas e depois marcadas no cartão-resposta, com caneta esferográfica azul.

13. **Anotar** no quadro negro, o nome da disciplina de avaliação de sua turma e os horários de início e término da prova (duração de 3 horas).
14. **Autorizar** o início da prova.
15. **Certificar-se** de que todos os alunos escreveram corretamente na capa dos cadernos de prova e nos cartões-resposta os dados solicitados.
16. **Estar** atento a ocorrências da sala, não se distraindo com leituras ou conversas.

Atenção: Verificar durante o preenchimento dos cartões-respostas se os alunos estão seguindo as recomendações constantes no item 12.

17. **Informar** aos alunos que, na prova de Língua Portuguesa, devem iniciar a Redação tão logo terminem a parte objetiva.
18. **Dispensar** os alunos que concluírem a prova antes do término do prazo.
19. **Conferir** no momento da entrega do caderno de prova e do cartão-resposta, se os alunos responderam a todas as questões e as transcreveram para o cartão-resposta.
20. **Permitir** que o aluno se ausente da sala somente em caso de emergência, acompanhado pelo Monitor.
21. **Substituir**, eventualmente, os cartões-resposta seriamente danificados, preencher o círculo correspondente ao **NULO** do cartão-resposta danificado.

Atenção: No caso de o aluno, ter se recusado a fazer a prova, mas ter preenchido o nome no cartão-resposta o aplicador deverá preencher o círculo **RECUSA**.

C. Após a aplicação das Provas

22. **Ordenar** todos os cadernos de provas na mesma seqüência da relação de alunos da turma.
23. **Organizar** os cartões-resposta assinalados pelos alunos que deverão estar da seguinte maneira:
 - cartões-resposta preenchidos, anulados, recusados e em branco em ordem sequencial num pacote plástico.
24. Preencher e assinar o Formulário de Controle do Aplicador Anexo ao manual.

Instruções:

- Informar os dados que identificam a escola e a turma avaliada.
- Informar os quantitativos de cartões recebidos válidos, nulos, recusa e em branco.
- Informar o total de alunos previstos na listagem da turma e o total de alunos que efetivamente participaram da avaliação.

25. Devolver todo o material da avaliação para a sala central, realizando a conferência do mesmo com a equipe incumbida de sua recepção.

Material:

- cadernos de provas;
- pacote contendo os cartões-resposta dos alunos;
- a relação dos alunos da turma;
- o Formulário de Controle do Aplicador.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ

FORMULÁRIO DE CONTROLE DO PROFESSOR APLICADOR

1. DADOS DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

DENOMINAÇÃO: _____

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: ESTADUAL
 MUNICIPAL
 PARTICULAR

2. DADOS DA TURMA AVALIADA

SÉRIE: 4ª TURNO: MANHÃ DISCIPLINA: PORT.
 8ª TARDE MAT.
 NOITE CIÊNC.

Nº DE ALUNOS: DA LISTAGEM _____
 AVALIADOS _____

3. DADOS DE CONTROLE DOS CARTÕES-RESPOSTA (A=B+C+D+E)

A=CARTÕES RECEBIDOS _____ D=CARTÕES EM BRANCO _____
B= CARTÕES VÁLIDOS _____ E= CARTÕES RECUSA _____
C=CARTÕES NULOS _____

4. DURAÇÃO DA PROVA

INÍCIO: _____ h _____ m TÉRMINO: _____ h _____ m

5. REGISTRO DE OCORRÊNCIA DURANTE A PROVA

DESCRIÇÃO	QUANT. DE ALUNOS
- Alunos que receberam a prova, não assinaram o Cartão-Resposta e o deixaram em branco.	
- Alunos que saíram da sala durante a prova, não retornaram para concluí-la e deixaram o cartão em branco.	
- Alunos que iniciaram a prova, mas a entregaram antes do prazo <u>sem concluí-la.</u>	
- Alunos que demonstraram cansaço visível.	
- Alunos que demonstraram dificuldades de compreensão em certas questões da prova.	

