

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA
REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE
AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
E O CURRÍCULO MUNICIPAL

ROSANE TOEBE ZEN

São Carlos - SP
2018

**IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA
REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE
AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
E O CURRÍCULO MUNICIPAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE TOEBE ZEN

**IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA
REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE
AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
E O CURRÍCULO MUNICIPAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção de título de Doutora na área da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Silveira Galan Fernandes

Linha: Estado, Política e Formação Humana

São Carlos - SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a)
Rosane Toebe Zen realizada em 27/08/2018:


Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar


Prof(a). Dr(a). Marijane Zanotto
UNIOESTE


Prof(a). Dr(a). Egeslaine de Nez
UFTM


Prof(a). Dr(a). Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar


Prof(a). Dr(a). Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof^o Dr^o Egeslaine de Nez e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Rosane Toebe Zen.


Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

Zen, Rosane Toebe

Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: Contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. / Rosane Toebe Zen. -- 2018.
244 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Banca examinadora: Prof(a). Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes - UFSCAR, Prof(a). Dra. Marijane Zanotto - UNIOESTE, Prof(a) Dra Egeslaine de Nez - UFMT, Prof(a). Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra, Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva - UFSCAR

Bibliografia

1. Trabalho docente. 2. Avaliação em larga escala. 3. Currículo. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Stn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

*A revolução é a
harmonia da
forma e da cor
e tudo se encontra e se move
sob a mesma lei – a vida
Ninguém está à parte de ninguém.
Ninguém luta por si mesmo.
Tudo é todos e é um
Frida Khalo (2015, p. 228)*

Dedico este trabalho à minha avó, Bertha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha amada orientadora Maria Cristina. Esse momento reserva um espaço muito curto para que eu possa descrever com justiça todas as suas qualidades... Cristina, tu me ensinaste tantas coisas sobre humildade, sobre sabedoria; sobre serenidade e seriedade no trabalho; sobre educação (no sentido mais amplo que a palavra pode alcançar). Sua presença nesta jornada foi decisiva e fundamental. Tenho-te como um exemplo e guardarei todas as suas lições na minha memória e no meu coração: muito obrigada!

Obrigada aos colegas de turma, por todo o conhecimento que me possibilitaram, sobretudo, ao Jarbas, ao José, ao Davi, à Sandra, e à Ana Paula.

Agradeço às amigas *da Casa da Vera*: Vera, Mari, Ana e Tati. Os momentos de terapia em grupo, divertidíssimos, foram fundamentais para enfrentar as dores do doutoramento.

Agradeço às amigas do grupo *Amigas Fessoras*. De modo especial, agradeço à Ruth pelas orações, e à Simone e à Andréa pelo apoio discreto, mas sempre permeado de muitas risadas.

Agradeço aos profissionais da UNIOESTE, amigos e colegas que durante o percurso da tese não mediram esforços para me auxiliar nas demandas. Sem o apoio de pessoas comprometidas e sensíveis, a realização do doutoramento não teria sido possível. Agradeço, sobretudo, à Elenita, que organizou os horários de trabalho de forma a tornarem possíveis as viagens semanais de Cascavel a São Carlos.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação, principalmente a Maísa por ter me ajudado em muitas ocasiões cruciais do doutoramento, à Priscila, e à Sílvia pela parceria e companheirismo.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – Gpefor, sobretudo à Márcia, por me inspirar e me apoiar; à Tati Zóia pelas longas e esclarecedoras conversas; à Ivete, pelo incentivo; à Lu, pelas palavras encorajadoras.

Agradeço à professora, amiga, colega, parceira e incentivadora, Marijane, por ter me conduzido aos caminhos da avaliação; por ter feito questão de estar presente na qualificação e na defesa, mesmo arcando com as despesas de deslocamento e com o cansaço da viagem. Suas contribuições, sua companhia e sua força significaram muito para mim. Guardarei no coração e na memória os gestos de generosidade. Obrigada!

Gostaria de agradecer de forma muito especial à professora Natalina pelas contribuições no processo de discussão do projeto no Seminário de Teses.

Agradeço aos professores Eduardo, Marijane e Maria Cristina Bezerra pelas contribuições no exame de qualificação. Elas foram valiosas e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ao professor José Claudinei Lombardi, por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa. Embora sua presença não tenha sido possível, saiba que estou na torcida por dias melhores e mais leves para ti e para a Mara.

Agradeço a professora Egeslaine de Nez por compor a banca de defesa. Suas pertinentes e importantes contribuições foram preciosas para o aprimoramento da tese.

Agradeço à minha amiga Tatiana, por todo o seu esforço dedicado à educação da Rede Pública Municipal de Cascavel. É no trabalho de profissionais como você que me inspirei à realização desta pesquisa.

Meu agradecimento especial às professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras que me receberam nas escolas municipais de Rede Pública de Ensino de Cascavel-PR, pelo tempo e pelas informações concedidas na realização das entrevistas. Sem as contribuições de vocês a realização desta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço à Leonete, à Claudia e à Josiane por prestarem todo o auxílio e por tornarem o processo de pesquisa menos pesado.

Obrigada à minha família linda por enfrentar a cansativa viagem e estar comigo na defesa: minha mãe, Renate; e meus irmãos, Romar e Wando. Às minhas cunhadas, Ju e Vanessa; aos meus sobrinhos Fer, Ana, Pedro e Esther, por terem vibrado e torcido por mim. Vocês me dão força e motivos para continuar...

Obrigada à Julia, minha filha querida, por me amar e demonstrar esse amor de forma tão incondicional; ao Vitor, por ser essa pessoa tão singular e desafiadora, que me instiga a me tornar uma pessoa melhor a cada dia; à Joana, por ter voltado para casa e por estar junto comigo no momento mais angustiante da escrita, por todas as palavras de apoio, por me incentivar e cuidar de mim. Por vocês, meus filhos amados, que me tornem doutora.

RESUMO

Esta tese de doutorado insere-se no campo de estudos sobre as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica. O objetivo geral deste estudo é compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede pública municipal de Cascavel-PR, diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal. De maneira específica, a pesquisa tem por objetivos: a) contextualizar as condições econômicas, políticas e sociais nas quais as políticas públicas de avaliação foram implantadas e implementadas na Educação Básica brasileira; b) analisar os desdobramentos e as contradições da implementação da Prova Brasil no município de Cascavel-PR; c) compreender os limites e as possibilidades da Prova Brasil na promoção da emancipação do trabalho pedagógico. Para isso, o estudo partiu da problematização das implicações da Prova Brasil para o trabalho docente, na perspectiva de professores e gestores da educação do município de Cascavel-PR, frente às contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal. Considerou-se como hipótese que as cobranças que se colocam em torno dos exames em larga escala, os limites impostos pelas condições de trabalho, e a forma como tem ocorrido a formação de professores esvaziam o trabalho docente proposto pelo currículo municipal de Cascavel. A metodologia da pesquisa se caracteriza como qualitativa. Nos procedimentos de coleta de dados foi utilizada a pesquisa de campo associada ao levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa de campo foi realizada a partir de entrevistas com professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras de seis escolas municipais, sendo que três escolas atingiram as melhores notas do IDEB; e as outras três tiveram as notas mais baixas do IDEB divulgado em outubro de 2016. Para a apropriação do conhecimento teórico, o levantamento bibliográfico contou com o estudo de teses, dissertações, artigos e livros ora desenvolvidos sobre o tema. O levantamento documental foi realizado por meio de consulta a leis, relatórios, orientações governamentais, documentos escolares e do sindicato de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Os procedimentos de análise de dados foram centrados na categorização e triangulação das diferentes fontes utilizadas. Os resultados revelaram contradições que se instituem em torno das condições de trabalho, e dos limites da formação de professores (inicial e continuada), os quais produzem implicações negativas no trabalho docente. O estudo também encontrou potencialidades, ao identificar que, a despeito das demandas impostas pela Prova Brasil, o trabalho pedagógico não tem se reduzido aos conteúdos escolares cobrados nas avaliações externas; que há desdobramentos positivos quando ocorre a participação da comunidade escolar na definição dos objetivos escolares e na colaboração para a conquista desses propósitos; e que os profissionais defendem a implementação do currículo municipal, embora sejam identificados limites na compreensão teórica e prática da proposta pedagógica pretendida pelo documento. Conclui-se que a Prova Brasil promove o esvaziamento do trabalho docente proposto pelo currículo municipal, na medida em que não considera os limites impostos pelas condições de trabalho e pela formação (inicial e continuada) de professores no processo avaliativo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Avaliação. Prova Brasil. Currículo. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This doctoral thesis fits in the studies of the Public Assessment Policies of Basic Education and its main objective is to understand the repercussions of the Brazil Exam in the teaching work for the teachers of the public municipal schools of Cascavel-PR before the contradictions between the large-scale evaluation of the Exam and the municipal curriculum. The research aims specifically to: a) contextualize the economic, political and social conditions in which the Public Assessment Policies were established and implemented, considering the Brazilian Basic Education; b) analyze the development and contradictions of the Brazil Exam implementation in Cascavel-PR, understanding that the work is guided by a curriculum of its own, conceived on the basis of theoretical criticism; c) understand the limits and possibilities of the Brazil Exam to promote the emancipation of the pedagogical work. The study started from the implicated problematization of the Brazil Exam to the teaching work, in the perspective of teachers and education managers of the municipality of Cascavel-PR before the contradictions between the large scale evaluation and the municipal curriculum. It was considered as hypothesis that the demands around the large-scale exams and the limitation determined by the the working conditions and by the way in wich theachers training has taken place, have taken away the meaning of the teaching work proposed by the municipal curriculum. The research methodology is characterized as qualitative. In the data collection procedures, field research and bibliographic and documentary survey were used. Field research was conducted through interviews with teachers, pedagogical coordinators and principals of six municipal schools. Three of these institutions obtained the best IDEB scores; the other three had the lowest IDEB scores, published in October 2016. The bibliographic survey took into account theses, dissertations, articles and books to the theoretical knowledge already developed on the topic. The documentary survey was carried out through consultation of documents consisting in laws, reports, government guidelines, school documents and the teachers syndicate of the Municipal Education System of Cascavel-PR. Data analysis procedures are based on the categorization and triangulation of the different sources used. The results revealed contradictions around the working conditions and of the limits of teacher formation, initial and continued, wich implicates negatively in the teaching work. The study also reveled potentiality, by indentifying that despite the demands determined by the Brazil Exam the teaching work have not been reduced in school content required by external assessment. There are also positive outcomes that occur when there is participation of the school community in the setting of school goals and in the collaboration to achievement of these purposes. Another positive effect is that the professionals have been defending the implementation of the municipal curriculum although limits are identified both in theoretical and practical comprehension of the pedagogical proposal intended by the document. In conclusion the Brazil Exam have taken away the meaning of the teaching work intended by the municipal curriculum, since it does not consider the limits imposed by the working conditions and by the teachers formation, initial and continued, in the evaluation process.

Keywords: Teaching work. Assessments. Brazil Exam. Curriculum. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AMOP	Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná
APEF	Associações de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação infantil.
APMF	Associações de Pais, Mestres e Funcionários das Escolas
APPS	Associação de Pais, Professores e Servidores
APP-Sindicato	Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BANESTADO	Banco do Estado do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CADE	Comissão de Avaliação de Desempenho de Professores da Rede Municipal de Cascavel
CAOM	Centro de Atendimento e Orientação Menor
CEAVEL	Centro de Aperfeiçoamento do Servidor Público de Cascavel
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação

CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCE-PR	Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
DEM	Democratas
EDURURAL I	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enameb	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Ensino em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º. Grau da Rede Pública
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIPROVEL	Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel
SME	Sistema Municipal de Ensino
TELEPAR	Companhia de Telecomunicações do Paraná
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Histórico do SAEB	45
Quadro 2	Desempenho na Prova Brasil/IDEB (2015) – por dependência administrativa	51
Quadro 3	IDEB por escola	106
Quadro 4	Alunos por turma	108
Quadro 5	Nomenclatura de escolas e agentes educacionais	112
Quadro 6	Mobilidade docente.....	114
Quadro 7	Caracterização das diretoras, coordenadoras e professoras de quintos anos participantes da pesquisa.....	117
Quadro 8	Categorias e Subcategorias de Análise	119
Quadro 9	Formação das entrevistadas.....	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	48
FIGURA 2 – Cidade de Cascavel-PR (Imagem parcial)	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	35
2.1	Os precursores do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	37
2.2	O Sistema de Avaliação da Educação Básica	43
2.3	Avaliações em larga escala, Estado e sociedade.....	52
3	PROVA BRASIL E CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL-PR: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	68
3.1	Elementos históricos, pressupostos teóricos e desdobramentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Comum Curricular nas avaliações em larga escala	70
3.2	Elementos históricos e pressupostos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná	76
3.3	Elementos históricos e pressupostos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel - PR	85
3.4	As concepções de avaliação no Currículo de Cascavel-PR e na Prova Brasil	95
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	101
4.1	Caracterização da pesquisa	101
4.2	Local da pesquisa	103
4.2.1	Caracterização da comunidade escolar e das escolas pesquisadas	106
4.3	Coleta de dados e participantes da pesquisa	109
4.3.1	Caracterização das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de quinto ano	116
4.4	Procedimentos de análise dos dados	118
5	CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CASCAVEL-PR NO TRABALHO DOCENTE	126

5.1	Contradições entre o contexto social familiar, as condições de trabalho, as orientações do currículo e as exigências da Prova Brasil	128
5.2	Contradições entre formação de professores, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR e a Prova Brasil.....	146
5.3	Contradições entre a valorização profissional, as demandas da Prova Brasil e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR.....	166
5.4	Contradições e conciliações entre o Currículo Municipal de Cascavel-PR, a Prova Brasil e a BNCC: limites e possibilidades da autonomia docente	178
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS.....	201
	APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	223
	APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	224
	APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO SINDICATO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	225
	APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORES	226
	APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS	228
	APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	230
	APÊNDICE G: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM DIRETORES DE ESCOLA	232
	APÊNDICE H: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS	234
	APÊNDICE I: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DE QUINTO ANO	236
	ANEXO A: PRIMEIRO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	238
	ANEXO B: SEGUNDO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	242

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação insere-se no campo de estudos sobre as políticas públicas de avaliação da educação básica, considerando-se como objeto de estudo as implicações das avaliações externas no trabalho docente.

O interesse pela temática da pesquisa teve início no ano de 2009, durante as primeiras experiências da pesquisadora como docente do ensino superior, no Município de Francisco Beltrão-PR. Na condição de orientadora de estágio e por determinação do regulamento de estágio do curso de pedagogia daquela instituição, dentre as atividades prescritas constava o desenvolvimento de algumas atividades a serem realizadas nas escolas da rede do município, tais como observações e docência. Na ocasião, em algumas escolas, os estagiários só eram recebidos a partir da concordância de que as regências não ocorressem no segundo semestre do ano letivo e que o trabalho não fosse desenvolvido em turmas de quarta série (atual quinto ano do ensino fundamental de nove anos). As razões que moviam os profissionais das escolas na imposição de tais condições justificavam-se pela necessidade de realizar um trabalho intensivo para preparar os estudantes para as avaliações em larga escala, as quais aconteciam (e acontecem) no segundo semestre do ano letivo.

Outra constatação, decorrente da condição de orientadora de estágio da pesquisadora, refere-se ao fato de que, nas escolas, os professores costumavam organizar o trabalho escolar de forma que, para o segundo semestre, o ensino estivesse centrado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, áreas do conhecimento cobradas pelos instrumentos avaliativos externos.

A intenção de tomar a “Avaliação da Educação Básica” como objeto de pesquisa aprofundou-se na medida em que foi se tornando mais nítido o recrudescimento dessas práticas como mecanismos de controle externo aos espaços escolares, concretizadas pelas recorrentes realizações de avaliações nacionais e mesmo internacionais de desempenho dos alunos. Como docente no ensino superior, a angústia trazida pelos alunos do curso de pedagogia e também por colegas de profissão que atuam na educação básica, suscitou o interesse pelo conhecimento dos limites e possibilidades do trabalho de professores, sob os efeitos de tais mecanismos de avaliação.

A submissão do projeto desta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na Linha de “Estado, Pesquisa Estado, Política e Formação Humana”, definiu-se

em virtude das condições privilegiadas que o programa oferece, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da investigação, o que se deve tanto ao referencial teórico que orienta o trabalho dos docentes que compõem a linha de pesquisa, como pelos pares com os quais foram se estabelecendo as interlocuções, as quais muito contribuíram para a elucidação do objeto em estudo.

A proposta inicial da pesquisa consistia em analisar e comparar dados que seriam coletados em dois municípios de estados diferentes: São Carlos-SP e Cascavel-PR, envolvendo as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). A intenção da pesquisa consistia em compreender as repercussões das avaliações em larga escala no trabalho docente, comparando os resultados obtidos entre duas redes: uma em que já se tem instituído um mecanismo de bonificação salarial para professores que cumprem metas de desempenho escolar e, em outra, em que tais bonificações não são oferecidas. Esse percurso foi revisado perante o entendimento de que a análise, considerando dados de duas redes com realidades muito diferentes, poderia levar a comparações esvaziadas de sentido e de conteúdo.

Decidiu-se, portanto, pela realização da pesquisa de campo apenas com os professores da rede municipal de Cascavel-PR. Esse recorte foi definido em virtude dos possíveis elementos inéditos que poderiam ser encontrados ao se pesquisar as implicações das avaliações em larga escala no trabalho de professores que desenvolvem as atividades pedagógicas orientadas por um currículo fundamentado teoricamente no materialismo histórico, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Essa perspectiva teórica não coaduna com as teorias que orientam os instrumentos de avaliação externa, fundamentados no “neotecnismo” (FREITAS, L. 2011; 2014).

Nesse sentido, esta pesquisa problematiza as implicações da Prova Brasil para o trabalho docente na perspectiva de diferentes agentes educacionais do município de Cascavel-PR, diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal.

Outro recorte definido diz respeito à análise dos resultados obtidos pelas escolas municipais na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil¹. Cabe mencionar que, no estado do Paraná o atendimento educacional em

¹ De acordo com o portal do INEP, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC é uma avaliação censitária bianual, envolvendo alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade

cooperação entre as esferas pressupõe aos municípios a responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira da oferta de ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O estado, por sua vez, assume a responsabilidade pela oferta do ensino nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Ao restringir-se a pesquisa aos resultados da Prova Brasil dos alunos de quintos anos, possibilitou-se a ampliação da compreensão sobre a concepção de avaliação dos professores que atuam nas escolas de uma determinada dependência administrativa (financiadas pelo poder público municipal) e que têm o trabalho orientado por um documento específico (currículo próprio do município).

Esse cenário tornou possível analisar os desdobramentos das exigências que as avaliações em larga escala demandam (relacionadas, principalmente, a uma necessidade de melhorar o índice de desempenho apresentado pelas escolas) ao trabalho docente: as estratégias de sobrevivência que os profissionais em educação desenvolvem para atender às atribuições da profissão, que envolvem, de um lado, dar conta do currículo (fundamentado em perspectiva teórica crítica) e, de outro, atender às demandas que as avaliações externas impõem.

A atividade docente da pesquisadora no ensino superior também proporcionou inúmeras situações em que o tema avaliação foi abordado em sala de aula e nos estágios. São muitos os questionamentos e problematizações sobre se os instrumentos avaliativos são eficientes na tarefa de mensurar o conhecimento apropriado pelos alunos. Embora as pesquisas acadêmicas tenham avançado consideravelmente e já ofereçam a possibilidade de esclarecer muitas questões sobre as repercussões das avaliações, no contexto escolar, considera-se que o conhecimento produzido sobre as relações entre o currículo, as avaliações em larga escala e o trabalho docente ainda não seja suficiente. Assim, torna-se relevante a contribuição de estudos voltados para a compreensão de como tais relações se estabelecem a partir da perspectiva de diferentes profissionais em educação (professores, diretores e coordenadores).