6. OUTRAS OCORRÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

7. DADOS DO PROFESSOR-APLICADOR

NOME: _____

NÍVEL DE ATUAÇÃO (NA ESCOLA): 1ª/4ª SÉRIES DO ENS. FUND. 5ª/8ª SÉRIES DO ENS. FUND. ENSINO MÉDIO OUTRO: _____

DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA: _____

DATA_____
ASSINATURA

7. MONITOR DA AVALIAÇÃO

Os monitores de Avaliação são os representantes dos pais dos alunos na Avaliação 97. Devem ser escolhidos dentre os membros do Conselho Escolar e, na sua ausência, da diretoria da APM. Em última instância, será escolhido pela comunidade escolar. Em qualquer dos casos, a escolha se faz em reunião coordenada pelo Diretor.

Cada Monitor de Avaliação ficará responsável por **duas turmas** e acompanhará todas as etapas da Avaliação 97 realizadas na escola.

ATRIBUIÇÕES

A. Antes do dia 05/11/97

1. **Colaborar** na divulgação da Avaliação 97.
2. **Participar** das estratégias adotadas para orientação dos alunos.
3. **Observar** o processo de organização das turmas e distribuição das mesmas para os professores.
4. **Auxiliar** a Direção da Escola na organização das salas em que serão aplicadas as provas de suas turmas.

B. No dia 05/11/97

6. **Observar** a distribuição pelo Diretor dos materiais para aplicação das provas.
7. **Verificar** e apoiar o bom andamento da aplicação, permanecendo junto às suas turmas até o final do trabalhos.
8. **Acompanhar** os alunos, caso necessitem se ausentar momentaneamente da sala.
9. **Atender** às solicitações dos professores-aplicadores.
10. **Observar** atentamente:
 - o comparecimento e a pontualidade dos professores, designados para aplicação das provas;
 - o cumprimento dos horários estabelecidos para início e término das provas;

- a atuação dos professores-aplicadores durante a aplicação das provas;
 - o comportamento dos alunos, alertando os professores para situações irregulares.
11. **Verificar** e apoiar o bom andamento da correção das redações e das provas, permanecendo até o final dos trabalhos.
 12. **Observar** atentamente:
 - o comparecimento e a pontualidade dos professores designados para correção e transcrição dos resultados das provas para os cartões-resposta;
 - a permanência, na sala onde se realiza a correção, somente do pessoal credenciado para este fim.
 13. **Acompanhar** a organização e o acondicionamento dos materiais da **Avaliação 97** que permanecerão na escola.
 14. **Preencher** Formulário de Controle do Monitor da Avaliação (em anexo) e entregá-lo ao Diretor da escola.
 15. **Acompanhar** a organização dos cartões-resposta que serão entregues à agência ao correio.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ

FORMULÁRIO DE CONTROLE DO MONITOR

1. DADOS DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

DENOMINAÇÃO: _____

MUNICÍPIO: _____

2. DADOS DAS TURMAS OBSERVADAS:

TURMA	SÉRIE		TURNO			DISCIPLINA		
1	<input type="checkbox"/> 4 ^a	<input type="checkbox"/> 8 ^a	<input type="checkbox"/> MAT	<input type="checkbox"/> VESP	<input type="checkbox"/> NOT	<input type="checkbox"/> PORT	<input type="checkbox"/> MAT	<input type="checkbox"/> CIÊN
2	<input type="checkbox"/> 4 ^a	<input type="checkbox"/> 8 ^a	<input type="checkbox"/> MAT	<input type="checkbox"/> VESP	<input type="checkbox"/> NOT	<input type="checkbox"/> PORT	<input type="checkbox"/> MAT	<input type="checkbox"/> CIÊN

3. Assinale com um X a resposta mais adequada às questões abaixo, que se referem a sua participação na Avaliação/97.

QUESTÃO		SIM	NÃO
3.1	Esteve presente em alguma reunião de divulgação da Avaliação/97 entre os pais dos alunos?		
3.2	Ajudou a direção da escola nos preparativos para o dia da Avaliação/97?		
3.3	No dia da aplicação das provas, estava presente no momento da distribuição dos materiais aos professores?		
3.4	Durante a aplicação das provas, estava presente nas salas para acompanhar o bom andamento dos trabalhos?		
3.5	Acompanhou a correção das redações e das provas até o final?		
3.6	Acompanhou o empacotamento dos cartões-resposta para entrega na agência do correio?		