Partindo do princípio de que o mundo do trabalho influencia e inspira a organização da prática escolar, o estudo das políticas educacionais foi considerado tarefa indelével nesta pesquisa, como meio de compreender como o Estado atua e responde às demandas do modo de produção vigente nessa sociedade, bem como, entender quês fundamentos orientam a

elaboração e a implementação dessas políticas.

Do ponto de vista formal e institucional, os objetivos anunciados das avaliações em larga escala são diferentes daqueles que são efetivamente praticados no cotidiano escolar. A avaliação da educação básica no Brasil é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que produz informações sobre a realidade educacional por meio de provas nas quais se busca mensurar o desempenho dos alunos. Os documentos oficiais anunciam o objetivo de avaliar a evolução da qualidade do ensino e auxiliar na definição de ações voltadas para os problemas identificados (BRASIL, 2017b). Diversas pesquisas nacionais e internacionais (AFONSO, 2010; 2014; AMARO, 2016; ASSIS; AMARAL, 2013; AZEVEDO, 2014; BARRETTO, 2013; BONAMINO; SOUZA, 2012; CARVALHO; SANTOS, 2018; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015; FREITAS, D. 2007; FREITAS, L. 2004; 2007; 2011; 2014; RAVITCH, 2011; RONCA, 2013; SOUZA, 2014) têm revelado que o Estado não faz uso das informações produzidas pelas avaliações externas para orientar a formulação de ações que visem à melhoria da qualidade da educação, e ainda, que os dados têm sido utilizados para que escolas, professores e alunos sejam identificados com os culpados pela má qualidade em educação.

Quando a avaliação da educação básica foi instituída no Brasil, entre os anos de 1989 e 1992, as provas eram realizadas em caráter amostral e os instrumentos consideravam os conteúdos trabalhados, os quais eram levantados por meio de consulta prévia (BARRETTO, 2013). Mas essa ordem vem se invertendo e cada vez mais os exames determinam o que os alunos devem estudar (FREITAS, L. 2011; ASSIS; AMARAL, 2013). Portanto, os mecanismos de avaliação têm passado por alterações substanciais desde que o SAEB foi criado. Essas mudanças implicam em medidas pedagógicas, as quais respondem às demandas políticas e econômicas.

Desde a Reforma do Estado, ocorrida em 1995, verifica-se que as avaliações respondem mais consistentemente ao *modus operandi* do neoliberalismo. Por essa razão, é fundamental, neste trabalho, a compreensão sobre as origens do Estado neoliberal no Brasil e das políticas educacionais que dele se desdobram, pois, desde então, intensificaram-se as medidas que vincularam a avaliação à meritocracia. Dessa forma, a reflexão sobre como o neoliberalismo efetiva demandas para as políticas educacionais e como esse Estado avaliador (AFONSO, 1997) articula e desenvolve as políticas educacionais voltadas para a avaliação da educação básica, tornou-se tarefa imprescindível.

As avaliações externas acabam assumindo a função de busca aos responsáveis pela

boa ou má educação, oferecida em escolas públicas, sem que se considere para esse diagnóstico, as condições econômicas e sociais das comunidades em que as escolas se encontram inseridas, tampouco, elementos que vão desde a formação e salários de professores até as estruturas de ensino ofertadas nessas instituições (FREITAS, L. 2014; AFONSO, 2014).

Os processos avaliativos em vigor atendem ao projeto societário, articulado às demandas do capitalismo, que desdobram para o campo da educação algumas expectativas, dentre as quais, a de justificar o modo de produção vigente e de responsabilizar individualmente os sujeitos pelas suas estratégias de inserção social (FREITAS, L. 2011).

Ao educar a todos, mostrando-lhes que competir, escalonar, comparar e atingir metas são atitudes perfeitamente aceitáveis, a sociedade internaliza e naturaliza os ideais da classe dominante, o que revela a atualidade de Marx e Engels (2007, p. 47), quando escreveram, em *A Ideologia Alemã*, que “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante”.

Porém, a escola não responde de forma unilateral aos anseios do capital, pois a função social dessa instituição é alvo de disputa entre projetos societários antagônicos. Se, por um lado, é fato que a escola contribui na difusão de valores que fortalecem a manutenção da estrutural social, fundada em classes, por outro, a transformação social ampla, emancipadora e radical “é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Com base nesse entendimento é que se preconiza que novas formas de avaliação só serão concebidas a partir das formas avaliativas presentes nas escolas hoje. Assim, a abordagem de Vázquez (2007, p. 224) é salutar, quando afirma que “se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo e nem de, por sua vez, transformar-se”.

Desde que o Índice de Avaliação da Educação Básica - IDEB foi criado, acentuou-se a preocupação por parte de professores e demais profissionais da educação, no sentido de conduzir o ensino com o propósito de sucesso dos alunos nos resultados em avaliações externas. O bom desempenho dos estudantes passou a ser instituído como meta educacional, fato que se observa quando as escolas organizam os períodos “preparatórios para os exames”

como atividades integrantes do calendário escolar (BONAMINO; SOUZA, 2012; ASSIS; AMARAL, 2013).

Não se defende, no âmbito desta tese, a recusa da avaliação e, tampouco, a recusa em reconhecer a responsabilidade dos profissionais da educação para com a qualidade do ensino ofertado. O que se problematiza são os conceitos e procedimentos de avaliação impostos pelo Estado, representando os interesses da elite, os quais, em nome do “direito de aprender das crianças”, padronizam o que, como e quando ensinar nas escolas brasileiras (FREITAS, L. 2016, p. 129).

Apesar das dificuldades impostas pela sociedade capitalista e dos limites que cerceiam o trabalho de professores - que concebem a educação a partir dos conceitos de transformação radical da sociedade e emancipação da classe trabalhadora - podem ser identificadas algumas experiências educacionais que subvertem essa lógica e propõem um trabalho educacional voltado para a emancipação².

No município de Cascavel-PR, os professores e demais trabalhadores em educação contam com as orientações de currículo próprio, o “Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR”. A elaboração desse documento sintetizou os esforços coletivos que reuniram, no seu entorno professores da rede e outros profissionais – que atuaram como consultores, auxiliaram na produção escrita, na formação continuada, e ajudaram a preservar a coerência e unidade teórico-metodológica dos pressupostos que embasam o currículo.

O currículo entrou em vigor em 2008. Até então, o trabalho na rede municipal de ensino de Cascavel-PR era orientado pelo Currículo Básico da Escola Pública do Paraná, elaborado na década de oitenta e publicado em 1990, o qual também estava fundamentado em teorias críticas. Cabe mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, publicados em 1997, não foram adotados como referência oficial para o trabalho docente, embora seja o documento que propicia as diretrizes para a realização das avaliações em larga escala (considerando o recorte temporal desta pesquisa).

Atualmente, o ensino municipal oferecido nas escolas da rede de Cascavel-PR, encontra-se em uma situação singular: pressionado, de um lado, pelo controle externo³,

² Uma pesquisa bibliográfica mais detalhada poderia identificar todas as propostas curriculares caracterizadas por esse princípio. A título de exemplo, citam-se a “Proposta Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Limeira” elaborada em 2013 (SILVA, 2014) e o “Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru” publicado em 2016. (MESQUITA, FANTIN, ASBHAR, 2016).

³ O controle externo do trabalho pedagógico desenvolvido na rede municipal de Cascavel-PR ganhou um novo elemento durante o percurso dessa investigação e consiste na implantação da Base Nacional Comum Curricular,

materializado pela imposição de metas de rendimento escolar, de elevação das notas dos estudantes nas avaliações em larga escala, e de outro lado, pela defesa do currículo próprio, fundamentado em teorias críticas. Este embate produz impactos no trabalho pedagógico dos professores e gestores educacionais, cujos resultados esta investigação buscou elucidar.

Quando as escolas são submetidas a exigências legais e curriculares contraditórias, observa-se um fenômeno que Gauleja (2007), denomina de “injunções paradoxais”, quando demandas que apontam para diferentes sentidos fazem com que as pessoas busquem alternativas para se defenderem de diferentes modos. A identificação dos limites e das possibilidades do trabalho pedagógico caracterizado por esses elementos torna-se, assim, alvo desta investigação.

Considera-se necessário, em tal contexto, problematizar junto a profissionais da educação (diretores, coordenadores e professores) que trabalham em escolas públicas, como os exames em larga escala foram incorporados ao trabalho pedagógico dos docentes que atuam na rede pública de ensino de Cascavel-PR; como os mesmos se posicionam frente às Políticas Públicas de Avaliação; como esses profissionais concebem os instrumentos ou mecanismos avaliativos que lhes são impostos; que outras formas de avaliação poderiam ser propostas no sentido de superar as atuais possibilidades de avaliação em larga escala e, finalmente, quais seriam as condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de atividades de ensino e avaliação propostos de acordo com o referencial teórico estabelecido pelo currículo municipal, cuja concepção é distinta da que orienta a Prova Brasil.

Assim, conforme já assinalado, no que concerne à avaliação da prática escolar, o trabalho pedagógico no município de Cascavel-PR se desenvolve entre o atendimento às demandas impostas pelas avaliações externas e o cumprimento das orientações oferecidas pelo currículo do município, as quais são embasadas por perspectivas teóricas conceitualmente distintas.

A pesquisa parte do projeto – societário e educacional – em curso e recorta como objeto de análise os mecanismos de avaliação em larga escala. A organização do trabalho escolar é compreendida como alvo de disputa entre dois projetos societários, os quais representam, por oposição, os interesses da classe trabalhadora e da burguesia.

Partindo desse princípio, o problema que orienta a pesquisa tem a seguinte

definido pela Resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017. Embora a BNCC não seja objeto desta tese, foram realizadas referências a ela quando identificados os pontos de contradições entre os interesses de implementação da Base e a implementação do currículo municipal.

formulação: “Quais são as implicações da Prova Brasil para o trabalho docente, na perspectiva de professores e gestores da educação do município de Cascavel-PR, diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal?”

A hipótese da pesquisa é a de que as cobranças que se colocam em torno dos exames em larga escala são cada vez mais diretivas, desconsideram os limites da formação e as condições de trabalho dos profissionais, esvaziam o trabalho docente e tornam-se obstáculos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico segundo os princípios do currículo da rede municipal. O currículo, por sua vez, representa o esforço de um trabalho coletivo, está fundamentado teoricamente em uma perspectiva que preza por oferecer aos alunos o ensino de qualidade, de forma crítica, e de maneira a instrumentalizá-los para além das necessidades de reprodução, oferecendo-lhes, também, a emancipação como uma possibilidade.

A pesquisa parte do entendimento de que as avaliações tanto podem contribuir para a humanização da função da escola como se constituir em um empecilho para que esse propósito se realize, o que depende das concepções que as orientam (ZANARDINI, 2008; GAMA, 2002).

Com base na problematização apresentada, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as implicações da Prova Brasil⁴ no trabalho de professores da rede municipal de Cascavel-PR diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal. Os objetivos específicos consistem em:

- a) contextualizar as condições econômicas, políticas e sociais nas quais as políticas públicas de avaliação foram implantadas e implementadas na Educação Básica brasileira;
- b) analisar os desdobramentos e contradições da implementação da Prova Brasil no município de Cascavel-PR;
- c) compreender os limites e possibilidades da Prova Brasil na promoção da emancipação do trabalho pedagógico.

Esse estudo apresenta caráter qualitativo, realizado por meio de pesquisa de campo associada a levantamentos bibliográfico e documental.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em instituições escolares do município de Cascavel-PR e levou em consideração os dados da ANRESC (Prova Brasil) realizada em

⁴ Ao longo desse trabalho, utilizar-se-á o termo Prova Brasil para se referir à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, tendo em vista que essa primeira nomenclatura é nacionalmente mais conhecida.

2015 e que teve os seus resultados divulgados em 2016. Como campo de pesquisa, optou-se pela seleção de três escolas que obtiveram as melhores notas do IDEB, e as três com as menores notas. Foram entrevistadas diferentes profissionais⁵ da educação que, em 2015, desenvolveram o seu trabalho na condição de professoras de quinto ano, coordenadoras e diretoras das seis escolas mencionadas, totalizando dezoito participantes da pesquisa.

O levantamento bibliográfico não ocorreu em um momento estanque da investigação. Ao contrário, perpassou todos os momentos e todas as fases do processo de pesquisa. A busca por bibliografias que auxiliaram na compreensão acerca das “implicações da Prova Brasil no trabalho docente diante das exigências da avaliação em larga escala e do currículo municipal” teve início com a elaboração do projeto e a ela foi dada continuidade durante a elaboração das questões que constituíram o roteiro de entrevistas. A pesquisa bibliográfica foi também suporte para a análise dos dados. As obras consultadas, de acordo com as contribuições para a elucidação do objeto, foram organizadas em quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo temático é composto por um conjunto de bibliografias que analisam as estreitas relações entre escola e o modo de produção capitalista. Foram consideradas, entre outros, as contribuições de Salm (1980), Kuenzer (1986) e Frigotto (1989).

Ao analisar as relações que se estabelecem entre mundo de trabalho e escola, Salm (1980) considera que a escola que é oferecida para a classe trabalhadora perdeu o caráter formativo (no sentido emancipador do termo). Sendo assim, o mundo do trabalho espera da escola que ela ofereça ao trabalhador as credenciais para servir, as quais estão menos vinculadas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento (embora não se dispense alguma dose de escrita, letramento e cálculo) e mais vinculadas aos aspectos comportamentais (submissão, obediência e pontualidade). A contribuição dessa obra para a presente pesquisa consiste na compreensão de fatores fortemente questionados pelos educadores, como, por exemplo, a precarização do trabalho docente; a ampliação do atendimento escolar, sem que, para isso, o poder público venha aumentando os investimentos em educação; e a redução do desempenho escolar das crianças.

Kuenzer (1986) investiga o processo educativo por meio do qual o trabalhador é submetido ao se apropriar do conhecimento para servir ao capital. A autora defende a tese de que, ao educar-se para servir, o trabalhador também se educa para enfrentar o capital, ou seja, na mediação entre as orientações do capital e o fazer cotidiano do trabalhador, são tecidos os

⁵Sem que houvesse essa intencionalidade, as profissionais que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino.

espaços de resistência. Essa análise contribui na proposição do objeto da pesquisa, no sentido de compreender se, no trabalho docente, a construção desses espaços de mediação também ocorre.

Frigotto (1989) analisa a relação entre a prática educativa escolar e a prática de produção social da existência no interior da estrutura econômica e social capitalista. O autor revela, em sua tese, que a aparente contradição que se estabelece em considerar improdutivo o trabalho da escola, não se sustenta, pois a escola realiza uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção, quer seja ao cumprir com uma função na reprodução do capital, já que o trabalhador que reproduz o capital se qualifica privilegiadamente nos espaços escolares, quer seja porque a escola cria para o trabalhador a expectativa de inserção produtiva. Para esse autor, a escola pública é um espaço de disputa entre os projetos da classe trabalhadora e o da burguesia. Em vista disso, foi importante compreender como, nas escolas nas quais a pesquisa foi realizada, se manifestam as disputas em torno de projetos sociais (que, de um lado, privilegiam os interesses da burguesia e da reprodução do capital, e, de outro, os da classe trabalhadora).

O segundo eixo temático é composto por um conjunto de bibliografias e autores que, de forma mais específica, ajudam a compreender as relações que se estabelecem entre as avaliações externas e o trabalho docente, entre os quais, Afonso (2010; 2014); Assis e Amaral (2013); Barretto (2013); Bonamino e Souza (2012); Carvalho e Costa (2013); Carvalho e Santos (2016); Cassassus (2009); Chirinéa e Brandão (2015); Figueiredo (2009); Fiori (1997); Freitas, D. (2007); Freitas, L. (2004; 2007; 2011; 2012; 2014; 2016); Frigotto (2011); Gama (2002); Machado e Alavarse (2014); Matos, D. (2017); Passone (2014); Petras (1997); Ravitch (2011); Santana e Rhoten (2013); Saviani (2007); Souza (2014) e Zanardini (2008).

Esses autores realizaram pesquisas que se propuseram a investigar as transformações econômicas e políticas da sociedade, o contexto da criação do Estado neoliberal e os desdobramentos dessas mudanças para as políticas educacionais, mais especificamente, para as políticas públicas de avaliação da educação básica. As mudanças que ocorreram no cenário nacional, desde os anos 1990, atendem a expectativas que estiveram historicamente ligadas a determinados interesses, os quais estão estreitamente vinculados à lógica de reprodução do capital.

Desde que se iniciou a verificação da qualidade do ensino da educação básica no Brasil, por meio das avaliações em larga escala, alguns fenômenos têm sido observados no meio escolar e acadêmico. O primeiro fenômeno diz respeito à aceitação social dos exames,

tendo em vista que fazem parte de uma sociabilidade que ajuda a sustentar a ideia de que uma determinada classe “pode” definir o que os membros de outra classe devem aprender, por ser considerada a classe “mais capaz”. O segundo fenômeno diz respeito à incorporação, nos espaços escolares, de conceitos ideológicos como eficiência, competitividade e produtividade. E o terceiro diz respeito à responsabilização, termo que efetivamente se traduz na busca pelos responsáveis pela ineficiência indicada nos índices (os quais, invariavelmente, são apontados como sendo os profissionais da escola, os próprios alunos, ou a comunidade escolar).

Esses estudos também auxiliaram no entendimento da escola como um espaço que está em disputa entre forças antagônicas. De um lado, estão representados os interesses do capital que atribuem à escola a função de auxiliar na sua reprodução e sustentação, por meio da difusão da ideologia conservadora. De outro, se fazem presentes os interesses da classe trabalhadora que busca na escola e na avaliação a sua capacidade emancipadora, contribuindo, assim, para a superação revolucionária desse modo de produção.

As produções que se caracterizam pela análise crítica da sociedade e do modo de produção em vigor, assim como também, as que se assuem como contribuições para a constituição de uma sociedade mais igualitária foram privilegiadas como critério de escolha para compor o referencial teórico da tese.

Não se pode deixar de mencionar a grande contribuição que o uso da *internet* tem proporcionado no que diz respeito à localização de artigos sobre o tema da pesquisa. Parte considerável dos documentos, artigos, teses⁶ e dissertações⁷ foi encontrada por meio de navegadores *on-line*, tais como o *Scielo* e o *Google*.

O terceiro conjunto de obras contribuiu para o entendimento das transformações que dizem respeito ao currículo escolar, sendo que fazem parte desse grupo os autores: Apple (2001); Baczinski (2008); Baczinski e Nunes (2013) Malanchen, Dolla e Duarte (2007); Mirandola e Orso (2013); Moreira (1996; 1999); Sacristán (2000); Saviani (2016) e Zoia (2007). A importância do tema justifica-se em virtude do recorte do objeto, entendendo-se que há uma determinada concepção de currículo, que embasa as avaliações em larga escala, e outra que fundamenta o currículo do município de Cascavel-PR. Tais distinções precisam ser compreendidas na análise de como os profissionais da rede posicionam-se frente à avaliação, tendo em vista atender a um e a outro pressuposto curricular.

⁶ As teses consultadas foram: Alves (2012), Cossetin (2017), Marques (2017), Marsíglia (2011), Sandri (2016) e Souza (2001), Zanardini (2008).

⁷ As dissertações que contribuíram para com o estudo foram: Peletti (2012), Mazaro (2018), Martins (2015), Marsíglia (2011) e Silva (2014).

O quarto eixo temático é constituído de obras que analisam os aspectos econômicos, políticos e educacionais a partir de uma visão macroestrutural. Assim sendo, as contribuições de Marx (2007; 2008; 2011), Marx e Engels (2005), Harvey (2008), Chesnais (1996) e Mascaro (2013) auxiliaram na compreensão das transformações produtivas, de acumulação do capital e das características essenciais do modo de produção capitalista. Muito embora as obras não tratem diretamente do tema educação, a partir da perspectiva de análise adotada para a realização desta pesquisa, o entendimento dos fatores que determinam e caracterizam a sociedade capitalista são considerados pontos nevrálgicos para a compreensão dos processos educacionais caracterizados pela implementação de políticas, modelos de gestão, e modelos de avaliação adotados na forma de política, ou na forma de encaminhamentos didático-pedagógicos.