4. Assinale com um X a resposta mais adequada às questões abaixo, que se referem à aplicação das provas nas turmas observadas.

QUESTÃO		TURMA 1		TURMA 2	
4.1	A prova iniciou no horário previsto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4.2	Os alunos estavam na sala no horário previsto?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4.3	A sala estava preparada para receber os alunos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4.4	O professor aplicador estava na sala para receber os alunos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4.5	O professor aplicador permaneceu na sala durante todo o período de aplicação das provas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4.6	Houve algum problema durante a aplicação da prova? Em caso afirmativo, descreva o problema no verso	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

ANEXO 3

**PROJETO QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ
(1995 a 1999)**

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO
SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ

PROJETO QUALIDADE NO ENSINO
PÚBLICO DO PARANÁ

1995 A 1999

JAIME LERNER
Governador do Estado do Paraná

RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

HELOÍSA LÜCK
Assessora de Assuntos Pedagógicos

MIRIAN DE FÁTIMA ZANINELLI WELLNER
Diretora Geral

CORINA LÚCIA COSTA RAMOS
Superintendente de Educação

ZELIA MARIA LOPES MAROCHI
Chefe do Departamento de Ensino de 1º. Grau

LUIZ WALTER CHALUSNHAK
Chefe do Departamento de Ensino de 2º. Grau

CLAÚDIO JOSÉ SCHMIDT VILLELA
Chefe do Departamento de Ensino Supletivo

SONIA MARIA DA SILVA LOYOLA
Coordenadora Geral do Projeto Qualidade no Ensino
Público do Paraná - PQE

HELENICE MEDEIROS
Gerente do Componente de Desenvolvimento Institucional

KATYA APARECIDA DE CARVALHO PRUST
**Coordenadora do Programa de Avaliação do Sistema
Educativo do Paraná**

GRUPO DE AVALIAÇÃO CENTRAL

ARILETE REGINA CYTRYNSKI
CLEYDE REGINA INOCÊNCIO FILGUEIRA
DENISE FERREIRA
LUCIANE GABARDO
MARIA JUSTINA DALL'IGNA
ROSICLER GRUDZIEN
VERA LÚCIA PACHECO ARAÚJO

CONSULTORIA

**BERNADETE GATTI - FUNDAÇÃO CARLOS
CHAGAS - SÃO PAULO**
**HERALDO MARELLIM VIANNA - FUNDAÇÃO
CARLOS CHAGAS - SÃO PAULO**
LUIZ GONZAGA CALEFFE - UFPR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. JUSTIFICATIVA	01
2. OBJETIVOS	02
3. GRUPO DE AVALIAÇÃO CENTRAL	03
4. EXECUÇÃO DO PROGRAMA	03
5. ATRIBUIÇÕES	03
6. FASES DO PROGRAMA	04
6.1 Elaboração do Projeto	04
6.2 Capacitação do Grupo	04
6.3 Divulgação do Programa	05
6.4 Seleção dos Conteúdos e Elaboração de Itens	05
6.5 Pré-Testagem	05
6.6 Instrumentos de Avaliação	06
6.6.1 As provas	06
6.6.2 Questionários	06
6.7 Elaboração de Manuais	06
6.7.1. Objetivo dos Manuais	07
6.8 Impressão do Material	07
6.9 Distribuição do Material	07
6.10 Treinamento do Grupo de Trabalho	07
6.11 Aplicação dos Instrumentos	08
6.12 Correção das Provas	09
6.13 Tabulação e Organização dos Dados	09
6.14 Processamento de Dados	10
6.15 Análise dos Resultados	10
6.16 Relatório	11
6.17 Recursos Humanos para Execução do Programa	11
6.18 Anexos	12
6.19 Cronograma Geral	13

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação, gestão 95/98, comprometida com a qualidade de ensino e, conseqüentemente, com a excelência da educação paranaense, destaca como uma de suas metas prioritárias, o Programa da Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Este programa faz parte do Componente Desenvolvimento Institucional do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, a ser desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação oficialmente instituído pela Resolução nº 2270/95 GS/SEED

O Projeto compreenderá a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas públicas estaduais, por série e por disciplina, abrangendo o universo escolar de forma oficial na rede pública estadual e optativa para as redes municipal e particular de ensino.

O programa será desenvolvido através de projetos específicos obedecendo a um cronograma pré-estabelecido, com início previsto para 1995.

Este trabalho caracteriza-se pela vontade política e esforço sistemático para diagnosticar o sistema educacional paranaense. Os dados obtidos por intermédio de provas e questionários, deverão evidenciar os resultados do processo pedagógico desenvolvido pelas escolas, cuja análise permita o mapeamento de pontos críticos do rendimento do sistema e oportunize a tomada de decisões frente ao planejamento das políticas educacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

1. JUSTIFICATIVA

A escola deve co-participar da responsabilidade do crescimento e do desenvolvimento do país, formando pessoas capazes para o exercício da cidadania plena, através de uma educação de qualidade. Desta forma, a avaliação da qualidade do sistema impõe-se, hoje, como uma das principais questões a serem discutidas pelos profissionais da educação, principalmente os responsáveis diretos pelo seu gerenciamento.

A necessidade emergente de uma nova consciência no sentido de viabilizar a avaliação do sistema educacional, a fim de reestruturar a escola, o seu currículo, as suas práticas pedagógicas,

começa a delinear-se através de experiências vivenciadas pelas Secretarias de Estado da Educação, a exemplo de Minas Gerais e São Paulo, entre outros.

Os sistemas educacionais, via de regra, não contam ainda com dados e informações precisas, que lhes permitam a tomada de decisões e o direcionamento das suas políticas educacionais. Deste modo, o Programa a ser desenvolvido tem por objetivo avaliar o sistema educacional paranaense para verificar periodicamente a sua eficácia, enquanto agente gestor da educação. Espera-se com o mesmo levantar dados e informações que possibilitem a crítica e a discussão sobre a condução e o planejamento das políticas educacionais, com ênfase no currículo, visando superar os problemas detectados.

Nesta perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná prioriza o Programa de Avaliação do Sistema Educacional, utilizando a avaliação do sistema como um dos mecanismos para atingir a excelência na educação.

2. OBJETIVOS

- Desenvolver um sistema de avaliação de rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado do Paraná, para subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na tomada de decisões quanto à política educacional a ser seguida;

- Fornecer às equipes técnico-pedagógicas das escolas sob jurisdição da Secretaria de Estado da Educação subsídios para que disponham de condições de articular os resultados da avaliação, com o planejamento escolar, a capacitação de professores e o estabelecimento de metas para cada escola;

- Conhecer o desempenho das escolas da Rede de Ensino do Estado do Paraná, no âmbito de sua organização, gestão e articulação com a comunidade.

3. GRUPO DE AVALIAÇÃO CENTRAL

Em nível central - SEED, o grupo será composto por uma equipe denominada Grupo de Avaliação Central, designada pela Resolução nº 2270/95 GS/SEED, com objetivo de coordenar os trabalhos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná.

De acordo com as etapas de desenvolvimento do trabalho estarão envolvidos técnicos/professores das diversas instituições educacionais e outras, que venham a contribuir para a sua efetiva realização.

4. EXECUÇÃO DO PROGRAMA

A execução do Programa ficará a cargo do Grupo de Avaliação Central constituída por 04 equipes: 1) Equipe de Elaboradores de Instrumentos; 2) Equipe de Administração e Gestão Operacional; 3) Equipe de Comunicação e Divulgação; 4) Equipe de Análises e Pesquisas. As equipes serão coordenadas por responsáveis em tempo integral que, por sua vez, estarão subordinados a uma Coordenação do Grupo de Avaliação Central.