O levantamento documental consistiu na busca por dados de natureza primária, ou seja, de informações que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento, os quais foram escolhidos por contribuírem com a elucidação do objeto em estudo. Assim, foram consultados: as constituições federais (BRASIL, 1934; 1937; 1988); os documentos que oferecem informações sobre o delineamento das políticas de planejamento da educação – das quais, as avaliações são partes constitutivas: planos setoriais de educação (BRASIL, 1976; 1980); os planos nacionais de educação (BRASIL, 2001; 2014); o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a); o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b); as leis de diretrizes educacionais nacionais (BRASIL, 1962; 1971; 1996); os documentos curriculares: Brasil (1997; 2018a); Paraná (2003; 2008); Cascavel-PR (2008a); os projetos político-pedagógicos das escolas A, B, C, D, E, e F (CASCAVEL-PR, 2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e); a palestra (MATOS, N.⁸, 2017); os sites para consulta de dados estatísticos, no caso, o Qedu (2017), o INEP (BRASIL 2005; 2012; 2013; 2015a; 2015b; 2017a; 2017b; 2017d) e Paraná (2018); a legislação educacional (BRASIL, 1995; 2000; 2005; 2006; 2014); e os documentos emitidos por organizações sociais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007; 2014a; 2014b).

Os levantamentos, bibliográfico e documental, permitiram entender as proximidades que se estabelecem entre as orientações dos organismos multilaterais, a incorporação das mesmas pelo Estado brasileiro na forma de conceber as políticas educacionais, e as práticas

⁸ A professora Neide da Silveira Duarte Matos contribuiu com a elaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. As informações utilizadas nesta tese foram fornecidas durante a palestra pública “Relatos sobre a história da elaboração do Currículo Próprio do Município de Cascavel-PR”, proferida no dia 05/08/2017, nas dependências da UNIOESTE – Campus de Cascavel.

avaliativas, principalmente as que se manifestam na forma de avaliações externas.

A realização desta pesquisa foi movida pela possibilidade de contribuir para o entendimento das implicações e os desdobramentos das avaliações em larga escala no trabalho dos professores, de modo que foram identificados reflexões, questionamentos e contribuições desses sujeitos, ao problematizarem suas práticas e os impactos das avaliações externas em seu exercício profissional.

No discurso oficial, essas avaliações são apresentadas à população – por meio dos veículos de comunicação e de outros instrumentos – como iniciativas governamentais efetivadas para melhorar a qualidade da educação brasileira. Em vista disso, os exames em larga escala são divulgados como medidas que de fato buscam a melhoria da condição de vida e de trabalho de docentes e de alunos participantes dessas provas.

O que o poder público não revela são as estreitas vinculações existentes entre o baixo desempenho dos estudantes e a limitação do seu acesso aos bens materiais e culturais, escolarmente valorizados. Omite também as reais condições de trabalho dos professores e dos limites que tais condições impõem à concretização do aprendizado.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir para a ampliação de estudos baseados no levantamento de informações referentes aos fatores que se colocam entre o discurso oficial e a forma como os professores concebem essas políticas, assim como tais políticas orientam a organização do trabalho pedagógico. Enseja-se, assim, que a pesquisa ofereça elementos para a compreensão dos avanços e problemas que esses sujeitos identificam no seu próprio trabalho frente às políticas públicas de avaliação da educação básica em curso.

A realização desse estudo enseja fornecer elementos para a compreensão de uma realidade educacional que provoca implicações na vida de milhões de professores e alunos, os quais fazem parte da educação básica brasileira, e que também provocam impactos sociais, tendo em vista que a escola assume, desde a instauração da sociedade burguesa, a prerrogativa de instituição responsável pela formação para a vida (com hábitos, costumes e comportamentos), de socialização dos conhecimentos científicos e de formação para o trabalho. As concepções que giram em torno de como a escola deve realizar essa tarefa são alvo de disputa entre os diferentes interesses de classe (SAVIANI, 2007).

Esta tese, portanto, se constitui como mais um trabalho que auxilia no fortalecimento da área investigativa que analisa, problematiza e tece a crítica da educação e da forma como a mesma é oferecida atualmente, para que se possa conceber e organizar a escola e o ensino

pautados na perspectiva da emancipação humana.

No que concerne, de forma mais específica, ao objeto deste estudo, entende-se que as avaliações são necessárias, mas buscam-se os limites das práticas de avaliação calcadas na concepção de mundo da classe dominante e de sua efetiva reprodução. Toda a avaliação corresponde a um determinado projeto de sociedade. Por essa razão, compreender as bases filosóficas, que sustentam ideologicamente as avaliações em larga escala, pressupõe compreender as concepções que fundamentam essa sociedade (PARANÁ, 1985).

A pesquisa também se coloca como um instrumento de defesa do currículo próprio do município de Cascavel-PR, defendendo o esforço coletivo empreendido na sua elaboração, que contou com a colaboração de professores, funcionários da rede municipal de ensino e de consultores especialistas, cujo resultado sintetiza as intenções de um projeto que se propõe a muito mais do que elencar conjunto de conteúdos escolares a serem ensinados, mas que se baseiam no ensino realizado com base em um método revolucionário – o materialismo histórico.

Por outro lado, identificou-se como intenção das políticas educacionais em avaliação, a de sujeitar as experiências curriculares regionais e impor para a escola a necessidade exclusiva do ensino de duas áreas – português e matemática – com o agravante de que esse ensino esvazia-se de sentido no que diz respeito a proporcionar aos alunos a apropriação do saber como exercício crítico e libertador.

A redução curricular tem estreitado o ensino a estratégias para o mero bom desempenho nas avaliações externas. A aprovação da reforma do ensino médio, que retira a obrigatoriedade do ensino de importantes áreas do conhecimento em ciências humanas, como arte, filosofia e educação física, vem se mostrando uma tendência que tem influenciado as decisões sobre o que ensinar no ensino fundamental, quando se secundariza a importância da geografia e da história, e quando se observa que as aulas de arte e educação física são oferecidas como atividades que cumprem com a tarefa de ocupar as crianças e preencher o seu tempo na escola.

Também é propósito dessa investigação defender a escola pública gratuita e a qualidade do ensino escolar concebida a partir de critérios mais humanizadores, opondo-se, assim, aos pressupostos de que a única forma de medir a qualidade seja por meio das avaliações externas.

A experiência americana, que logrou introduzir os mecanismos de responsabilização

até as últimas consequências, revela que as estratégias que orientam a tomada de decisões, com base nos resultados das avaliações em larga escala têm enfraquecido a escola pública, levando o ensino à privatização, que por sua vez, não tem significado nenhum ganho em qualidade, conforme aponta Ravitch (2011).

Defender a escola pública e que atende aos filhos da classe trabalhadora assume importância vital em tempos de mercantilização dos serviços públicos e de mudanças na legislação. Para a educação, o maior risco se concentra na possibilidade de terceirização de atividades fins, o que vem se tornando mais real desde a aprovação da Lei n.13.429/2017⁹ (BRASIL, 2017c). Essa lei permite que instituições de ensino contratem empresas para fornecer os professores necessários ao desenvolvimento da atividade principal, ou seja, o ensino. Considerando a natureza da atividade educativa, na qual se pressupõe o desenvolvimento de um trabalho cujos frutos não são colhidos de forma imediata, situações que já são corriqueiras e que sabidamente comprometem a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos serão intensificadas. São exemplos, a rotatividade de professores e a contratação de profissionais não formados, ou formados de maneira aligeirada e/ou precária. A permissividade legal do dispositivo em vigor ameaça a existência da escola pública, sobretudo quando os discursos hegemônicos bradam em torno da ineficiência do serviço público.

E, por fim, essa pesquisa pretende contribuir para a reafirmação da importância do trabalho dos professores - funcionários públicos - que prestam um serviço que atende majoritariamente às crianças mais necessitadas do ponto de vista material. Apesar dos argumentos que se colocam contra o serviço público, os quais maximizam e glorificam os serviços oferecidos pela iniciativa privada, essa tese localiza no trabalho dos professores o resultado de esforços individuais e coletivos, que burlam a lógica do mercado sempre que o exercício profissional é realizado para além da jornada de trabalho. Isso se traduz em encontros para grupos de estudos, momentos de planejamento e realização de atividades, de maneira a objetivar a melhoria da qualidade do ensino. Esses esforços movem-se contra o descaso do poder público. Os professores das escolas públicas revelam, por meio das informações que contribuíram para essa pesquisa, que ensinar bem e com qualidade os filhos da classe trabalhadora é um ato de subversão e de rebeldia.

⁹ Conforme dispunha a antiga Lei n. 6.019 (BRASIL, 1974), uma empresa ou prestadora de serviços poderia contratar serviços terceirizados para a realização de atividades meio. Tomando uma escola como exemplo, a instituição poderia contratar empresas terceirizadas para desenvolver as atividades de limpeza e vigilância.

O presente texto está organizado em seis seções. A primeira seção consiste nesta Introdução da tese, onde se evidenciam o tema, o problema, os objetivos, a opção metodológica e a justificativa da pesquisa. Na próxima seção serão caracterizadas as políticas públicas de avaliação da educação no Brasil, partindo dos elementos históricos e compreendendo a influência do neoliberalismo nas definições de tais políticas. A terceira seção é destinada à compreensão dos elementos constitutivos das propostas curriculares, elaboradas no Brasil, no estado do Paraná e em Cascavel-PR, a partir da década de 1990, buscando-se entender a influência do pressuposto teórico na definição das distintas concepções de avaliação. Na quarta seção detalha-se o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa de campo com as participantes da pesquisa. A quinta seção apresenta os principais dados levantados durante a investigação, os quais corroboram a tese de que as contradições que se instituem em torno do atendimento das demandas da Prova Brasil estão relacionadas às condições de trabalho, à formação de professores e à valorização profissional, os quais limitam e esvaziam o trabalho docente proposto pelo currículo municipal de Cascavel-PR. A sexta e última seção consiste nas Considerações Finais deste estudo, onde se retomam os objetivos propostos e os principais resultados obtidos na tese são sintetizados.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Esta seção apresenta uma breve contextualização histórica sobre o recrudescimento dos processos de avaliação em larga escala na educação básica, vinculados à política nacional de avaliação do desempenho escolar de estudantes a partir da década de 1990.

A avaliação é um processo que faz parte do desenvolvimento da sociedade, e pode, nesse sentido, ser identificada como práticas de comparação, valoração e julgamento, visto que pode ocorrer formal ou informalmente (CHUEIRI, 2008). A avaliação escolar, nos moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala, corresponde a determinada visão de mundo e de prática social, “subjacentes a uma ontologia que a embasa e a perpassa” (ZANARDINI, 2007, p. 22).

As avaliações são marcadas pelas concepções (de homem e de mundo), as quais são definidas de acordo com os paradigmas que orientam o pensamento da sociedade em cada momento histórico. Desde a visão grega, passando pela feudal, até chegar à modernidade, diferentes formas de conceber a avaliação são identificadas em suas respectivas épocas. Se na sociedade grega a avaliação era concebida sob um modelo de sociedade considerada ideal; na feudal, tomada pela visão religiosa, a avaliação era utilizada para manter a ordem social e corrigir o comportamento dos homens. Na visão moderna, por sua vez, a concepção racional de avaliação é criada para contribuir para a ampliação da produção de riquezas com o menor esforço possível (PARANÁ, 1985).

Em se tratando de avaliação escolar, vários processos podem ser considerados, entre os quais, a avaliação dos alunos, a avaliação do professor, de programas, de currículos, da escola, de regimento e de regulamento. Afonso (2014) e Freitas, L. (2014) lembram ainda que as próprias políticas públicas de avaliação deveriam ser passíveis de avaliação.

No que se refere à avaliação de alunos, as diferentes concepções são identificadas a partir das teorias pedagógicas que orientam o trabalho realizado na escola. É dessa forma que se compreende que a avaliação está sempre a serviço de um projeto societário.

Essa idéia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve (CHUEIRI, 2008, p. 51).

No campo da filosofia da educação, diferentes concepções de avaliação podem ser identificadas, a partir das tendências pedagógicas que orientam o trabalho docente. A concepção, fundamentação teórica e os elementos conceituais que permeiam a formação do docente, o PPP das escolas, os encaminhamentos que chegam às escolas como determinações das secretarias municipais e estaduais de educação ou do MEC, entre outros, são elementos que fazem com que os professores acabem desenvolvendo o seu trabalho não a partir de um, mas de um conjunto de concepções, métodos e metodologias de avaliação, buscando atender tanto às orientações do currículo, quanto às avaliações externas.

A realização desta pesquisa, partindo das considerações apresentadas, ganha sentido, uma vez que as produções científicas consultadas indicam que os processos de avaliação em larga escala em curso desde a década de 1980, correspondem a uma concepção que não tem por finalidade efetivamente diagnosticar a aprendizagem dos alunos, mas sim, mensurar algumas competências. Os pressupostos que fundamentam essas provas recebem diferentes denominações, de acordo com o entendimento de cada autor, podendo ser denominados de: pedagogia do exame (LUCKESI, 2011); educação baseada na prova ou educação baseada em evidências (SAUSSEZ; LESSARD, 2009), neotecnicismo (FREITAS, L. 2011) e a avaliocracia neopositivista (AFONSO, 2014).

Cabe mencionar que a concepção que fundamenta as avaliações em larga escala em muito se muito difere daquelas anunciadas no Currículo do Município de Cascavel – PR, em que se prevê a avaliação da apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes de forma diagnóstica, processual e contínua (CASCAVEL, 2008a).

As avaliações externas estão associadas não apenas à aprendizagem do conteúdo, mas também ao controle disciplinar em sala de aula. Os processos de avaliação acabam gerando uma motivação para o estudo, assumindo a forma de uma mercadoria “com as características de dualidade existentes nesta sociedade capitalista: o valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro” (FREITAS, L. 2002, p. 313). Isso faz com que o aluno se habitue a ver a aprendizagem a partir de uma nota, que lhe gera benefícios ou prejuízos (SANTANA; RHOTEN, 2013).

Por isso, torna-se imprescindível entender quais são as características que definem a sociedade, pois as relações intraescolares refletem as relações sociais engendradas pelo modo de produção vigente, que, por sua vez, demanda ações do Estado, as quais devem estar em consonância com o projeto societário. O Estado, de acordo com as funções sociais que lhe são atribuídas, desenvolve políticas voltadas ao atendimento destas orientações, dentre as quais,

está a que constitui o objeto desta pesquisa, ou seja, a política de avaliação em larga escala no Brasil e seus desdobramentos no trabalho docente.

2.1 Os precursores do Sistema de Avaliação da Educação Básica

A busca pelas origens das avaliações em larga escala no Brasil conduziu a pesquisa às origens do planejamento educacional, processo com o qual as avaliações educacionais estão intimamente ligadas.

A ideia de planejar a educação remonta à década de 1930, no contexto da industrialização e modernização (conservadora) da sociedade brasileira (AZEVEDO, 2014), marcado pela preparação para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933 (BORDIGNON, 2011). Publicado à época, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consistiu na primeira proposta educativa objetivando defender o acesso de todos à educação laica, obrigatória e gratuita, fundamentada em princípios republicanos, com visão sistêmica e de totalidade (TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO e AZEVEDO, 1932/2006; BORDIGNON, 2011).

As propostas dos Pioneiros encontraram respaldo nos projetos governamentais da época. O texto incorporado à Constituição de 1934 estabelece no artigo 150 como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934, p. 36). O estabelecido em lei acabou não se concretizando, tendo em vista que esta Constituição teve vigência de três anos, quando foi substituída pela Constituição de 1937¹⁰, que sustentou, do ponto de vista legal a implantação da ditadura do Estado Novo¹¹.

¹⁰ A nova Constituição promoveu um retrocesso aos princípios educacionais, definida como dever primeiro e natural dos pais e conferindo ao Estado a atribuição de colaborar “de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937, p. 53).

¹¹ O governo Getúlio Vargas foi marcado por grandes contradições. Um dos maiores legados foi o combate ao comunismo, assumido como tarefa constitucional “ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente” (BRASIL, 1937); por outro lado, foi na gestão deste presidente que importantes leis trabalhistas foram aprovadas, tais como o salário mínimo, férias remuneradas, descanso semanal, direito à previdência social e licença maternidade, garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-lei 5.452 de 1º de maio de 1943). A CLT foi recentemente alvo de nova reforma caracterizada pelo retrocesso no que diz respeito às conquistas da classe trabalhadora. A Lei n. 13.467, de 13 de Julho de 2017 foi publicada no diário oficial da União em 14/07/2017, e passou a valer após 120 de sua publicação. Dentre as mudanças mais significativas, a lei prevê a prevalência do negociado sobre o legislado no que diz respeito a direitos, a saber, férias, décimo terceiro, licença maternidade e outros.

O planejamento voltaria à pauta dos assuntos governamentais quando a ditadura varguista chegou ao fim. Entretanto, a previsibilidade legal do planejamento educacional só veio a se fazer presente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 4.024), aprovada em 1961 (AZEVEDO, 2014).

A avaliação escolar foi contemplada na primeira LDB, embora não se mencione a ideia de avaliação nacional da educação. O texto da lei ressalta a autonomia das instituições de ensino e dos professores na definição dos critérios de aproveitamento do rendimento escolar dos alunos:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino [...]

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961, p. 08).

A LDB de 1962, no artigo 92, também dispôs sobre a vinculação orçamentária para a educação, prevendo investimentos de 12% dos recursos da União e 20% dos recursos do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. Está presente no texto da lei a ideia de fundos nacionais para investimento nos ensinos primário, médio e superior, estabelecendo a criação de um Plano de Educação para planejar os investimentos de cada fundo (BRASIL, 1961, p. 16).

Como desdobramento da Lei 4.024/61, no ano de 1962 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, que definiu um conjunto de metas quantitativas e qualitativas, a serem alcançadas em um prazo de oito anos. Entretanto, “tornou-se praticamente ‘letra morta’, na medida em que o golpe militar de 1964 logo cedo imprimiu outras orientações para a política educacional brasileira” (AZEVEDO, 2014, p. 268).

A avaliação da educação surge, inicialmente, na pós-graduação, na década de 1960, durante o regime militar, e mais tarde estende-se à graduação, tendo por objetivo impor à educação um modelo produtivista de eficiência, fundado na lógica de que as instituições educacionais devem apresentar resultados e atingir metas, do mesmo modo como ocorre nas empresas privadas (ZAINKO, 2008), para atender aos “anúncios de modernização e de produção de ciência e tecnologia, em prol do desenvolvimento nacional” (ZANOTTO, 2017, p. 22).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971¹² prevê, no artigo 57, a avaliação dos planos e projetos educacionais, o que representa o primeiro indicativo da implantação de um sistema nacional de avaliação:

Art. 57 A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação. Parágrafo único. A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União (BRASIL, 1971, p. 15).

Segundo Azevedo (2014), no período ditatorial a ideia de planejamento da educação foi definida pelos planos setoriais de educação vinculados aos respectivos planos de desenvolvimento econômico. Entre os anos de 1971 e 1985 vigoraram três planos nacionais de desenvolvimento: o Plano Nacional de Desenvolvimento I¹³ (de 1971 a 1974), o Plano Nacional de Desenvolvimento II (de 1975 a 1979)¹⁴ e o Plano Nacional de Desenvolvimento III (de 1980 a 1985)¹⁵, aprovado na forma de resolução, quando o regime militar já se encontrava em crise.