5. ATRIBUIÇÕES

Equipe de Elaboração de Instrumentos: Esta equipe será responsável por todos os instrumentos considerados necessários para o desenvolvimento da avaliação num dado ano. As tarefas a desenvolver poderão ser realizadas quer por elementos da Secretaria envolvida na área do Currículo quer por pessoas a contratar pontualmente.

Equipe de Administração e Gestão Operacional: Esta equipe será responsável por todas as operações inerentes às diferentes formas de avaliação. Assim, indicam-se, entre outras, as seguintes tarefas básicas: a) Propor a contratação de terceiros; b) viabilizar e articular os cronogramas das diferentes equipes; c) elaborar propostas de licitação; d) coordenar o processo de impressão, distribuição e devolução de instrumentos; e) proceder à organização de encontros e oficinas; f) viabilizar a formação e capacitação do pessoal.

Equipe de Comunicação e Divulgação: Esta equipe será responsável por toda a estratégia de divulgação da informação considerada relevante e indispensável. Em particular, deverá prever a elaboração de relatórios resultantes dos estudos de avaliação efetuados assim como a sua adaptação às diferentes interpretações.

Equipe de Análise e Pesquisas: Cabe a esta equipe delinear toda a estratégia de análise de dados recolhidos através dos diferentes instrumentos. Tal estratégia deverá considerar duas funções principais: uma referente à melhoria das provas e instrumentos e outra relativa à realização de estudos sobre o sistema. Assim, competirá a esta equipe propor a realização de pesquisas que contribuam para o enriquecimento das avaliações realizadas. Por outro lado, deverá organizar folhas de história dos itens que vão sendo aplicados onde se registrarão os diferentes índices psicométricos e estatísticos.

6. FASES DO PROJETO

6.1 ELABORAÇÃO DO PROJETO

Caberá ao Grupo de Avaliação Central a elaboração do Projeto do Programa, assim como os projetos específicos para cada série e grau de ensino. Estes apresentarão as linhas gerais do Programa, as suas diversas fases de execução, assim como os períodos e detalhamentos de cada fase.

6.2. CAPACITAÇÃO DO GRUPO

O Grupo de Avaliação Central deverá ser capacitado ao longo do Programa, de forma intensiva no primeiro ano de atuação, nas áreas de avaliação, medidas educacionais, estatística e inglês instrumental.

A Fundação Carlos Chagas atuará na consultoria de capacitação do Grupo de Avaliação Central, no primeiro ano do Programa, de acordo com o contrato firmado entre a referida instituição e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A capacitação contínua objetiva o desenvolvimento de competência técnica do grupo, no sentido de atender às exigências requeridas pelas diversas fases do Programa.

6.3 DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA

A fase de divulgação do Programa será extremamente importante, porque informará constantemente à comunidade paranaense sobre as suas características e desenvolvimento. Tal atividade requer a articulação do Grupo de Avaliação Central com a Secretaria da Comunicação Social e a Assessoria de Imprensa da Secretaria, pela necessidade da contribuição dos profissionais da área de comunicação social, com vistas ao alcance dos objetivos previstos pelo Programa. Para tanto, deverão ser utilizados os recursos da mídia (entrevistas em TV e jornais), além de folders, cartazes e informativos, a serem amplamente distribuídos, para que toda a comunidade paranaense seja bem informada sobre os objetivos e resultados do Programa.

6.4. SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS PROVAS

A elaboração de itens será desenvolvida por um grupo de professores das áreas selecionadas, coordenado por um professor designado pela Secretaria de Estado da Educação. Deverão fazer parte do mesmo, no mínimo, um professor da rede pública, atuante na área/disciplina e série a ser avaliada, um professor graduado na área/disciplina e um pedagogo, acompanhados por um componente da Equipe de Elaboração de Instrumentos.

Os trabalhos neste campo deverão iniciar pela seleção de conteúdos a serem avaliados, que terá como parâmetro o Currículo Básico de 1º e 2º Graus para a Escola Pública do Paraná, seguido de montagem de tabela de especificações e da elaboração de itens propriamente dita.

A elaboração dos itens deverá passar por uma etapa de validação, que consistirá em verificar se os itens medem exatamente o conteúdo básico e o objetivo proposto.

6.5. PRÉ-TESTAGEM

Após a validação dos itens, será realizada a pré-testagem. Esta etapa envolverá uma amostra de alunos por disciplinas e grau de ensino para cada prova, selecionados de forma a representarem a população-alvo

6.6 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os alunos do Ensino Fundamental e Médio serão avaliados através de provas nas disciplinas selecionadas, com base no Currículo Básico de 1º e 2º Graus do Estado do Paraná, elaboradas por professores da rede pública de ensino das disciplinas a serem avaliadas, que ficarão responsáveis pela elaboração dos itens e organização das mesmas.

6.6.1. AS PROVAS

Após a pré-testagem e análise dos resultados, as provas serão reestruturadas para a aplicação no universo de alunos de 1º e 2º graus das séries definidas, obedecendo ao cronograma de execução de cada Projeto.

6.6.2. OS QUESTIONÁRIOS

a) Caberá à escola responder a um questionário que se destina a conhecer o desempenho das escolas da Rede de Ensino do Estado do Paraná no âmbito de sua organização, gestão e articulação com a comunidade.

As informações serão fornecidas pela direção, equipe técnico-pedagógica e corpo docente das escolas.

b) 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.

6.7. ELABORAÇÃO DE MANUAIS

As orientações gerais para avaliação serão direcionadas a cada um dos níveis de atuação dos profissionais que participarão de todo o processo de avaliação, através de manuais que conterão orientações específicas de acordo com o nível a que se destinam. A elaboração dos manuais será de responsabilidade de um integrante da Equipe de Elaboração de Instrumentos.

6.7.1. OBJETIVO DOS MANUAIS

Os manuais têm como objetivo orientar e normatizar a atuação de todos os envolvidos nas diversas fases do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, e serão elaborados, reproduzidos e distribuídos os diversos coordenadores.

A função de Monitor da Avaliação, detalhada em manual próprio, será exercida por pais de alunos ou pessoas por eles responsáveis, bem como por integrantes do Conselho Escolar dos Estabelecimentos de Ensino participantes do processo. Essa função tem por objetivo garantir que a Avaliação ocorra dentro dos padrões de organização e produtividade previstos pelo Programa.

6.8. IMPRESSÃO DO MATERIAL:

A impressão das Provas, do Questionário da Escola e dos Manuais de Orientação será realizada por empresas a serem contratadas pelo Programa, sob a supervisão de elemento do Grupo de Avaliação Central.

6.9. DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL

A distribuição do material será coordenada pela Equipe de Administração e Gestão Operacional.

6.10 TREINAMENTO DO GRUPO DE TRABALHO:

O treinamento do pessoal que irá trabalhar no processo de avaliação nas suas diversas fases acontecerá da seguinte forma:

a) Treinamento da Coordenação Central (SEED): Será realizado pelo Grupo de Avaliação Central. O grupo a ser treinado será composto por profissionais atuantes na SEED para acompanhar a execução de todas as fases do processo de Avaliação.

b) Treinamento da Coordenação Regional: Este grupo será treinado pelo Grupo de Avaliação Central. O grupo será composto por representantes dos Núcleos Regionais de Educação.

c) Treinamento da Coordenação do Município: O treinamento dos coordenadores do Município ficará sob responsabilidade da Coordenação Regional. Os coordenadores serão o Documentador Escolar local e o Diretor das Escolas locais.

d) Treinamento da Coordenação da Escola: Os Coordenadores da Escola, representados pelos Diretores, serão treinados pela Coordenação do Município.

e) Treinamento dos Professores: Os professores aplicadores receberão treinamento que ficará sob a responsabilidade da Coordenação da Escola.

Os Núcleos Regionais de Educação serão responsáveis pela coordenação do processo de treinamento nas regiões sob a sua jurisdição, nas fases de aplicação, correção, análise de resultados e relatório.

6.11 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

As provas serão aplicadas no dia 26 de outubro de 1995, a todos os alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, pelos professores, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, membros do Conselho Escolar e pais de alunos das escolas participantes do Programa.