O I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), atendendo ao correspondente educacional do I PND, marcou uma nova forma de inserção institucional da área em termos do planejamento governamental. Este Plano manteve a visão educacional sob uma perspectiva econômica, a qual permaneceu no II PSEC (que corresponde aos desdobramentos em termos de planejamento educacional do PND II). Entretanto, estes planos significaram um passo adiante no sentido de garantir maior integração entre os sistemas de ensino, no intuito de buscar uma articulação entre os níveis. Por outro lado, significaram também atrelar os investimentos em educação aos princípios administrativos de eficiência e produtividade (AZEVEDO, 2014).

Embora a ideia de avaliação já se fizesse presente em documentos anteriores, é no II PSEC que este conceito aparece de forma mais claramente vinculada ao “planejamento educacional, ao controle e à ideia de modernização do Estado” (SANTANA; ROTHEN, 2013, p.13). Entre as inovações para modernizar a educação propostas no documento, as avaliações

¹² Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

¹³ Aprovado pela Lei n. 5.727, de 4 de novembro de 1971.

¹⁴ Aprovado pela Lei n. 6.151, de 4 de dezembro de 1974.

¹⁵ Aprovado pela Resolução n. 1, de 5 de dezembro de 1979. Publicado no Diário Oficial da União em 14 de dezembro de 1979.

são concebidas como medidas corretivas para ajustar as distorções de implantação e implementação do II PSEC:

[...] os mecanismos de avaliação permitem corrigir as distorções que se apresentam durante a execução do Plano Setorial, facilitando o processo decisório (BRASIL, 1976, p. 51).

[...] **Administração e planejamento:** [...] A concretização destes objetivos se fará através das seguintes ações: 1. implantação de um sistema de informações abrangendo estatística, documentação e bibliografia e informações gerenciais; [...] 4. implantação de um subsistema para acompanhamento, avaliação e controle do Plano (BRASIL, 1976, p. 61. Grifos no original).

A respeito da caracterização da educação brasileira neste período, Saviani (2012) afirma que a educação esteve subordinada aos interesses burgueses e ao desenvolvimento econômico capitalista, tornando-a funcional ao sistema capitalista. Na análise de Freitas, L. (2011) as avaliações da educação tal como têm sido realizadas atualmente caracterizam-se por elementos que são muito próprios do tecnicismo vigente neste período da história educacional brasileira.

Ainda na vigência do regime autoritário instituído em 1964, foi aprovada a terceira edição do Plano, nomeado de III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, no contexto do processo da abertura política. Este documento, de acordo com Fávero, Horta e Frigotto (1992) assumiu postura e linguagem diferente dos outros planos: apostou na contribuição da educação para diminuir as desigualdades sociais; assumiu enfaticamente o planejamento participativo, definiu a educação sob a ótica da política social e abandonou o discurso do capital humano.

Os objetivos das avaliações são registrados a partir de conceitos condizentes com o período marcado pela abertura democrática, quando se evidenciava o esgotamento das condições políticas que conduziram os militares ao poder e ao crescimento da expectativa da sociedade em torno da gestão democrática:

Estes objetivos precisam ser alcançados dentro de uma programação flexível e participativa, articulada com as estratégias globais de desenvolvimento e com os diferentes níveis administrativos, e sustentada [*sic*] por um processo de avaliação e controle capaz de representar os interesses das bases e realimentar a programação (BRASIL, 1980, p.19).

Embora as concepções, presentes no III SPECD, tivessem representado avanços em relação aos planos educacionais anteriores, o novo estilo de planejamento não teve força suficiente para romper com a sistemática de programas; não foi capaz de implementar uma sistemática de trabalho dentro do Ministério da Educação, enfrentando severas críticas da própria máquina estatal, de forma que se perderam em ações fragmentadas (FÁVERO; HORTA; FRIGOTTO, 1992).

A constatação, anunciada por Fávero, Horta e Frigotto (1992), e Freitas L. (2011) vai ao encontro da análise feita também por Saviani (2007), que elenca, como um dos principais desafios da educação brasileira a superação da fragmentação das ações pedagógicas:

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 2007, p. 23).

No contexto histórico, mencionado por Fávero, Horta e Frigotto (1992) sobre a fragmentação das ações educacionais movidas pelo Estado brasileiro, encontram-se as primeiras experiências com avaliações externas ocorridas no Brasil, as quais foram instituídas com o propósito de identificar os resultados atingidos pelo Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste I (EDURURAL)¹⁶. As avaliações aconteceram nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, com o objetivo de conhecer o desempenho de alunos das 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (FIGUEIREDO, 2009; SANTANA; RHOTEN, 2013). Observa-se que já se fazia presente no EDURURAL a noção de que as avaliações servem para medir o grau de eficácia dos recursos que são investidos em educação, considerando-se que este projeto foi desenvolvido a partir de empréstimos concedidos pelo Banco Mundial que não descuidou de acompanhar o desenvolvimento das atividades financiadas, zelando inclusive pelo material didático pedagógico utilizado, o qual foi adotado após a aprovação do Banco Mundial (SOUZA, 2001).

¹⁶ O EDURURAL foi um programa desenvolvido dentro do PND III, visando atender aos segmentos prioritários (como populações carentes). O desenvolvimento desta política foi concebido a partir de um discurso que acenava no sentido da eliminação da pobreza, e, conseqüentemente, na superação das desigualdades sociais (SOUZA, 2001).

O planejamento educacional como política de Estado configura-se com contornos melhor definidos na década de 1990 e consiste em uma das muitas ações governamentais desenvolvidas sob os princípios do neoliberalismo, assumindo a conotação de controle, eficiência e eficácia da aplicação de recursos públicos em educação.

As ações movidas pelo estado neoliberal estão fundamentadas de forma sucinta em cinco princípios básicos: “estabilização (de preços e das contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrição aos gastos públicos)” (PETRAS, 1997, p. 18).

Na mesma direção da análise de Petras (1997), Fiori (1997) afirma que o neoliberalismo aparece como uma vitória ideológica, que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores, considerando que a ascensão neoliberal ocorre logo após um período histórico em que as políticas sociais foram mais abrangentes e avançadas, forjadas pela luta dos trabalhadores na vigência do estado de bem-estar social.

Petras (1997) esclarece que o Estado continua intervindo nos assuntos econômicos e sociais, o que mudou foi a direção dessa intervenção: ao invés de intervir para nacionalizar, o Estado privatiza; quando os bancos sofrem prejuízos financeiros, o Estado socializa as perdas, convertendo-as em dívidas públicas; intervém nas relações capital-trabalho para quebrar sindicatos; reduz salários e aumenta o preço do custo de vida do trabalhador.

A isenção do Estado em oferecer as condições necessárias à educação de qualidade não pode ser compreendida como mera má vontade do poder público, mas como uma forma de mediação específica que o Estado assume na sociedade no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: “o neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia” (MASCARO, 2013, p. 118) que assume como tarefa principal a criação de condições favoráveis à valorização do valor. Pela dinâmica da luta de classes, o Estado capitalista pode até conceder melhores condições de vida e de trabalho à classe trabalhadora, mas o fará tendo sempre como limite, que tais concessões não comprometam a valorização do valor (MASCARO, 2013).

Para as políticas públicas educacionais e, de forma mais específica, as avaliativas, a mudança do estado do bem-estar social para o neoliberal significou o surgimento de uma nova face: o estado avaliador (AFONSO, 1997; SANTANA; RHOTEN, 2013). Na próxima

subseção são contextualizados os fatos que originaram o SAEB e as mudanças que o sistema foi incorporando no recorte temporal de 1990 a 2015.

2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB surge como desdobramento de outra experiência avaliativa que ocorreu entre os anos de 1987 e 1989: a “Avaliação do rendimento de alunos de Escolas de 1º. Grau da Rede Pública” – SAEP. Este sistema contou com a “participação dos professores e administradores das escolas públicas que discutiram quais os programas mínimos a serem exigidos, os objetivos e os programas de ensino desenvolvidos na educação básica e os livros didáticos adotados” (SANTANA; RHOTEN, 2013, p. 17-18). De acordo com Freitas, D. (2007), o SAEP se caracterizou por uma avaliação diagnóstica, no sentido de produzir informações sobre as áreas educacionais que necessitavam de intervenções, a fim de melhorar o processo de aprendizagem. As avaliações eram realizadas por meio de amostras de escolas, alunos e professores.

Segundo Barretto (2013), durante a década de 1980 a atuação do Estado como instituição centralizadora das responsabilidades educacionais efetivou-se como desdobramento das lutas políticas em torno da abertura democrática. Antes das Reformas do Estado e da educação da década de 1990, o sistema de avaliação da educação básica realizava consulta às redes sobre os conteúdos ministrados nas escolas; assim, era a partir dos retornos dessa consulta que as provas eram elaboradas. De acordo com Bonamino e Souza (2012), os alunos respondiam a testes de desempenho conjugados a questionários sobre elementos ligados a esses resultados. Nessa primeira geração brasileira de avaliação em larga escala, não se atribuía consequências diretas às escolas ou ao currículo escolar.

Na Constituição Federal promulgada em 1988 a educação é instituída como um direito de todos, pautado na igualdade de condições de acesso. Nesse contexto, também a avaliação parecia estar fundamentada em princípios mais democráticos. A legislação indica pela primeira vez a necessidade de garantir o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2016).

A Constituição Federal abre, também, precedentes para a criação dos sistemas de avaliação, pois a mensuração desta qualidade requer a criação de instrumentos que a viabilizassem. De acordo com a autora Freitas, D. (2007), no período entre 1988 e 2002 foram

instituídas medidas que exerceram fundamental importância para a implementação e a legitimação das avaliações educacionais em larga escala no país. A consolidação da avaliação como instrumento de regulação da educação básica foi possível graças a mudanças na estrutura administrativa do MEC que resultaram, dentre outras ações, na transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em órgão autônomo, responsável pela avaliação e pela divulgação dos resultados.

A criação do SAEB foi oficializada por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. De acordo com Carvalho e Santos (2016), a urgência em regulamentar um sistema nacional de avaliação da educação básica era tão grande, que não pôde aguardar a aprovação da LDB, o que ocorreu em 1996. Conforme explicam Santana e Rhoten (2013), a prerrogativa legal das políticas públicas em educação inauguradas à época, às quais desde então só têm se intensificado, foi dada pela Lei 9.131/95, que alterou LDB 4.024/61 que ainda estava em vigor.

Depois de aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 estabelece que cabe à União avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996, p. 04); já o Plano Nacional de Educação¹⁷ determina que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001, p.1).

As avaliações educacionais ocorridas na educação básica, no ensino superior e na pós-graduação, antes de 1995, caracterizavam-se como diagnósticas e não vislumbravam punições: as primeiras edições do SAEB eram amostrais (o que não permitia comparações entre municípios e escolas), as provas eram elaboradas com base em consulta feita aos sistemas de ensino e contemplavam várias áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação) (PASSONE, 2014; SANTANA; RHOTEN, 2013); no ensino superior, os princípios básicos do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub se pautavam pela “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade” (ZANOTTO, 2017, p. 35); e na pós-graduação, as avaliações eram realizadas por especialistas indicados pelos próprios programas, envolvendo a comunidade acadêmica e pautado no princípio de “avaliação por pares” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

O Quadro 1, apresentado a seguir, permite visualizar o desenvolvimento histórico do SAEB e as alterações que foram implementadas desde a sua criação até a última *inovação*,

¹⁷ A criação do Plano está previsto tanto na Constituição Federal de 1988, no artigo 214 (BRASIL, 1988, p.125), como na LDB 9394/96, artigo 9º (BRASIL, 1996, p.1-2).

que ocorreu em 2015.

Quadro 1 – Histórico do Saeb

Ano de Realização	Público alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas
1990, 1993 e 1995	1ª, 3ª, 5ª, e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas Estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
Inovações: em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparabilidade entre os resultados das avaliações.				
1997	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia
1999	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia, História e Geografia
2001 e 2003	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2005	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais e anos finais (4ª série/ 5º ano – 8ª série – 9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.				
2007, 2009 e 2011	4ª, 8ª, série do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2013	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Inovações: na edição de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e dos 3º ano do Ensino Médio. Neste ano, foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não gerou resultados para a edição.				
2015	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências / define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Em 2015, foi disponibilizada a Plataforma “Devolutivas Pedagógicas”, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens, utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.				

Fonte: INEP (adaptado pela pesquisadora) 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>

As mudanças observadas na concepção de avaliação do ensino nos diferentes níveis de ensino, fundamentadas no gerencialismo e na meritocracia, foram desenvolvidas depois de 1995, período em que o estado brasileiro passa pela reforma gerencial e assume a conotação de estado avaliador (AFONSO, 1997). Nesse ano, o Sistema de Avaliação passa por reformulações na sua metodologia e a sua configuração assume a forma que se mantém até hoje. Entre as mudanças introduzidas, três foram bastante significativas: a adoção da Teoria de Resposta ao Item – TRI como fundamentação para os instrumentos de avaliação, a determinação de que os exames sejam realizados com os alunos do último ano de cada ciclo e a ampliação dos participantes das provas, que passou a ser censitária.

A adoção da Teoria da Resposta ao Item como base para elaboração dos instrumentos de avaliação provocou impactos significativos no que diz respeito à forma como o aprendizado dos alunos é avaliado, ou melhor, mensurado, uma vez que a fundamentação teórica da TRI é a psicometria. Essa teoria baseia-se em modelos que representam a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item como forma de mensurar as habilidades do respondente.

O modelo parte do pressuposto de que indivíduos com maior habilidade possuem maior probabilidade de acertar ao item e que esta relação não é linear. Sendo assim, as habilidades observadas em diferentes respondentes podem ser comparadas entre si, mas não possuem, entretanto “significado prático em termos pedagógicos” (ANDRADE; VALLE, 1998, p. 23). A título de exemplo, os autores sugerem a seguinte situação:

Um indivíduo com habilidade 1,80 na escala (0,1) deve possuir um conhecimento muito maior do conteúdo avaliado do que um indivíduo com habilidade -0,50 (...). Por outro lado, não podemos afirmar nada a respeito do que o indivíduo com habilidade 1,80 sabe a mais do que aquele com habilidade -50 (ANDRADE; VALLE, 1998, p. 23).

Casassus (2009), afirma que os instrumentos utilizados para as avaliações em larga escala – baseados na teoria da resposta ao item – são falhos na valoração e incapazes de revelar o grau de aquisição de conhecimento de uma pessoa. Na base desses exames, está a lógica de mensuração de inteligência, criada no início do século passado, por Binet-Simon, os quais se revelaram, ao longo da história, insuficientes e ineficazes no atendimento do propósito para o qual foram criados. O autor menciona que Robert Glaser – o criador destas provas – afirmava claramente que elas não medem o que os alunos sabem, nem o que eles sabem fazer: para conhecer o que os alunos sabem ou sabem fazer, seria “necessário recorrer

a outro tipo de avaliações, tais como os portfólios, as provas de desempenho ou a provas de caráter construtivista” (CASSASSUS, 2009, p. 74).

Por essa razão, Passone (2014), Freitas, L. (2011) e Cassassus (2009) consideram inadequado adotar a avaliação psicométrica como indicador efetivo da qualidade educacional.

A mensuração psicométrica considera como elementos da avaliação o sujeito e o conteúdo, o qual está descrito a partir de um instrumento. O desconforto do respondente, a dificuldade na interpretação das questões, os equívocos que podem ocorrer em virtude da utilização de gabaritos, o tempo necessário para que cada indivíduo possa responder a cada questão, entre outros, são variáveis que não desconsideradas.

O SAEB também passou por mudanças, em 1995, com relação ao público das avaliações externas, que passaram a ser aplicadas a alunos que estudam nos últimos anos de cada ciclo (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º série do ensino médio; 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; 3º ano do Ensino Médio), com participação dos 27 estados federados.

Ainda em 1995, foram adotados questionários nos quais os alunos respondem sobre a situação sociocultural da família e sobre seus hábitos de estudo. Esta nova metodologia passou a permitir que os resultados pudessem ser comparados. A partir de então, estados e municípios começaram a sentir necessidade de implantar seus sistemas próprios de avaliação, que atingissem a todas as escolas e alunos da sua esfera administrativa¹⁸ (BONAMINO; SOUZA, 2012).

A partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁹, o SAEB passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação, o que revela o recrudescimento do papel assumido pelo Estado como avaliador, revelando, ainda, uma inversão: se antes as escolas atribuíam ao SAEB o que deveria ser avaliado, agora é o MEC que, por meio da centralização na elaboração das provas, acaba definindo para as escolas o que deverá ser avaliado, logo, ensinado.

A criação da Prova Brasil, em 2005, agrega à perspectiva diagnóstica também o caráter de responsabilização. A avaliação de caráter censitário permite que os resultados de estados, municípios, escolas e turmas possam ser comparados. A partir de 2006, os resultados da Prova Brasil passaram a ser divulgados. Enquanto nas páginas oficiais era enfatizada a

¹⁸ Em 2007, 14 das 27 unidades federadas possuíam sistemas próprios de avaliação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

¹⁹ Os elementos históricos e pressupostos teóricos em meio aos quais os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados são tema da subseção 3.2 deste trabalho.

novidade sobre poder devolver os resultados obtidos por cada escola, a mídia se ocupou da divulgação dos *rankings*, destinando atenção especial às unidades que obtiveram os piores e os melhores desempenhos (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Ainda na esteira da regulamentação dos processos de avaliação da educação básica no Brasil, foi lançado, em 24 de abril de 2007²⁰, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. No bojo do PDE, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em uma ação conjunta entre governo federal, sociedade (representada mais especificamente pelo Compromisso Todos pela Educação) e o organismo internacional Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A inovação, criada por este PDE, atrela a avaliação à responsabilidade, estabelecendo “inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social” (BRASIL, 2007b, p.19).

A última inovação do SAEB²¹, ocorrida em 2015, determinou a realização anual da prova ANA. Até então, os professores não recebiam retorno relativo à prova ANA, razão pela qual, apesar da realização da prova, não tinham como mensurar o desempenho dos alunos na avaliação da alfabetização.

Em suma, o Sistema de Avaliação da Educação Básica é constituído de três indicadores: A Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (é a avaliação que de forma mais direta interessa a este estudo) e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, conforme indica a Figura 1, apresentada a seguir.

FIGURA 1 – SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica



Fonte: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>

²⁰ Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007a).

²¹ Considerando o recorte espaço-temporal de desenvolvimento desta pesquisa, que abrange as mudanças que ocorreram nas políticas públicas de avaliação em larga escala até 2018.

As avaliações que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica são descritas a seguir.

A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb é realizada a partir dos mesmos instrumentos da Prova Brasil/Anresc e é aplicada com a mesma periodicidade. O que as diferencia é o grau de abrangência, uma vez que, no caso da ANEB, é amostral e tem como público as escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil. Em suma, esta avaliação mantém as mesmas características das avaliações da educação básica realizadas no Brasil até 2005 (BRASIL, 2013).

Participam da Aneb os estudantes de escolas urbanas e rurais, matriculados nas etapas finais dos três últimos ciclos da educação básica: 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, assim como a 3ª série do ensino médio regular. A Aneb (amostral), juntamente com a Anresc (censitária), permitem, de acordo com os seus idealizadores, “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira” (BRASIL, 2013, p.2).

Em virtude do caráter amostral da Aneb, os resultados são apresentados por dependência administrativa (pública e privada), localização (urbana e rural) e área (capital e interior), estado (unidade federativa), regiões (norte, nordeste, sudoeste, centro-oeste e sul), e para todo o Brasil. As escolas que participam da prova são selecionadas por meio de sorteio, considerando os estratos de interesse da avaliação (BRASIL, 2013).

A escassa divulgação dos resultados da Aneb revela que esta avaliação não atende aos interesses do poder público no que se refere à responsabilização: por ser amostral, ela não permite que os responsáveis – escolas, professores e alunos – sejam identificados.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA foi criada para produzir indicadores que possam contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras e para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic²², lançado em 2012 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

A ANA é constituída da aplicação do teste de desempenho ao estudante por meio de instrumentos variados, para aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, bem como alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas

²² O Pnaic tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e matemática, atendendo à meta 5 do Plano Nacional de Educação; assim como também, a meta 2 do movimento Todos pela Educação.

no 3º ano do ensino fundamental; e também, da análise das condições das instituições de ensino, buscando identificar o contexto escolar (estrutural, de pessoal e materiais) em que ocorre a escolarização do aluno (BRASIL, 2015a).

A prova ANA é realizada anualmente e tem como objetivos avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e oferecer informações para melhorar a qualidade do ensino e redução das desigualdades (BRASIL, 2015a).

Em 2016, ano em que foi realizada a pesquisa de campo da tese, foi efetivada a terceira edição da prova ANA. A prova tem caráter censitário, mas é preciso realizar a inscrição no Sistema Educacenso. Participam da prova escolas com pelo menos 10 estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano do Ensino Fundamental. Observa-se que não fazem parte da avaliação as turmas multisseriadas e de correção de fluxo (BRASIL, 2015a).

A Anresc ou Prova Brasil – como é mais conhecida – é uma avaliação censitária, realizada por alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes municipais, estaduais e federais, situadas nas áreas urbanas e rurais. O critério de participação da prova é que a escola tenha, no mínimo, 20 alunos. Os resultados podem ser consultados de acordo com o IDEB de cada escola, município e estado (BRASIL 2015b).

Tendo em vista o objeto desta pesquisa são apresentados, a seguir, alguns dados relativos à Prova Brasil e o desempenho que os alunos têm alcançado a nível nacional, estadual (Paraná) e municipal (Cascavel-PR)²³, conforme evidenciado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Desempenho na Prova Brasil/IDEB (2015) – por dependência administrativa

Dependência administrativa	Prova Brasil Aprendizado adequado		Índice de aprendizado Prova Brasil	Fluxo	IDEB	META do IDEB
	Português	Matemática				
Brasil	51%	39%	5,74	0,92	5,3	5,0
Paraná	65%	57%	6,41	0,95	6,1	5,8
Cascavel-PR	70%	59%	6,50	0,98	6,3	6,0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site Qedu (2018).

²³ Tais dados puderam ser consultados na página Qedu <<https://www.qedu.org.br/>>. Ressalte-se que a manutenção do Blog é uma iniciativa da Fundação Lemann, grupo de visão neoliberal e privatista, com a qual a autora desta tese não compactua. No entanto, reconhece-se que os dados fornecidos nesta página são bastante completos, e que não foi possível localizar outra fonte para as mesmas informações.

O levantamento de dados do Quadro 2 foi realizado considerando o desempenho de estudantes de quinto ano, matriculados em escolas municipais. Em 2015, 51% das crianças brasileiras, que responderam à Prova Brasil, apresentaram um nível adequado de aprendizagem em língua portuguesa, sendo 39%, em matemática. O índice de aprendizado, com base nos resultados obtidos na Prova Brasil, foi de 5,74 e o fluxo escolar ficou em 0,92 (o que significa que, de cada 100 estudantes, 92 estão cursando o ano letivo correspondente à idade; e 8 não estão).

Analisando os dados relativos ao desempenho dos estudantes paranaenses, 65% das crianças que responderam à Prova Brasil em 2015 apresentaram um nível adequado de aprendizagem em língua portuguesa e 57%, em matemática. O índice da Prova Brasil do estado foi de 6,41% e o fluxo escolar ficou em 0,95 (o que significa que, de cada 100 estudantes, 95 estão cursando o ano letivo correspondente à idade; e 5 não estão).

Já os dados de Cascavel-PR na Prova Brasil de 2015, revelam que 70% dos alunos obtiveram desempenho considerado adequado em língua portuguesa e, em matemática, 59%. O índice de aprendizado é de 6,5 e o fluxo escolar, 0,98 (o que significa que, de cada 100 crianças, 98 estão cursando o ano letivo correspondente à idade; e 2 não estão).

O IDEB do Brasil de 2015 foi de 5,3²⁴, o do estado do Paraná 6,1 e o de Cascavel-PR, 6,3. Tais dados indicam que há ainda muitos desafios a serem superados²⁵ para que o país alcance a nota 6,0 até 2022. Essa meta nacional, a ser cumprida dentro desse prazo, foi estabelecida pela OCDE, pelo movimento Todos Pela Educação e pelo PDE.

Para o cálculo do IDEB (em nível de Brasil, dos estados ou municípios) são duas as variáveis utilizadas: a média ponderada da nota de todos os alunos avaliados na Prova Brasil e o tempo médio de conclusão de cada etapa do ensino (BRASIL, 2017d). Na prática, isso significa que quanto mais cedo o aluno reprovar na trajetória escolar, maior a implicação no IDEB, pois para o cálculo desse índice, considera-se a distorção idade-série; e quanto maior o índice de reprovação de alunos numa escola, maior será o número de pontos subtraídos da média alcançada pelos alunos na Prova Brasil. Em razão deste cálculo, a reprovação tem sido

²⁴ Observando-se a relação desempenho na Prova Brasil (5,74) e o fluxo escolar (0,92) (QEDU, 2018), percebe-se que as políticas públicas de avaliação têm sido muito mais competentes em garantir a aprovação do que em garantir o aprendizado.

²⁵ O relatório publicado pelo Banco Mundial, em 28/02/2018 calculou que o Brasil deverá demorar 216 anos para atingir o mesmo índice de proficiência em língua materna que os países ricos; e 75 anos para alcançar esse objetivo em matemática. A estimativa considerou os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em todas as edições do PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (HOJE EM DIA – jornal online, 2018).

um recurso cada vez menos adotado nas escolas, o que nem sempre significa cuidado com a qualidade do ensino.

De acordo com Reynaldo Fernandes, ex-presidente do INEP, a perspectiva de usar nota e fluxo como parâmetros para compor o índice da escola tem por finalidade incentivar as escolas na aprovação de alunos e, ao mesmo tempo, garantir que as crianças aprendam, buscando alcançar o objetivo de atingir as taxas de aprovação dos países desenvolvidos (FERNANDES, 2011).

A racionalidade adotada para compor os números tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada pelo Estado para aferir a qualidade em educação de acordo com os princípios do gerencialismo e da meritocracia. Tais medidas têm forçado os profissionais nas escolas a adotar medidas, tal qual a aprovação automática²⁶ buscando manter os índices, de modo a corresponder às metas definidas pelo Estado.

2.3 Avaliações em larga escala, Estado e sociedade

As formas de intervenção no espaço escolar assumidas pelas políticas públicas de avaliação da educação guardam íntimas articulações com as novas funções definidas pelo Estado, as quais responderam e vêm respondendo às reconfigurações do capital, considerando a passagem da acumulação taylorista-fordista para o toyotismo-acumulação flexível (HARVEY, 2008), ou pós-fordista (MASCARO, 2013), o que em termos de políticas sociais, significou a derrocada do estado de bem-estar social nos países de capitalismo central e o surgimento do neoliberalismo.

Para Harvey (2008), a acumulação do capital torna-se *flexível*, como forma de superar por incorporação os processos marcados pela rigidez do fordismo. São características dessa forma de acumulação a flexibilização “dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140). O autor enfatiza também o

²⁶ De acordo com Bertagna (2008) é comum encontrar a oscilação da utilização dos termos progressão continuada e aprovação automática, embora as terminologias refiram-se a concepções diferentes. Na aprovação automática não se considera o processo de aprendizagem da criança, enquanto a progressão continuada está atrelada à organização do ensino em ciclos de aprendizagem, configurando-se como uma ruptura da organização do ensino em séries, no qual os estudantes são avaliados de acordo com o desempenho escolar apresentado, de acordo com o qual, são aprovados ou reprovados ao final do ano letivo. Nesse sentido, a progressão continuada demanda dos professores que “acompanhem os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e reforço escolar sempre que necessário, apostando, entre outras coisas, nos recursos pedagógicos para assegurar a aprendizagem” (p. 78-79).

surgimento de novos setores de produção e de mercados, e a intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Mascaro (2013), por sua vez, compreende o pós-fordismo como o processo dinâmico e contraditório em que se estabelecem condições de acumulação, “em que o neoliberalismo atinge economias de todo o mundo que se apresentam em níveis distintos de desenvolvimento e, além disso, revelam específicos patamares das lutas de classes e distintas consolidações políticas institucionais e ideológicas” (MASCARO, 2013, p. 124). De acordo com o autor, nos países de capitalismo periférico, as populações enfrentam situações mais controversas provocadas por esse regime de acumulação, em virtude de que o desenvolvimento do Estado de bem-estar teve aporte nulo ou muito pequeno.

Tais contornos tornam-se mais visíveis no Brasil a partir da metade dos anos 1990, quando as políticas públicas de avaliação foram sendo adequadas à lógica de uma nova forma de ser do Estado, orientados pelo gerencialismo.

Gaulejac (2007) destaca alguns dos argumentos que sustentam o alto teor de sedução da ideologia gerencialista. Enquanto no taylorismo/fordismo o sujeito era considerado como um mero insumo no processo de gestão, ou, na melhor das hipóteses, encontrava-se situado em posições pouco privilegiadas no processo gestor, na ideologia gerencialista o sujeito passa a ocupar uma posição importante, sobretudo se suas ideias contribuírem para melhorar o desempenho da empresa (ou, no que se refere ao objeto desta pesquisa, o melhor desempenho da escola). As palavras de ordem que caracterizam o gerencialismo estão voltadas à busca incontrovertida pela eficácia da ação, qualidade, competência, responsabilidade, excelência e desempenho. Tais conceitos utópicos acabam por traduzir a dificuldade de negar a adesão a esta lógica. Afinal, quem discordaria da importância da eficácia, da qualidade, da competência, da responsabilidade, ou da excelência, quando o assunto envolve os resultados que uma instituição (empresa ou escola) pode alcançar?

As lógicas neoliberal e gerencialista são apelativas e convincentes, de tal forma que escolas e professores subjetivamente desenvolvem comportamentos coniventes com esses princípios. Assim, essas políticas educativas desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990 ganham inserção, não só por imposição, mas por incorporação dos profissionais em educação, os quais acatam e atendem ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, o que se verifica nas estratégias de gestão adotadas nas escolas (AMARO, 2016).

O Estado engendrado para atender aos interesses demandados pelo capitalismo nessa nova fase de acumulação é marcadamente descentralizador, gerencial e regulador. Como desdobramentos, a União manteve a centralização dos recursos e do poder de decisão, mas o gerenciamento foi municipalizado. Apesar da proclamada descentralização, faz-se necessário reconhecer que seus efeitos são sentidos no que refere ao gerenciamento e financiamento da educação, que, no caso brasileiro, atribui aos municípios manter, em cooperação técnica e financeira com estados e a União, a educação infantil e o ensino fundamental. Entretanto, a descentralização da responsabilidade pelo financiamento não significou que as esferas administrativas tenham conquistado maior autonomia em relação às determinações tomadas pelo poder central.

Conforme explica Afonso (2001), o Estado, na sua função avaliadora, tem marcado maior presença e autoridade no interior das instituições, inferindo sobre as características organizacionais e os modelos de governação, instituindo um *ethos* competitivo e ampliando as pressões exercidas sobre as escolas, sobretudo no que refere a melhorar os índices de aproveitamento e de rendimento escolar.

As avaliações externas passam a cumprir, nesse processo, o papel de controle que a União exerce sobre estados, municípios, escolas, professores e alunos, na verificação da maior ou menor eficiência e eficácia dos investimentos aplicados em educação (PASSONE, 2014).

A descentralização, tal como tem sido implementada no Brasil, acaba por isentar o Estado da sua responsabilidade em oferecer condições apropriadas de aprendizagem, ou seja, infraestrutura e materiais escolares, contratação de profissionais qualificados e bem remunerados. Aos profissionais das escolas é transferida “toda a carga de compromisso pela ‘aprendizagem’ ou ‘não aprendizagem’ dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e situações vivenciadas no cotidiano” (AMARO, 2016, p.1972).

Nessa mesma linha de raciocínio, Freitas L. amplia tal análise, compreendendo que, para além dos interesses do Estado centralizador, os exames atendem também aos interesses do mercado:

Os testes, por outro lado, demandam uma complexa cadeia tecnológica que estados e municípios não têm como dominar, o que abre espaço para o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria. Se para as corporações interessa o recurso à fixação de “standards” como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da educação, para a indústria educacional os

objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico (FREITAS, L. 2011, p. 10)

A *accountability* (ou responsabilização, numa tradução livre do inglês) configura-se como sendo um dos braços das políticas educacionais, que buscam medir a qualidade baseando-se nas avaliações externas. Por meio desses exames, professores, escolas e redes de ensino são responsabilizados pelo bom ou mau desempenho dos seus alunos. Assim, a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas de mercado, que desresponsabiliza o Estado, e que devolve os resultados às próprias instituições, as quais, por sua vez, são identificadas como responsáveis pela solução dos problemas que motivaram o seu desempenho no ranking (ASSIS; AMARAL, 2013).

De acordo com Souza e Arcas (2010), as avaliações em larga escala ganham sustentação no movimento de busca pela qualidade da educação, como parte constitutiva das políticas públicas de avaliação: “A aplicação de testes padronizados visa identificar a proficiência dos alunos, principalmente em leitura, escrita e matemática. Os seus resultados são utilizados como indicadores da qualidade do ensino” (SOUZA; ARCAS, 2010, p. 184).

Entretanto, a própria “qualidade” é um conceito permeado de diferentes princípios, os quais são inerentes às perspectivas teóricas as quais se referem. A avaliação é um procedimento que se fundamenta em determinadas concepções de qualidade da educação e do ensino; e o delineamento adotado em sua implantação, assim como as finalidades para as quais são utilizados os resultados expressam os anseios de determinados projetos educacionais (SOUZA, 2014).

De acordo com Fernandes (2002) o conceito de qualidade em educação e em ensino é polissêmico, sobretudo quando se tem em vista expectativas contraditórias acerca do tema. No caso específico desta tese, as expectativas contraditórias são marcadas pela fundamentação que embasa o currículo municipal de Cascavel – PR, e os fundamentos que embasam as avaliações em larga escala. Os princípios da qualidade educacional defendidos em uma e em outra expectativa são apresentados com base nas características que marcam tais pressupostos.

Fernandes (2002), no percurso da sua tese apresenta seis conceitos²⁷ de qualidade da educação, os quais são historicizados, caracterizados e exemplificados, e auxiliam na compreensão dos significados que assumem a qualidade da educação quando pensada na perspectiva que embasa as avaliações em larga escala, as quais são: qualidade de ensino como um conceito saudosista-autoritário; qualidade de ensino na perspectiva técnica; qualidade de ensino como um conceito liberal; e qualidade de ensino na perspectiva neoliberal (FERNANDES, 2002).

A qualidade de ensino como um conceito saudosista-autoritário pode ser compreendida a partir da percepção de que “a qualidade é percebida de maneira idealizada e desconectada do contexto histórico-social que a produz, sendo relacionada freqüentemente com um retorno ao passado, uma volta aos padrões rígidos e autoritários do ensino tradicional” (FERNANDES, p. 36-37).

Os elementos desta concepção de qualidade de ensino são identificados na base que fundamenta as avaliações em larga escala na medida em que se observa, conforme explica Freitas (2002, p. 312-311) que “a avaliação não está referida apenas à aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas é um potente instrumento de controle de sala de aula, tanto no que diz respeito ao comportamento (disciplina, motivação) como no que diz respeito à conformação de valores e atitudes”.

Dessa forma, os alunos que não correspondem ao comportamento considerado adequado para preencher os instrumentos avaliativos (atitudes que envolvem a aceitação dos enunciados, a imobilidade do corpo e o treino necessário para assinalar as alternativas corretas), tendem a não apresentar os melhores resultados.

Já o conceito de qualidade de ensino na perspectiva técnica corresponde à perspectiva que “apresenta uma natureza somativa e valores como produtividade, eficiência, certeza e predição”, “utilizando como referência, indicadores quantitativos e focados em resultados” (FERNANDES, 2002, p. 39). Considerando que as avaliações em larga escala medem o conhecimento do aluno somente por meio do resultado obtido em provas de múltipla escolha,

²⁷ “Qualidade de ensino como um conceito saudosista-autoritário”; “Qualidade de ensino na perspectiva técnica”; “Qualidade de ensino como um conceito liberal”; “Qualidade de ensino na perspectiva neoliberal”; “Qualidade de ensino como um conceito de orientação subjetiva-interpretativa”; “Qualidade de ensino como um conceito crítico-dialético” (FERNANDES, 2002, p. 36; 38; 40; 44; 55; 59).

as quais são formuladas a partir da Teoria da Resposta ao Item²⁸, identificam-se, assim, elementos que aproximam as avaliações em larga escala desta concepção de qualidade.

Essa concepção de qualidade da educação constitui um dos fundamentos das avaliações em larga escala, conforme também assevera Freitas (2012). Ao tecer a análise sobre o processo de implementação das políticas públicas de avaliação da educação no Brasil a partir da metade da década de 1990, período em que também o Estado brasileiro passou por uma reestruturação administrativa, o autor afirma que as propostas educacionais que foram consideradas as mais adequadas para superar os problemas educacionais estiveram (e de certa forma, ainda estão), determinadas a “introduzir melhorias na escola tradicional seja pela via da escola nova ou do tecnicismo, seja por uma combinação destas, o que acabou por contribuir para revigorar, mais recentemente, concepções de educação e de escola que considerávamos, pelo menos teoricamente, superadas” (FREITAS, 2012, p. 1087).

Concorda-se com a análise de Fernandes (2002, p. 40) quando a autora afirma que esta perspectiva desconsidera os valores e a relevância social dos objetivos educacionais, “ignorando, ainda, a diversidade de concepções de ensino, educação e ciência que permeiam as instituições educacionais”. Tais críticas são pertinentes às avaliações em larga escala, as quais cumprem com a finalidade, segundo a expectativa oficial anunciada pelo Estado, de mensurar a qualidade da educação que é oferecida nas escolas, o que se faz, porém, de forma descontextualizada e sem considerar os desafios e problemas postos para os profissionais que trabalham nas instituições educacionais, realidade sobre a qual não possuem condições de interferência ou modificação.

Por sua vez, a qualidade de ensino como um conceito liberal é definida por Fernandes (2002, p. 42), como uma necessidade posta no contexto das sociedades capitalistas a partir da qual se preconiza “que todos os cidadãos se eduquem juntos”, associando-se a este projeto de universalização da educação “a idéia de que existem diferenças naturais entre os homens como aptidões, inclinações, vocação, talento, inteligência etc”.

Observa-se que a tese liberal também contribui na definição dos contornos assumidos pelas avaliações em larga escala se tomado como exemplo o princípio de que todos têm acesso às mesmas condições, mas alguns se sobressaem e outros não, tal explicação deve ser buscada nas aptidões naturais de cada sujeito. No mesmo sentido, afirma Dubet (2004, p.

²⁸ Maiores detalhes acerca da Teoria da Resposta ao Item podem ser encontradas no item 2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais especificamente, na página 46 desta tese.

543): “os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros”.

Esse princípio educacional não é novo no Brasil, e suas raízes podem ser localizadas no Manifesto dos Pioneiros de 1932, em que se observa que ideologicamente, o argumento de que a educação deve ser oferecida de forma igual a todos serve para possibilitar que as diferenças biológicas se sobressaiam, revelando a partir do contexto educacional, quem são os mais aptos:

Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (TEIXEIRA; LOURENÇO FILHO; AZEVEDO, 1932/2006, p. 200).

Mais adiante, nas análises desta tese²⁹ são apresentados alguns elementos que contrariam a tese da diferença natural (no que refere às aptidões intelectuais), pois os resultados dos exames em larga escala revelam a prevalência de alunos que apresentam melhores condições sociais e culturais entre os que alcançam os melhores resultados.