À escola caberá responder coletivamente a um Questionário de Gestão Escolar, que tem por objetivo avaliar o seu contexto, relativamente à série a ser avaliada.

A participação da figura do professor como elemento chave na aplicação das provas favorecerá sua eficácia e a conseqüente fidedignidade dos resultados.

Na aplicação das provas, os alunos das séries a serem avaliadas serão organizados inicialmente por ordem alfabética e, posteriormente, codificados. Após, serão constituídas as turmas de alunos, sendo que os alunos de números ímpares farão a prova de Português e os de números pares, a prova de Matemática. À escola caberá os procedimentos para o enturmação dos alunos no dia da prova.

A partir de 1996, os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental farão provas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e os alunos da 2ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, completando assim o 1º Ciclo de Avaliação.

Estarão envolvidas nesta fase de aplicação todas as Coordenações do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Os Coordenadores Centrais irão se deslocar aos NRE's (02 Coordenadores), para acompanhar a aplicação em cada região. Os Coordenadores Regionais ficarão nas sedes dos NRE's e os Coordenadores locais em Escola situada no seu município, para os atendimentos necessários. Os Coordenadores da Escola (Diretor, Equipe Técnico-Pedagógica) juntamente com os Monitor da Avaliação (Pais) coordenarão o processo de aplicação e correção das provas na escola.

6.12 CORREÇÃO DAS PROVAS

A correção das provas das disciplinas e séries avaliadas será realizada em cada Escola, por equipe de professores, aplicadores e Monitores da Avaliação, especialmente designada para este fim. Os procedimentos desta fase estarão detalhados no Manual de Correção de Provas, e ficarão sob a responsabilidade da Coordenação de Escola, representada pelo seu diretor, que será capacitado através de treinamento específico.

6.13 TABULAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta fase, os dados referentes às disciplinas avaliadas serão tabulados pela própria Escola, sob supervisão do NRE's e, posteriormente, enviados ao Grupo de Avaliação Central, em ficha especialmente planejada para esta finalidade.

Desta forma, a escola terá de imediato os resultados da avaliação, o que possibilitará a utilização dos dados para o redimensionamento do seu planejamento.

6.14 PROCESSAMENTO DE DADOS

O processamento e tratamento dos dados serão feitos por Técnicos em Avaliação e Estatística e pela instituição e/ou empresa com atuação específica nesta área, com acompanhamento do Grupo de Avaliação Central.

O processamento de dados deverá atender às seguintes orientações assim definidas e especificadas:

a) Os dados coletados na Escola serão encaminhados à Coordenação do Município que os organizará, enviando-os à Coordenação Regional. As escolas pertencentes à sede do Núcleo Regional de Educação, quer sejam estaduais ou particulares, entregarão os dados organizados diretamente à Coordenação Regional;

b) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, proceder-se-á à conferência, à preparação e à organização dos dados e documentos para a remessa aos órgãos de processamento eletrônico.

c) A Secretaria de Estado da Educação, após o processamento de dados, enviará a cada escola as estatísticas referentes ao desempenho de seus alunos e ao questionário preenchido pela escola, assim como os dados do Município em que se encontra, os dados do Núcleo Regional de Educação a que está ligada e os dados gerais do Estado, para fins de estudos, análise e elaboração de relatórios.

6.15 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados tabulados, será realizado o trabalho de análise, quando se pretende identificar problemas e focos de atenção, porventura existentes no sistema educacional, a fim de tomar decisões e providenciar medidas de encaminhamento.

A análise dos resultados será elaborada pelo Grupo de Avaliação Central com a participação de especialistas nas diversas áreas avaliadas, acompanhados pelos consultores.

6.16 RELATÓRIO

Visando garantir a sua homogeneidade, os relatórios serão elaborados pelos responsáveis dos diversos níveis de atuação no Programa e terão uma estrutura padronizada, a ser definida pelo Grupo de Avaliação Central.