Há ainda que se considerar a pertinência da concepção de qualidade da educação de acordo com a perspectiva neoliberal, a qual está vinculada ao que Fernandes (2002, p. 44) define como “qualidade de ensino associado à lógica do mercado”. Dessa forma, o ensino vale-se da exaltação de valores tais como livre concorrência e individualismo, e que concomitantemente suprimem outros valores, como os princípios de solidariedade, lutas reivindicatórias e mobilização social, os quais permitiram à classe trabalhadora o acesso a alguns direitos fundamentais no percurso histórico.

A concepção neoliberal de qualidade da educação se faz presente na definição de qualidade educacional defendido desde que o IDEB foi criado e desde que sistemas e redes de ensino passaram a desenvolver estratégias para atingir as metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação. O Índice e Plano educacional em questão foram forjados no

²⁹ No percurso do item “5.1 Contradições entre o contexto social familiar dos alunos, as condições de trabalho, as orientações do currículo e exigências da Prova Brasil”.

vigor da implementação da política neoliberal em nosso país³⁰, e atendem a um modelo de gestão da educação inspirado na experiência americana. Nos Estados Unidos, nos anos 2000, foi criado e implementado o programa educacional que recebeu o nome de *No Child Left Behind*³¹. Quase duas décadas depois da sua criação, as análises dos resultados produzidos pelo programa no sistema educacional americano revelam o desmonte e a fragilização do sistema público de ensino daquele país, conforme análise de Ravitch (2011)³².

A questão que importa aqui é: se, nos Estados Unidos, a adoção das avaliações em larga escala como critério da qualidade em educação não atingiu os objetivos anunciados, por que as mesmas foram adotadas no Brasil, como medidas que prometem melhorar o sistema de ensino e realizar a tão propalada qualidade do ensino? O que se revela de forma mais evidente é que os nefastos efeitos já são de antemão conhecidos pelos gestores da política educacional, mas a necessidade que move tais iniciativas é a de não comprometer em maiores fatias os investimentos públicos em educação, apenas atendendo, com os mesmos recursos, o maior número de estudantes; ainda, encontrar os “culpados” pelo mau desempenho escolar, que sejam qualquer um (os próprios estudantes, os professores, as escolas), mas que isentem os gestores das políticas públicas dessa responsabilidade (PASSONE, 2014).

Mercantilização, padronização, terceirização, responsabilização e meritocracia são os conceitos que compõem o cenário das avaliações promovidas pelos exames de larga escala hoje no Brasil (ASSIS; AMARAL, 2013; FREITAS, L. 2011).

Freitas, L. (2011) questiona a utilização das avaliações em larga escala como critério para a certificação da qualidade do ensino. Conforme problematiza o autor, tal princípio está amparado no entendimento de que a organização da escola deve ser gerida como os negócios e, assim, considera-se que o que é bom para o mercado é bom para a educação.

Seguindo a análise do autor, tais mudanças são observadas no setor educacional, quando se identifica a influência do empresariado nas decisões acerca das políticas

³⁰ O aprofundamento destas questões é realizado na seção 2 desta tese “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil”.

³¹ Numa tradução livre do inglês: “Nenhuma Criança Deixada para Trás”.

³² Na obra “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano” Diane Ravitch faz um acerto de contas com a sua carreira profissional e repudia posições que anteriormente defendeu veementemente. O livro foi escrito tendo por base seus quarenta anos de experiência como pesquisadora e profissional em educação. Ex-secretária-assistente de educação dos governos republicano George H. W. Bush (1989-1993) e democrata Bill Clinton (1993-2001), Ravitch atuou também como líder do movimento para a criação de um currículo nacional. Apesar do seu posicionamento teórico declaradamente liberal, suas contribuições foram apropriadas por importantes autores que se posicionam no campo da esquerda educacional brasileira (FREITAS, L. 2011; 2012; 2014; 2016; SORDI; FREITAS, 2013; SAVIANI, 2016).

educacionais – como é o exemplo, da proposição do Movimento “Todos pela Educação”³³ na elaboração do PDE, o qual cria o IDEB, que por sua vez, institui as metas educacionais para estudantes, professores e escolas, as quais são medidas de acordo com o desempenho na Prova Brasil e com os índices de aprovação.

Ganham campo no meio educacional os mercados editoriais, de auditoria e treinamento educacional. As estreitas relações entre mercado e educação já vinham sendo sentidas desde que as avaliações externas passaram a considerar os PCN como orientação para as provas e elaboração dos livros didáticos, assim como para a formação de professores. O recrudescimento dessas práticas se amplia na medida em que se percebe que a utilização dos materiais didáticos – adequados aos exames – atinge o objetivo de melhorar o *desempenho* de alunos em avaliações externas. A educação, mesmo a pública, tornou-se uma disputada fatia do mercado de insumos educacionais (MACEDO, 2018).

Problematizando a lógica de mercado aplicada à educação, os autores Oliveira e Araújo (2005) também discordam dos mecanismos mercantis de valoração da qualidade da educação e explicam o seu ponto de vista, com base em uma metáfora, na qual comparam a qualidade na produção de uma mercadoria (a caneta) à qualidade do ensino escolar. Uma caneta de qualidade até pode ser produzida a baixos custos, mas, a natureza da produção de ambas as mercadorias é muito diferente; e disso se depreende que resulta impossível lograr qualidade no ensino, investindo-se poucos recursos. A não ser, evidentemente, que se queira discutir o que é considerado qualidade para quem consome a caneta e para quem consome educação. Qual é a qualidade em educação esperada pelos que consomem a “mercadoria” educação; e qual é a qualidade em educação preconizada pelos órgãos que a financiam? Evidenciam-se, nessas duas perspectivas, os mesmos conceitos de qualidade? A preocupação que reside nestas proposições é a de que elas minam o ato educativo como ato de solidariedade, razão pela qual, ainda de acordo com os mesmos autores, a escola não pode ser uma questão de mercado, porque no mercado há ganhadores e perdedores.

Ravitch (2011) compartilha da mesma crítica aos princípios de mercado aplicados à educação: “O mercado nos serve bem quando queremos comprar um par de sapatos, um carro novo ou uma lata de tinta; nós podemos procurar pelo melhor ou pelo estilo que nos agrada. O mercado não é a melhor forma de proporcionar serviços públicos” (RAVITCH, 2011, p. 247).

³³ Em fevereiro de 2014, o movimento “Todos pela Educação” teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Seus mantenedores são, entre outros, a Fundação Lemann, Instituto Península, bancos (Itaú, Bradesco, Unibanco) e empresas (Gol, Natura, Vivo, Votorantim, etc.). Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2018).

A autora argumenta ainda que o próprio mercado é incapaz de produzir resultados para si, sendo assim, como poderiam se colocar como modelo para a educação?

A desregulamentação contribuiu para o quase colapso de nossa economia nacional em 2008, e não há motivo para achar que ela tornará a educação melhor para a maioria das crianças. Remover a supervisão pública irá deixar a educação de nossos filhos para o capricho dos empreendedores e financiadores (RAVITCH, 2011, p. 248).

No entanto, a escola não pode ser considerada como um espaço que está totalmente determinado segundo os interesses de mercado. Segundo Frigotto (1984), a escola pública se caracteriza por ser um espaço que está em disputa entre projetos societários antagônicos e que cumpre, de um lado, as expectativas da classe dominante – que nesta sociedade é assumida pela burguesia – e de outro lado, aos interesses da classe trabalhadora.

Sob a perspectiva do currículo que orienta o trabalho desenvolvido nas escolas da rede municipal de Cascavel-PR, a qualidade do ensino e da educação pressupõe características que a diferenciam daquelas que dão fundamento às avaliações em larga escala. Conforme explica Fernandes (2002), a qualidade do ensino como um conceito dialético significa entendê-lo como aquele que provoca no aluno a aprendizagem.

Ampliando a perspectiva da qualidade da educação para além dos muros da escola e conferindo-lhe um caráter político, o Documento-Referência produzido por ocasião da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2013) destinou uma parte do documento (Eixo IV: Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem) para a caracterização da qualidade em educação numa perspectiva social. O documento assim define:

[...] a educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (CONAE, 2013, p. 52).

A análise do currículo municipal de Cascavel-PR apresenta como definição de educação de qualidade elementos que permitem aproximações com Fernandes (2002) e CONAE (2013), tendo em vista que no documento a educação escolar de qualidade é prevista como aquela que contempla

[...] o ensino da ciência e daqueles conteúdos clássicos a cada disciplina, possibilitando ao sujeito, ao apropriar-se das conquistas humanas neles objetivados, o desenvolvimento da própria consciência, e não a mera aquisição de competências que encaminham para alienação e colocam a escola a serviço do mercado (CASCAVEL, 2008, p. 61).

No que se refere à apropriação dos conteúdos escolares e à relação dos mesmos com a efetivação da escola de qualidade, o Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel ressalta que os professores não podem admitir que os alunos não se apropriem dos conhecimentos previstos para cada disciplina, bem como, que o “ensino não pode fragmentar ou particularizar determinados conceitos, pois a produção humana transmitida na forma de saber deve superar a imediatividade do ser humano e compreender a realidade humana do trabalho e do conhecimento numa perspectiva mais ampla” (CASCAVEL, 2008, p. 46).

Fernandes (2002) explica ainda que “conceber a qualidade de ensino a partir de uma visão dialética significa [...] lutar por uma democratização radical da educação pública em que a qualidade seja um direito das maiorias”. A partir do currículo municipal de Cascavel-PR, verifica-se a compreensão de que a ideologia que difunde a tese de que na sociedade capitalista o acesso ao conhecimento já estaria democratizado não passa de ilusão. Coloca-se ainda como desafio para a escola pública, de acordo com o documento:

Lutar pela socialização do conhecimento científico, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim, que a educação possa cada vez mais possibilitar o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo. A finalidade da escola é, portanto, garantir que os conhecimentos o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade (CASCAVEL, 2008, p. 13).

As avaliações de sistemas e de rendimento escolar só se caracterizariam como instrumentos de melhoria da qualidade da educação numa perspectiva humanizadora, social e crítico-dialética se elas se propusessem a conhecer a realidade educacional e, a partir disso, produzir informações capazes de balizar iniciativas governamentais nas suas mais diversas

instâncias. As avaliações ainda teriam que considerar os determinantes extra e intra-institucionais que promovem a qualidade da educação e se propõem a induzir relações compartilhadas, pois a qualidade da educação só se promove a partir de um controle social – e não central, como vem ocorrendo (SOUZA, 2014).

A partir dos resultados que as escolas obtêm nas avaliações em larga escala, cujas notas atingidas por redes de ensino, escolas e turmas, as quais são escalonadas e *rankeadas* de acordo com o desempenho atingido, desenvolve-se um processo de “naturalização” da competição, o que reforça a noção de que a sociedade é constituída de ganhadores e perdedores. Na raiz desta expectativa social, que gira em torno do papel assumido pela instrução formal na vida dos sujeitos, está o caráter sociometabólico do modo de produção que rege a sociedade em que vivemos (MÉSZÁROS, 2009). Ao incorporar e educar todos os que participam dessa sociedade sob a perspectiva de que competir, comparar e atingir metas são noções cotidianas e perfeitamente aceitáveis, as provas avaliativas acabam por responder aos anseios de pais, alunos, professores e escolas.

A sociedade cada vez menos reduz as expectativas em torno do que os alunos aprendem ou deixam de aprender na escola, e cada vez mais se espera que as crianças e adolescentes passem de ano e tirem boas notas nas provas (VILLAS-BOAS, 2013). Tais condicionantes propiciaram a popularização das avaliações em larga escala, efetivando-as como parte do cotidiano da escola e das pessoas nelas envolvidas. Valores como a competição e a mercadorização são internalizados a ponto de não causarem estranhamento (SANTANA; RHOTEN, 2013).

Ainda de acordo com Santana e Rhoten (2013), a avaliação como o *accountability*, retoma os princípios positivistas (quantitativos) alicerçados na perspectiva do controle, regulação e responsabilização dos avaliados pelos fracassos obtidos. De acordo com Freitas L. (2014), na fundamentação das avaliações em larga escala, são encontrados os princípios liberais do dom e das aptidões naturais, os quais, do ponto de vista ideológico, preservam intactos os processos de exclusão. Neste tipo de avaliação, o conceito de qualidade não é estabelecido pelos educadores, e sim, pelos técnicos representantes do poder central, portanto, os critérios não apresentam uma intencionalidade educativa e social. Para o controle político e ideológico da escola, o Estado opta por desqualificar o magistério e os profissionais da educação.

Segundo Freitas, L. (2014), mais da metade das variáveis que afetam o desempenho dos alunos estão fora da escola. A avaliação tira o foco da pobreza que é gerada pela

concentração dos bens socialmente produzidos, e coloca o foco na escola. Para Passone (2014), os resultados indicam, na linha dos alunos com mais alto desempenho, os que detêm as melhores condições econômicas, e, no mais baixo, os mais pobres. Nesse sentido, longe de fortalecer a democracia no processo educacional, este tipo de avaliação acaba por promover o enraizamento da diferença social.

Por outro lado, as avaliações em larga escala fortalecem o controle do conhecimento escolar, padronizando conteúdos e métodos pedagógicos; atendem às expectativas da internacionalização das políticas públicas ao promoverem a organização do trabalho pedagógico, de acordo com os princípios de gestão da iniciativa privada nos espaços escolares. Desse modo, as relações educacionais autênticas assumem importância secundária em prol do fortalecimento de uma moralidade utilitária (FREITAS, L. 2014).

De acordo com Carvalho e Costa (2013), as políticas públicas de avaliação em larga escala se consubstanciam na perspectiva técnica e econômica, contribuindo com as teses que defendem o funcionamento da escola, de acordo com as mesmas regras do mercado, ou seja, segundo os princípios de que os recursos sejam disponibilizados em razão do desempenho de redes. Escolas e professores tornam-se reféns dessa conexão altamente valorizada pelo MEC e incentivada pelos organismos multilaterais.

Desde as primeiras experiências de avaliação em larga escala ocorridas no Brasil, identificam-se as estreitas relações que mantém com os organismos multilaterais³⁴. De acordo com Santana e Rhoten (2013), a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º. Grau da Rede Pública – SAEP – em 1988 atendeu a uma necessidade de responder às demandas do Banco Mundial, com o intuito de oferecer dados que permitissem avaliar os resultados do Projeto Educação Básica no Nordeste³⁵.

³⁴ Segundo Figueiredo (2009) e Moreira (1990), os países latino-americanos enfrentaram na década de 1970 uma série de dificuldades financeiras em virtude do crescente endividamento junto a organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD; Banco Mundial – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. A negociação das dívidas desses países foi circunscrita a uma série de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas, dentre os quais, atingir os objetivos educacionais impostos pelos organismos internacionais. O desenvolvimento educacional assume importância-chave para estes organismos por ser considerado um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos cidadãos, aumentar a capacidade produtiva e contribuir para a redução da pobreza.

³⁵ De acordo com Pereira (2007), o Projeto Nordeste atendeu a nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Foi criado a partir da década de 1980, como parte de uma estratégia de desenvolvimento para a região, devido a problemas como a seca, o baixo desenvolvimento econômico, o elevado índice de repetência e evasão escolar. Nesse contexto, o Nordeste brasileiro foi focalizado pelo Banco Mundial como alvo de investimentos para resolver os problemas relacionados à pobreza da população da região. Porém, na década de 1990, as avaliações dos projetos implementados na região concluem que os resultados não atenderam às expectativas ensejadas.

O SAEB foi criado sob a influência da UNESCO, que adotou o seu modelo de estudo de fluxo e produtividade, com a intenção de avaliar a gestão escolar, o rendimento dos alunos, a competência docente e o custo aluno (SANTANA; ROTHEN, 2013).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB foram criados como parte dos critérios impostos ao Brasil para fazer parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. O desafio consiste em alcançar, até 2022, a média nacional 6,0. Este prazo foi definido em virtude de que, no referido ano, o Brasil completa 200 anos desde a independência, na expectativa de que além do aniversário, a sociedade brasileira também possa comemorar a elevação da qualidade da educação e o ingresso do país com membro da OCDE (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

As razões que atribuem a uma entidade, como o OCDE, o papel de avaliar a educação de países capitalistas de economia periférica de acordo com padrões por ela definidos, podem ser compreendidas na seguinte explicação:

A educação é o investimento mais crítico para aumentar o potencial de crescimento a longo prazo dos países. Na economia global, o desempenho dos sistemas de educação é a chave para o sucesso, especialmente à luz dos desafios fundamentais tecnológicos e demográficos que estão remodelando nossa economia (OCDE, 2010³⁶, citado por FREITAS, L. 2011, p. 11).

Na esteira das influências externas na elaboração de políticas públicas, a criação do PDE e do IDEB foi incentivada pelo movimento nacional do empresariado brasileiro Todos pela Educação – TPE. Este movimento tem cumprido com a função de divulgar os resultados alcançados no IDEB para estimular a melhoria dos índices, como parte do compromisso assumido junto à sociedade brasileira de melhorar a qualidade educacional.

As ações do Todos pela Educação estão concentradas em torno de cinco metas: 1 – Toda criança e jovem entre quatro e 17 anos na escola; 2. Toda criança na escola plenamente alfabetizada até os oito anos; 3 – Todos os alunos aprendendo na idade certa; 4 – Todo jovem com o ensino médio completo até 19 anos; 5 – Garantir um investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007).

Este conjunto de metas, grosso modo, indica as ações que têm sido movidas pelo

³⁶ OCDE. *Presentation of the PISA 2010 Results*. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/7/3,3746,en_21571361_44315115_46635719_1_1_1_1,00.html>.

poder público para a educação, de modo mais significativo desde os anos 1990,³⁷. As pesquisas de Sandri (2016) e Cossetin (2017) problematizam a atuação do Todos pela Educação, em virtude do caráter privatista das bandeiras defendidas pelo movimento, bem como pelo significado político da ampliação da participação do empresariado nas decisões do Estado, em relação à condução das políticas públicas da educação brasileira³⁸.

No cenário social, caracterizado pela mundialização do capital e da globalização (CHESNAIS, 1996), os processos formais de escolarização ganham importância central na condição de formar o trabalhador para o mundo do trabalho mais competitivo e exigente, no que se refere aos critérios de inserção. Por outro lado, a escola assume também uma função política: não podendo, por meio da formação e da qualificação, garantir que todos os trabalhadores sejam inseridos no mundo do trabalho, incumbe-se do convencimento de que a melhor estratégia consiste na aceitação dessa nova sociabilidade, naturalizando a competitividade (PASSONE, 2014).

Na era da globalização, os problemas educacionais passaram a interessar ao capital tanto a nível global como em nível nacional. Quando consideradas as ligações entre as mudanças da economia mundial e as políticas educacionais, observam-se definições sobre o que a escola deve ensinar; os processos de gestão e as consequências sociais e individuais dos processos educativos são externamente concebidos, “conduzidos pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE³⁹, 2004, p.436).

Por outro lado, Machado e Alavarse (2014) consideram que existem potencialidades nos exames, as quais devem ser reconhecidas. Como exemplo, as autoras apontam um estudo realizado a partir de dados coletados sobre os resultados apresentados por quatro municípios paulistas, os quais têm em comum o fato de terem desenvolvido sistemas próprios de avaliação. De acordo com as informações apresentadas, houve melhoria no desempenho dos alunos, tanto no sentido de que as médias atingidas nas provas foram melhorando, como também em relação ao índice de repetência, que foi diminuindo.

³⁷ Dentre as medidas, pode-se mencionar: a Emenda 59 da Constituição Federal, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos; a criação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; a criação do IDEB; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

³⁸ Ravitch (2011), mais especificamente no capítulo 10 intitulado “O clube dos Bilionários” faz a mesma crítica quanto à interferência do empresariado americano na definição das políticas públicas de educação nos Estados Unidos.

³⁹ Ao longo do artigo Dale (2004) defende a tese da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE, teoria que concentra esforços em compreender as relações entre transformações econômicas mundiais e as reformas das políticas educacionais realizadas mundialmente visando atender às expectativas desta agenda.

As autoras reconhecem que as provas, que compõem os exames externos, não são a avaliação, mas instrumentos dela e admitem o limite no que tange a medir a qualidade do ensino. Porém, consideram que os resultados, obtidos pelos alunos são indícios dessa qualidade.

Após considerar a apresentação do histórico do sistema de avaliação da educação básica no Brasil, desde seus precursores, passando pela caracterização e chegando às discussões presentes na literatura sobre as avaliações em larga escala, o próximo passo deste estudo consiste em compreender os processos de elaboração, fundamentos teóricos e concepção de avaliação de três importantes referências curriculares, as quais cumprem, no contexto desta pesquisa, importância fundamental, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990/2003); as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL-PR, 2008a). Essa discussão é apresentada a seguir, na seção 3 desta tese.

3 PROVA BRASIL E CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL-PR: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Esta seção analisa a influência das propostas curriculares elaboradas no âmbito federal, estadual e municipal de Cascavel-PR, compreendendo como necessário entender a articulação entre currículo, concepções (de sociedade, de homem e de escola) e avaliação. Assim, apresenta-se o contexto histórico no qual os diferentes currículos foram elaborados, a fim de perceber a que interesses os documentos atendem e os desdobramentos da implementação e implantação dos mesmos no trabalho docente, entre os quais, os sentidos de avaliação da apropriação do conhecimento dos alunos.

A reestruturação educativa e curricular, em esfera mundial, ocorreu a partir dos anos 1990 e foi influenciada, segundo Apple (2001) por grupos hegemônicos que defendem alguns princípios, os quais foram, em maior ou menor medida, incorporados pela política educacional. Dentre eles, o autor destaca a importância de dois grupos hegemônicos, que são denominados de modernizadores econômicos liberais e neoconservadores.

Os grupos modernizadores econômicos liberais compreendem que a política educativa deve estar centrada na economia. Os objetivos educacionais são estabelecidos a partir da proximidade entre escolarização e trabalho assalariado, incorporando às relações escolares os princípios de mercado, tais como gestão por eficiência, eficácia e valorização dos que apresentam os melhores desempenhos (APPLE, 2001). O discurso desse grupo hegemônico confere à escola a função de encontrar soluções para as crises capitalistas, capacitar e preparar os estudantes para o novo capitalismo, cada vez mais competitivo, preparando os alunos para que no futuro possam vencer no mercado globalizado (GANDIN, 2008).

Já os grupos neoconservadores concordam com a visão economicista da educação, mas a sua maior preocupação se concentra na restauração cultural e na expectativa de que todos aprendam a partir do mesmo currículo. Segundo Apple (2001), os signatários deste grupo são comprometidos com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre o conhecimento e sobre a moral, com base em testes – reducionistas – impostos pelo Estado. A fundamentação de tais mecanismos está calçada na falta de confiança nos professores e nos administradores escolares locais, de forma que acreditam que só estabelecendo um forte controle central é que os conhecimentos ocuparão o seu devido lugar no currículo. A

escolarização, promovida pela ação deste grupo, fundamenta-se na competição e na reestratificação dos estudantes, por meio do conhecimento cobrado nos testes, os quais são entendidos como neutros. Neste processo, de acordo com o autor, a educação é concebida como darwinismo social, a partir do princípio de que os mais aptos sobrevivem numa sociedade em que a lógica do mercado pauta as relações sociais.

Considerando esta análise, as políticas públicas nacionais de avaliação da educação, elaboradas, implantadas e implementadas no Brasil, após os anos 1990, foram influenciadas pelos princípios acima caracterizados, porém, há que se compreender este movimento permeado pelas contradições instituídas por meio das experiências particulares dos estados e municípios.

De acordo com o artigo 11 da LDB 9394/96, a prioridade da oferta de ensino e elaboração da proposta pedagógica do ensino fundamental cabe aos municípios. Ainda na mesma lei, o artigo 15 garante que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares “que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 6).

Gandin (2008) afirma que a sociedade globalizada é um espaço de contradições em que as políticas neoliberais não podem ser simplesmente impostas: elas necessitam do consentimento dos agentes envolvidos em educação. É nesse sentido que Saviani (2008) pondera que os espaços em que práticas alternativas são construídas são forjados entre rearticulações e hibridismos, os quais resultam das lutas entre forças hegemônicas e forças contra-hegemônicas.

Na esfera nacional, somente a partir de 1997 são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais passam a ser referência para a produção da matriz de avaliação da Prova Brasil. Antes disso, o que se constata é que no estado do Paraná ocorreu o que Gandin (2008) considera uma adaptação do discurso hegemônico global ao nível local, o que levou a Secretaria de Estado da Educação a elaborar um currículo próprio, o qual também levou em conta “a oposição e a resistência de grupos locais” (GANDIN, 2008, p. 224). No que tange ao recorte espaço-temporal desta pesquisa, analisando-se as propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 1990, no estado do Paraná e em Cascavel-PR, iniciativas contra-hegemônicas revelam o esforço de grupos de professores comprometidos com a educação de qualidade para a classe trabalhadora, de forma que avançaram em termos de espaço de atuação por meio da elaboração de currículos próprios.

Em vista disso, esta seção apresenta as propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 1990 nas esferas administrativas da União – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), do estado do Paraná - Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990/2003) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), bem como o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais (CASCAVEL, 2008a). Finaliza-se com uma análise em que são consideradas as perspectivas teóricas de cada currículo e suas relações com as avaliações externas.

3.1 Elementos históricos, pressupostos teóricos e desdobramentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular nas avaliações em larga escala

Recuperar os elementos centrais que caracterizam os Parâmetros Curriculares Nacionais remete ao modelo educacional brasileiro delineado a partir da implantação do neoliberalismo, processo que assume contornos mais definidos em meados dos anos 1990, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Falleiros (2005), a sociabilidade capitalista produz como demanda uma concepção de educação que tem por função a conformação do “novo homem” adaptado aos pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e éticos-políticos da flexibilização do trabalho. Seguindo este princípio, a educação escolar preconizada delimita-se na formação básica da classe trabalhadora e preparação geral para o trabalho, adequado à reestruturação produtiva, ao desemprego estrutural e à precarização das condições de trabalho. A reforma curricular realizada neste momento incorporou esta concepção. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alves (2012) aponta que a educação assume função ideológica importante como responsável pelo aumento da produtividade, redução da pobreza e inserção do país na era globalizada.

A iniciativa do Ministério da Educação em concentrar esforços em torno da elaboração da proposta curricular partiu de algumas demandas, entre as quais, merecem ser mencionadas: atender ao dispositivo constitucional (artigo 210 da Constituição Federal de 1988), que atribui ao Estado a obrigatoriedade de fixar os “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de

maneira a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1988, p. 125); responder ao compromisso nacional firmado na semana nacional de educação para todos, onde se definiu como um dos objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos, o de fixar os “conteúdos mínimos determinados pela Constituição” (BRASIL, 1993, p. 45); e ainda, a LDB 9.394, aprovada em 1996, que determina, no artigo 9º, inciso VI, que a União deve estabelecer as “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 4).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado para cumprir com o compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa Conferência aconteceu em Joimtien (Tailândia), no ano de 1990, e foi convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial. São signatários desta conferência os nove países em desenvolvimento de maior densidade populacional no mundo, os quais concordam com posicionamentos “consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14). Assim, são compreensíveis as conexões que se estabelecem na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais com os acordos internacionalmente firmados entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais (MATOS, N. 2017).

No que diz respeito à metodologia de elaboração da proposta curricular, consonante com tais princípios, a Secretaria de Ensino Fundamental – SEF realizou um levantamento preliminar das propostas curriculares desenvolvidas pelas redes estaduais e municipais. Como resultado deste exercício, entendeu-se que não valeria a pena considerar as várias tentativas estaduais e municipais, que vinham, há anos, esforçando-se para consolidar orientações pedagógicas de seus respectivos sistemas, optando-se por substituí-las por uma referência curricular para todo o país (MOREIRA, 1996; FALLEIROS, 2005).

A equipe da SEF, designada para a tarefa de elaborar a proposta curricular foi fundamentalmente composta por professores ligados à Escola da Vila⁴⁰, sem consultas ou discussões mais amplas acerca dos desdobramentos da importação de um modelo educacional

⁴⁰ Criada em 1980, a instituição particular é pioneira no ensino construtivista, conforme informa o site da escola. No Brasil há duas unidades da Escola da Vila, ambas situadas em regiões nobres da cidade de São Paulo – Capital, cujas mensalidades variam de R\$ 2.490,00 (para crianças matriculadas na educação infantil) a R\$ 3.349,00 (estudantes do ensino médio), ou seja, a clientela da escola é constituída de famílias caracterizadas pelo alto poder aquisitivo. A tabela de valores das mensalidades foi consultada em meados de 2018 no site da escola. (ESCOLA DA VILA, 2018).

européu para o contexto escolar brasileiro (MOREIRA, 1996). O consultor técnico contratado para acompanhar os trabalhos foi César Coll, adepto do construtivismo e um dos principais responsáveis pela reforma educacional da Espanha (MOREIRA; MACEDO, 2003).

A lógica que permeou a elaboração curricular se pautou na ressignificação de conteúdos, atribuindo ao processo de escolarização o atendimento a novas dimensões da formação escolar, além de incluir como objeto de aprendizagem escolar a formação de normas, atitudes e valores (ALVES, 2012).

Sacristán (2000), um dos autores que, segundo Marsiglia (2011), influenciou teoricamente a produção dos PCN, afirma que o currículo reflete um projeto educativo globalizador, no qual é elencado o conjunto de aptidões e habilidades consideradas necessárias para a vida dos sujeitos em sociedade. No ensino obrigatório, o currículo contempla um projeto educativo complexo, em que se refletem todos os objetivos da escolarização.

Nos PCN, tal concepção de currículo pode ser localizada no documento, logo no início, na mensagem ao professor:

Nosso objetivo é [...] fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p.7).

Os currículos escolares refletem as atribuições sociais da escola, as quais, historicamente, pertenciam a outras instituições como a família e a igreja. Nesse sentido, a escola assume um conjunto cada vez mais complexo de funções de formação, que vão desde a preparação do sujeito para a vida, incluindo noções de higiene pessoal, educação para o trânsito e a difusão de hábitos sociais, como a prevenção ao uso de drogas, entre outros. Os currículos são, portanto, um mapa representativo da cultura dos sujeitos (SACRISTÁN, 2000). Nesta concepção, entende-se que não consiste como tarefa da escola entender e adaptar o contexto e o nível econômico e social das famílias, o que seria determinado pelo sistema de produção capitalista, pautado pela desigualdade social. À escola, cabe incorporar a função de executar o ensino de acordo com as prescrições curriculares que lhe são impostas.

De acordo com Alves (2012), a concepção de currículo, contemplada no âmbito dos PCN, fundamenta-se no relativismo teórico, segundo o qual os professores são convidados a deixar de lado as relações mais amplas para assumir o lugar comum da incorporação passiva do que lhes é narrado sem que seja possível a articulação do conhecimento com a vida política, com o tempo e o espaço históricos relativos à sua emergência.

No que tange de forma mais específica a esta pesquisa, as avaliações externas, conduzidas por parte do Ministério da Educação até 1990 foram elaboradas com base na consulta às redes de ensino. “Uma vez elaborados os PCN, o Saeb passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação, praticamente a mesma até hoje” (BARRETTO, 2013, p.133).

Tal princípio é estabelecido no próprio documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com Moreira (1996) uma das problemáticas consequências da incorporação destas determinações curriculares ao trabalho docente é a intensificação do trabalho pedagógico, tendo em vista a escassez de tempo necessário ao acompanhamento da implementação da proposta. Sem tempo para desenvolver as suas atribuições pedagógicas com qualidade, o docente passa a fazer somente o que é essencial e o trabalho bem feito acaba sendo substituído simplesmente pelo que se cumpre. Por outro lado, os professores secundarizam os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e cada vez mais, passam a depender de especialistas para lhes dizer o que deve ser feito.

Para Santana e Rhoten (2013), essa concepção objetivista e positivista, que impede os professores de contribuir na definição sobre o que é essencial no currículo, faz com que tais profissionais sejam reduzidos a técnicos, que devem aplicar o que foi elaborado pelos técnicos burocráticos.

Como recurso estratégico para se defender da ineficácia, os professores acabam se preocupando mais em adestrar os alunos e a organizar o currículo realizado na escola, a partir

de conteúdos e habilidades exigidos nos testes (MOREIRA, 1996; BONAMINO; SOUZA, 2012; ASSIS; AMARAL, 2013).

Embora não sejam identificadas iniciativas por parte do governo do estado em oferecer formação continuada para os profissionais das redes municipais, os PCN foram difundidos nos cursos de formação inicial para professores, sobretudo nas instituições particulares de ensino. Dessa forma, a concepção de parte do quadro docente acabou sendo influenciada pelos princípios educacionais inerentes a esses documentos, inclusive no município de Cascavel-PR.

Considere-se também que a matriz curricular das avaliações externas, as quais são respondidas pelos alunos matriculados na rede pública municipal, estavam até então, fundamentadas nos PCN (BARRETTO, 2013; PASSONE, 2014; MARTINS, 2015). A partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC passará na próxima Prova Brasil a assumir essa prerrogativa.

A BNCC foi aprovada pela Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, oficializado em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a sua implantação. A elaboração da base atende aos dispositivos contidos nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal; os artigos 9º, 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da LDB; e a meta 2 do Plano Nacional de Educação e a meta 7 do Plano Nacional de Educação. O documento, de caráter normativo, define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar”, e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017b, p. 4).

O documento é instituído como referência nacional para os sistemas de ensino, de forma que os currículos escolares tenham a BNCC como referência obrigatória. A Resolução define como prazo para que as adequações curriculares se efetivem “preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” e que as avaliações em larga escala sejam alinhadas à BNCC (BRASIL, 2017b, p. 11).

A primeira problematização relacionada à forma como a Base foi elaborada e aprovada pode ser compreendida a partir do histórico da BNCC, apresentado no texto de pedido de vistas das três conselheiras – Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar - do Conselho Nacional de Educação – CNE, que deram parecer contrário à resolução que aprovou e instituiu a BNCC.

O processo de discussão de uma proposta curricular que pudesse servir de base para o ensino na educação básica foi iniciado em 2014, pelo Ministério da Educação – MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Básica – SEB. A elaboração do primeiro documento contou com a contribuição de 120 (cento e vinte) profissionais da educação – oriundos da educação básica e do ensino superior, os quais fizeram representar as diferentes áreas do conhecimento. O documento produzido foi disponibilizado para consulta pública, por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016 (AGUIAR, 2018).

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão em maio de 2016. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed realizaram seminários entre os meses de junho a agosto do mesmo ano, organizados por áreas de estudo/componentes curriculares, dos quais participaram cerca de 9 mil educadores. Ainda no mesmo ano, como desdobramento da posse do Presidente Interino Michel Temer e do novo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, o Conselho Nacional de Educação ganha uma nova composição (AGUIAR, 2018).

No ano de 2017 a Consed e a Undime elaboraram um relatório a partir das contribuições produzidas nos seminários realizados em 2016. O Comitê Gestor do MEC assumiu a tarefa de definir as diretrizes e a revisão da segunda versão do documento e produzir a terceira versão, que foi encaminhada ao CNE. Em maio de 2017 o CNE deliberou pela realização de cinco audiências públicas nacionais, uma em cada região geográfica do país, as quais foram realizadas de junho a setembro de 2017. Nessas audiências o texto recebeu as contribuições dos representantes de instituições educacionais e organizações profissionais. De outubro em diante, as discussões no âmbito do CNE foram tomadas pela urgência da aprovação da proposta. As conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar alertam para o fato de que o “processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões (...) como requer a matéria”; a “análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria (...) comprometeu o processo de discussão e deliberação” (AGUIAR, 2018, p 12; 16).

No que tange aos impactos da implementação da BNCC nas redes de ensino e nas escolas, causam preocupação a sua desvinculação em relação às demandas contextuais das escolas e às “singularidades das etapas e modalidades educativas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41) e a redução da qualidade da educação “a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos

nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

A exclusividade dos exames e índices como critério de medida da qualidade educacional, por sua vez, desconsidera as condições e circunstâncias distintas enfrentadas por professores e alunos nas escolas brasileiras e a pluralidade social, cultural e econômica do país (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

A BNCC, tal qual foi formulada e rapidamente aprovada, atende aos interesses comerciais e ao mercado educacional. Em 2018 a previsão orçamentária, somente do tesouro nacional, é 100 milhões de reais para a implementação da Base. “Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 31).

Diante das expectativas pessimistas que giram em torno da implantação da BNCC, aos profissionais da educação resta a articulação de estratégias de resistência, pautada não só na análise crítica de seus pressupostos, como também na elaboração de contrapropostas que fortaleçam o trabalho docente realizado nas escolas públicas, as quais atendem majoritariamente os filhos da classe trabalhadora. As experiências curriculares elaboradas no estado do Paraná, as quais são abordadas na próxima subseção, consistem em propostas que ensejaram ocupar espaços contra hegemônicos.

3.2 Elementos históricos e pressupostos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná

A primeira proposta curricular no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED foi criada nos anos 1990 (PARANÁ, 2003). A elaboração desse documento foi influenciada pelos intensos movimentos sociais que se organizavam no contexto nacional da década de 1980, os quais se levantaram em torno de diferentes lutas, mas que guardavam como elemento comum a reivindicação pela restauração da democracia, as eleições diretas e o fim da ditadura militar. Para a educação, este momento histórico possibilitou a ampliação da discussão sobre o papel social que a escola pública cumpre no processo de instrução da classe trabalhadora, proporcionando a apropriação de conhecimentos científicos humanos e

preparatórios para o mundo do trabalho, mas que também cumpre importante papel na formação da consciência crítica.

Este cenário político impulsionou os educadores paranaenses organizados em torno da democratização e da luta por uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, e isso fez com que alcançassem algumas conquistas, dentre as quais, a definição do referencial teórico que fundamentou o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, institucionalizando-se⁴¹ a pedagogia histórico-crítica como referência teórica oficial das escolas mantidas pelo estado.

Para compreender como esta conquista foi alcançada, parte-se das eleições estaduais de 1982, as quais conduziram ao poder o governador José Richa, do então Movimento Democrático Brasileiro – MDB⁴², partido que se contrapunha a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, partido político com sustentação da ditadura militar, instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964. Durante o referido governo (1983-1986), as principais funções da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED foram ocupadas por professores que se comprometeram com uma perspectiva teórica progressista, mais especificamente, com a teoria sistematizada por Dermeval Saviani, na obra “Educação e Democracia” (BACKSINSKI; NUNES, 2008).

A conjuntura que caracterizou o período permitiu que, a partir de 1983, os professores da rede estadual alcançassem o atendimento de algumas de suas reivindicações, entre as quais, a adoção de um referencial teórico-metodológico crítico, o qual serviu de orientação para a concepção de avaliação escolar assumida no currículo do estado do Paraná.

É preciso esclarecer, porém, que os posicionamentos tomados no âmbito da SEED em relação à adoção de uma perspectiva educacional crítica, não se alinhavam à posição política do grupo no poder estadual naquele momento – fosse assim, não teriam sido necessárias tantas mobilizações por parte dos professores para o atendimento das reivindicações da categoria – resultado, na verdade, da correlação de forças no cenário político, tendo em vista que o MDB, instituído ao poder naquele momento, buscava condições favoráveis à governabilidade.

As lutas reivindicatórias dos profissionais em educação da rede estadual do Paraná

⁴¹ Utiliza-se o termo “institucionalização” da pedagogia histórico-crítica, no sentido de que esta teoria foi tornada oficial no estado do Paraná, em contraposição ao termo “implantação”, que significa fixar, manter, deixar definitivo, fato este que não ocorreu, de acordo com Backsinski (2013).