O relatório em nível de Coordenação de Escola será elaborado a partir dos dados recebidos pela equipe composta pelo Diretor e Equipe Pedagógica, Professores e representantes dos pais. A partir desses relatórios parciais, por escola, serão elaborados os relatórios por município, por região e finalmente, o Relatório Geral do Estado, a ser elaborado pelo Grupo de Avaliação Central.

6.17 RECURSOS HUMANOS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

A estrutura de recursos humanos, envolvida no Programa, prevê a participação de:

a) Consultores - atuantes em instituições públicas e privadas de comprovada experiência em avaliação, medidas educacionais e nas áreas a serem avaliadas, a fim de garantir o caráter científico do Programa. Estas consultorias terão caráter permanente ou transitório, de acordo com a necessidade das fases a serem desenvolvidas pelo Programa.

b) Grupo de Avaliação Central - formado por técnicos da SEED.

c) Coordenação Central - formado por profissionais da SEED.

d) Coordenação Regional - constituída por técnicos do NRE's.

e) Coordenação do Município - constituída pelo Documentador Escolar e um Diretor de Escola.

f) Coordenação de Escola - constituída pelo Diretor, Equipe Pedagógica da Escola e Pais.

g) Grupo de Apoio Logístico - formado por profissionais de diversas áreas de atuação necessários ao desenvolvimento do Programa.

6.18 ANEXOS

DADOS DA REALIDADE EDUCACIONAL DO PARANÁ

Primeiro Grau

SÉRIE	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	NÚMERO DE ALUNOS	%	NÚMERO DE ALUNOS	%
1ª SÉRIE	45.709	7,0	141.754	26,4
2ª SÉRIE	61.380	9,4	140.311	26,1
3ª SÉRIE	53.823	8,2	120.851	22,5
4ª SÉRIE	53.163	8,1	108.837	20,3
5ª SÉRIE	183.370	28,0	10.192	1,9
6ª SÉRIE	123.397	18,8	7.232	1,4
7ª SÉRIE	81.234	12,3	4.472	0,9
8ª SÉRIE	54.128	8,2	2.745	0,5
TOTAL	656.204	100%	536.393	100%

Fonte: Sistema de Informações Educacionais - SIE/SEED-PR FUNDEPAR 1993

3.2 SEGUNDO GRAU

SÉRIE	ESTADUAL	
	NÚMERO DE ALUNOS	%
1ª SÉRIE	117.551	48,1
2ª SÉRIE	72.289	29,5
3ª SÉRIE	45.583	18,7
4ª SÉRIE	8.923	3,7
TOTAL	244.326	100%

Fonte: Sistema de Informações Educacionais - SIE/SEED-PR FUNDEPAR 1993

6.19 CRONOGRAMA GERAL

ATIVIDADE	PERÍODO/DATA
1 - Elaboração do Projeto de Avaliação/1995	Até 12/05/95
2 - Aprovação final do projeto de Avaliação/1995	
* pela Consultoria	Até 18/05/95
* pelo Sr. Secretário	Até 30/05/95
3 - Divulgação da Avaliação/1995	De 22/05/95 a 25/10/95

4 - Reuniões com a Comunidade Educacional e Imprensa	De 02/06/95 a 26/10/95
5 - Produção de Instrumentos de Avaliação	(Cronograma a parte)
6 - Pré-testagem	De 12 a 16/06/95
7 - Realização de atividades de apoio logístico	(Cronograma a parte)
8 - Treinamento dos órgãos envolvidos	
* NRE's	De 04 a 06/09/95
* Município (Documentador Escolar)	De 11 a 13/09/95
* Escolas	De 18/09/95 a 20/10/95
9 - Aplicação das provas na escola	
* 4ª série do Ensino Fundamental	26/10/95
10 - Remessa dos resultados a SEED	Até 26/11/95
11 - Processamento e computação dos resultados	Novembro/95 a Fevereiro/96
12 - Utilização dos Resultados	A partir de Novembro/95
13 - Divulgação dos Resultados	A partir de Novembro/95
14 - Elaboração de Relatórios	
* por Escola	Novembro e Dezembro/95
* por Município e NRE's	Janeiro/96
* do Estado	Fevereiro/96