⁴² Em meados da década de 1980, tornou-se Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. E, em 2017 voltou a assumir a nomenclatura MDB.

eram desde então organizadas por meio da atuação do sindicato da categoria, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato, a maior organização sindical do Estado do Paraná⁴³ (APP-Sindicato, 2018).

Atendendo às expectativas dos educadores, o governo do estado aceitou naquele momento, a participação de profissionais comprometidos com uma visão crítica da educação na composição da equipe da Secretaria de Estado da Educação – SEED⁴⁴.

Um reflexo desta atuação pode ser encontrado no documento “Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão” (PARANÁ, 1985), que apresenta, em linhas gerais, uma concepção progressista de avaliação, a qual se ensejou como proposta para as instituições que faziam parte da rede estadual.

De acordo com o documento, “não há avaliação sem um interesse individual/social subjacente” (PARANÁ, 1985, p. 23), mostrando que, nos diferentes momentos da história da humanidade (Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna), a avaliação sempre cumpriu funções específicas, as quais atendiam e atendem às necessidades colocadas para o seu tempo, vinculadas de forma muito íntima ao modo como em cada sociedade, se produz e reproduz a existência humana. A proposta de avaliação assenta-se na crítica à sociedade capitalista e à forma como esta sociedade produz e reproduz as desigualdades sociais, que geram como consequência a incapacidade da escola em proporcionar a educação de qualidade a todos os alunos.

Compreendida como um ponto nevrálgico da educação, a avaliação assume como preocupação maior a necessidade de superação dos altos índices de reprovação e evasão escolar.

[...] um dos setores que mais tem provocado manifestações de insatisfação, entre professores e alunos, é o da avaliação do rendimento escolar. Os atuais sistemas de avaliação retém [*sic*] alunos [...] num mesmo estágio escolar, impondo-lhes objetivos irreais e partindo de parâmetros que não correspondem à situação e condições reais da maioria dos que frequentam as escolas públicas (PARANÁ, 1985, p. v).

⁴³ No dia 26 de abril de 2018 a APP comemorou 71 anos de existência e 73 mil sindicalizados, dentre os quais, 33 mil professores efetivos, 18 mil professores aposentados, 12 mil funcionários e 10 mil educadores municipais (APP-Sindicato, 2018).

⁴⁴ A título de exemplo, as professoras Lígia Regina Klein e Rose Mari Trojan, pesquisadoras alinhadas ao referencial teórico marxista, prestaram consultoria à equipe que elaborou o currículo de 1990.

No mesmo documento, são mencionadas outras avaliações necessárias e que estão para além da avaliação do aluno e de como o mesmo se apropriou dos conteúdos, a saber: avaliação do professor, dos programas, de currículos, da escola, do regimento e de regulamentos. Esta análise leva em consideração o fato de que tais avaliações acabam não se desdobrando em ações que resultem em melhoria da qualidade de ensino (PARANÁ, 1985).

Além destes aspectos, são também problematizadas as concepções de avaliação que se fundamentam na teoria liberal, em virtude dos princípios identificados neste campo do pensamento:

O ajustamento pedagógico às ideias do liberalismo – onde cada pessoa responde pelo o que é seu e não precisa responder pelo o que é de todos – oportuniza a que os conteúdos do ensino jamais sejam pensados na globalidade curricular. Cada professor é independente do outro, é desinteressado pelo trabalho dos colegas, pelas disciplinas ministradas por outros professores. De fato, o currículo na escola liberal objetiva-se na prática individualista de cada docente, na fragmentação das disciplinas, na desarticulação de matérias e na visão caleidoscópica da sociedade. Portanto, para se ter outro tipo de currículo, outra prática docente, é necessário outro tipo de concepção de mundo, de homens, de sociedade, e de educação. Caso contrário, as avaliações continuarão exatamente como vêm sendo realizadas... E a permanência das avaliações e dos currículos, nos moldes descritos, apenas expressam os interesses que os homens têm de manter a sociedade sem direção e sem desenvolvimento (PARANÁ, 1985, p. 28).

Este documento expressa o entendimento de que, mais que um projeto de escola, a avaliação revela o projeto de sociedade:

A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de promover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: O QUE É ÚTIL, IMPORTANTE E NECESSÁRIO PARA TODOS OS HOMENS? (PARANÁ, 1985, p. 29 – grifos do original).

Embora reconhecendo que a avaliação parte de um projeto social, no documento registra-se com preocupação a constatação de que a maioria dos educadores desconhece a organização, o funcionamento, a história da sociedade, fatores que limitam a definição do que é útil, necessário e importante para que todos os membros da sociedade possam usufruir plenamente da cultura socialmente produzida. Em razão destas dificuldades, as avaliações feitas com os alunos acabam empobrecidas, encaminhadas com base em questionamentos

irrelevantes ou de itens mal elaborados (PARANÁ, 1985).

A publicação do documento “Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão” consistiu em uma dentre as ações oficiais do estado paranaense no sentido da ampliação da democratização da educação. Neste período, foram também instituídas as eleições diretas de diretores das escolas de primeiro e segundo grau e o reajuste salarial⁴⁵, que determinou o piso aos professores estaduais, correspondente a três salários mínimos (BACKSINSKI; NUNES, 2008).

Para compreender as intensas contradições, subjacente a tais posturas políticas passe-se a uma leitura conjuntural das disputas políticas em vigor na época. As propostas de redemocratização do estado, mediante redemocratização da educação consistiram em uma estratégia política do PMDB, para garantir a eleição. Ao assumir essa postura, tal partido ocupou posição contrária aos ideais emanados pelo Estado durante o período militar, o que não significou a assunção de compromisso com os interesses da classe trabalhadora. O discurso dos governadores da época não alterou a condição do Estado liberal como representante dos interesses da classe dominante. Por esta razão, embora reconhecendo os avanços educacionais produzidos em termos de concepção de escola pública, universal, laica e de qualidade, o mesmo grupo político, que permitiu aos educadores a elaboração do currículo com conteúdo crítico, criou empecilhos à sua implementação. Um documento pautado na concepção de educação, capaz de proporcionar à classe trabalhadora as condições e os conhecimentos necessários à superação da condição de classe dominada certamente não atendia aos interesses da classe burguesa: “a ‘vontade popular’ a ser atendida pelo Estado não passará da ‘vontade’ da classe dominante” (BACKSINSKI; NUNES, 2008, p. 175).

As condições necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico não foram efetivamente criadas. A ausência de ações comprometidas por parte do poder público refletiu os limites da implementação do currículo (ZOIA, 2007; BACKSINSKI; NUNES, 2008) e, como consequência, de uma concepção emancipadora de avaliação. Tal efetivação só se concretizaria mediante a intensificação dos cursos de formação continuada e melhoria das condições de trabalho; diante disso, a ampliação da hora-atividade assume importância fundamental para que os professores pudessem realizar suas práticas pedagógicas a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (MATOS, N. 2017).

No campo econômico, a inflação deteriorou o poder de compra dos salários e o

⁴⁵ Conquistado após uma greve, em 1986.

governo de estado não cumpriu o piso prometido aos professores. A defasagem salarial, as precárias condições de trabalho, a falta de profissionais e as extensas jornadas de trabalho levaram os professores a deflagrar greve em agosto de 1988. Após duas semanas de negociações, em 30 de agosto, durante uma manifestação na Praça Nossa Senhora da Salete, em Curitiba-PR, dezenas de professores foram violentamente reprimidos pela cavalaria militar, cães e bombas de efeito moral.

Este episódio foi significativo para ajudar a compreender as contradições que permeavam as ações dos governos peemedebistas desde aquela época: o lançamento do currículo básico para a escola pública do estado do Paraná ocorreu na gestão de Álvaro Dias, mesmo governador que comandou o ataque sangrento aos professores.

No início dos anos 1990, quando Roberto Requião assume o governo, a fragmentação das orientações teóricas do trabalho desenvolvido no âmbito da Secretaria de Estado da Educação foi evidenciada, consubstanciada na pluralidade de concepções, pautadas no discurso da autonomia e da interdisciplinaridade, sob uma perspectiva de atuação docente baseada no espontaneísmo. Atendendo a esta expectativa, os professores deveriam criar alternativas inovadoras e salvacionistas da educação, assumindo individualmente a tarefa de melhorar a qualidade da educação, além de construir, de forma independente, estratégias para que permanecessem qualificados. Esta concepção, de acordo com Baczinski e Nunes (2008), traduz uma visão individualista do trabalho docente, por meio do qual o educador torna-se o responsável pelo fracasso escolar.

A partir de 1995, com a posse de Jaime Lerner⁴⁶, o governo do estado do Paraná alinha-se à política nacional de caráter neoliberal, adotando os princípios de redução do financiamento estatal das políticas públicas (entre elas, as educacionais), da privatização⁴⁷ de empresas estatais e da terceirização⁴⁸ dos serviços públicos.

⁴⁶ Foi eleito governador do Paraná em 1994 pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT. Em 1998, ainda como governador, filiou-se ao Partido da Frente Liberal – PFL, o qual alterou a legenda para DEM (Democratas). Antes disso, em 1971, o arquiteto e urbanista era filiado à Aliança Renovadora Nacional – ARENA, partido de situação do regime militar.

⁴⁷ Atendendo aos princípios desta concepção de gestão, o Banco do Estado do Paraná – BANESTADO foi privatizado e a administração das rodovias, que ligam as principais cidades paranaenses foi concedida à iniciativa privada.

⁴⁸ A demanda de servidores das escolas estaduais passou a ser atendida pelo ParanáEducação, criado com a finalidade de auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, por meio da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem como da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais (PARANÁ, 1997).

A SEED incorporou os desdobramentos dessa política educacional e passou a orientar as escolas na condução do trabalho pedagógico, pautado no esvaziamento da importância dos conteúdos e na pedagogia das competências. A partir de 1997, com a publicação dos PCN, as diretrizes desta proposta foram assumidas como orientações oficiais no âmbito da SEED (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p. 10).

Se, na vigência dos governos peemedebistas, a implementação da proposta curricular do estado já enfrentava retrocessos, durante o governo Lerner, a mesma foi inviabilizada, tanto pela insuficiência de condições materiais quanto porque o currículo é negado como referência, sendo substituído pelos PCN.

O governo Lerner chega ao fim em 2002, depois de oito anos de mandato, quando as eleições são vencidas por seu opositor, Roberto Requião (PMDB), que permaneceu no cargo até o fim do ano de 2010, em virtude da reeleição em 2006. Nesse período, tendo em vista a necessidade de revisão do currículo estadual, que já completava treze anos de existência, os esforços da Secretaria de Estado da Educação – SEED, estiveram voltados à reelaboração curricular, finalizada em 2008, com a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE-PR.

A metodologia adotada para o processo e a discussão que alcançou como objetivo final a produção escrita das DCE-PR foram desenvolvidas em seis fases⁴⁹, as quais ocorreram entre os anos de 2003 a 2005. Os encaminhamentos contaram com momentos de trabalhos desenvolvidos no âmbito interno da SEED e momentos de socialização coletiva, tendo por base o encaminhamento da produção preliminar para consulta e recebimento de contribuições por parte dos professores da rede para que pudessem constar no documento final.

A versão final das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná foi publicada em treze volumes⁵⁰, contendo referencial teórico, encaminhamentos metodológicos e conteúdos

⁴⁹ BAGIO (2016, p. 90) sintetiza as seis fases nas quais as DCE-PR foram produzidas: 1ª fase: 2003 – discussão do estado d’arte das DCE/PR a partir de seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais. 2ª fase: entre 2003 e 2004 – foram discutidas as diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas com a participação dos professores. 3ª fase: entre 2004 e 2005 – com um processo coletivo de discussão curricular, a partir das bases escolares. 4ª fase: entre 2004 e 2005 – sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, dos diferentes municípios. 5ª fase: com as contribuições feitas pelos professores se iniciou a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. 6ª fase: permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, quer pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitem de ajuda.

⁵⁰ Um para cada área do conhecimento: arte, filosofia, geografia, matemática, biologia, física, história, língua estrangeira moderna, química, ciências, língua portuguesa, sociologia e ensino religioso. Além das áreas do conhecimento, as diretrizes contemplam também um volume para cada uma das seguintes modalidades:

definidos especificamente para cada área do conhecimento. Porém, cada um dos volumes inicia-se com a uma introdução, em que é apresentada de forma sintética a metodologia adotada para a produção das DCE-PR e, apresentam-se também as críticas acerca das ações desenvolvidas na SEED nas gestões anteriores, referindo-se claramente ao período em que Jaime Lerner esteve à frente do estado, destacando-se a adesão, por parte da SEED, ao termo competências (conforme orientam os PCN, de 1997) e a orientação pedagógica que atribuiu aos conteúdos e ao ensino importância secundária no trabalho escolar desenvolvido pelas escolas (BAGIO, 2016).

Quanto à orientação teórica das Diretrizes, o documento concebe a escola como espaço onde ocorrem de forma privilegiada, práticas pedagógicas fundamentadas “em diferentes metodologias”, as quais valorizam as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que possibilitem a professores e estudantes a consciência e a necessidade de uma transformação emancipadora (PARANÁ, 2008). Os pressupostos teóricos são fundamentados tanto em autores dos estudos culturais (COSTA, 2005; GOODSON, 1995; LOPES; MACEDO, 2002; SACRISTÁN, 2000; 2001), como em autores marxistas (KUENZER, 1999; MARX, 1987; MÈSZÁROS, 2007; NOSELLA, 1992; RAMOS, 2004; VÁSQUEZ, 1997). Desse modo, os fundamentos estão orientados por teoria crítica, mas não se anunciam como marxistas ou da pedagogia histórico-crítica.

Assim como ocorreu com a primeira experiência de currículo no estado do Paraná, também a implementação da proposta pedagógica contida nas Diretrizes Estaduais de 2008 passou por retrocesso com o governo de Carlos Alberto Richa (PSDB), em 2011. As duas gestões de Beto Richa⁵¹ – que deixou o governo em 6 de abril de 2018 para concorrer às eleições para o cargo de senador – foram marcada por perdas para a educação: suspensão das reposições salariais por perdas inflacionárias, defasagem do quadro de funcionários, superlotação das salas de aula e precarização das condições estruturais e materiais de trabalho

educação do campo, educação especial, PROEJA, formação de docentes, educação profissional, gênero e diversidade e educação de jovens e adultos. Além dos cadernos de expectativas de aprendizagem. Os volumes completos podem ser consultados na página: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>.

⁵¹ Assim como já havia ocorrido em 1989, o massacre contra os professores se repetiu 27 anos depois, em abril de 2015, quando o então governador, Carlos Alberto Richa (filho de José Richa), acionou as forças militares para enfrentar os manifestantes. A repressão militar provocou agressões físicas a centenas de servidores que, neste novo momento, lutavam contra o confisco da poupança previdenciária dos servidores públicos. Apesar do episódio que ganhou repercussão nacional e internacional, o saque dos recursos do fundo de aposentadoria dos servidores foi autorizado pela Lei 252/2015, aprovada por ampla maioria dos deputados da Assembleia Legislativa Estadual. Depois do episódio, os deputados da base do governo passaram a ser denominados, nos veículos midiáticos alternativos, como “bancada do camburão”, em alusão à forma como foram transportados até a Assembleia Legislativa em um dos dias mais tensos de tramitação de lei, para evitar os manifestantes que cercavam o prédio.

dos professores.

Importa destacar que nesse governo foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP, que teve as primeiras provas realizadas em novembro de 2012, acerca de conteúdos de português e de matemática, com alunos de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. As Diretrizes Curriculares Estaduais servem de referência para a elaboração das provas. Em 2013 o SAEP passou pela primeira reestruturação e desde então as provas são aplicadas em duas etapas: no início e no final do ano, a cada edição (PARANÁ, 2013).

As críticas à implementação do sistema se fundamentam nos argumentos de que a realização das avaliações é onerosa aos cofres públicos e poderiam ser substituídas por estudos mais aprofundados dos resultados do SAEB, os quais já são realizados no âmbito do MEC. Diferentemente das avaliações externas organizadas pelo MEC, as avaliações do SAEP são realizadas a partir dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná; e os resultados (por núcleo Regional de Ensino – NRE; municípios e escolas) não podem ser consultados pelo público em geral, pois são restritos para consulta aos profissionais das escolas (SILVA JUNIOR, 2016; MATOS, N. 2017; ZATTERA, 2017).

Considerando as contribuições de Luiz Carlos de Freitas (2011, p. 19), o SAEP, tal qual se encontra estruturado atualmente, caracteriza-se como *low-stake test* – teste de baixo impacto, de caráter diagnóstico e para monitoração da educação. Os testes de baixo impacto diferenciam-se dos *high-stake tests* em virtude de que os primeiros não se desdobram em políticas de responsabilização, pois, como avaliação diagnóstica, não se tem acesso a informações sobre em qual escola ou turma o desempenho é mais baixo (ou mais alto).

Como o SAEP não consiste em objeto de análise dessa tese, os aspectos das políticas educacionais estaduais que serão tomados como informação para essa pesquisa são os que contribuíram para a decisão da elaboração do currículo próprio de Cascavel-PR. As DCE-PR não contemplam o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em razão disso, as redes municipais do estado do Paraná tiveram duas opções: ou elaboravam seus próprios currículos, para oferecer aos professores orientações pedagógicas (como ocorreu em Cascavel-PR, Sarandi-PR, Cambé-PR, entre outros); ou elaboravam currículos regionais, como foi o caso do currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, que é a referência curricular adotada por cinquenta municípios da região oeste do Paraná.

De acordo com MATOS, N. (2017) a demanda que moveu os esforços dos profissionais que atuavam na rede municipal de Cascavel-PR na metade dos anos 2000 para a

elaboração do currículo próprio é justificada pela ausência de uma referência mais atualizada de currículo para a educação infantil e anos iniciais; a ausência de referências curriculares para orientar o trabalho na educação de jovens e adultos – EJA e na educação especial; e a busca pela superação do ecletismo pedagógico, caracterizado pela mescla de orientações teóricas que vislumbravam tanto as orientações do currículo estadual quanto dos PCN (MATOS, N. 2017).

Considerando estes aspectos, cabe compreender como os professores da rede municipal de Cascavel-PR realizam o seu trabalho. O percurso histórico da elaboração do Currículo de Cascavel-PR, seus pressupostos teóricos e a concepção de avaliação estão na pauta da próxima subseção.

3.3 Elementos históricos e pressupostos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel - PR⁵²

No ano de 2008 foi lançado o “Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”. Esse documento, fundamentado em teorias críticas, foi concebido a partir dos referenciais consubstanciados no materialismo histórico, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Antes da elaboração do currículo próprio, os professores da rede municipal de Cascavel-PR realizavam o trabalho baseado ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ou no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Conforme já mencionado na subseção anterior, no âmbito da SEED, a rede estadual do Paraná elaborou as diretrizes educacionais para as escolas estaduais, sem contemplar nesse processo o ensino na primeira fase do ensino fundamental. Às redes municipais restaram as opções de: elaborar suas próprias propostas pedagógicas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; continuar direcionando o trabalho segundo o currículo estadual (o de 1990); ou ainda, fundamentar o trabalho a partir das diretrizes nacionais (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN).

A municipalização do ensino do estado do Paraná consolidou-se entre os anos de 1990 a 1997, período em que o estado implementou “as mudanças tributárias definidas na

⁵² As principais informações contidas nesta seção secundária são fruto de publicações de autoras que fizeram parte da elaboração do currículo do município de Cascavel-PR.

Constituição de 1988” as quais “passaram a funcionar como parâmetro para o modelo paranaense”⁵³ (SANTOS, 2003, p. 264), antecipando-se, dessa forma, ao princípio legal instituído pelo artigo 11 da LDB 9.394, o qual indica que os municípios assumem prioritariamente a responsabilidade pelo atendimento e a elaboração de diretrizes para orientar o ensino ofertado no ensino fundamental – anos iniciais – e educação infantil (BRASIL, 1996).

Na esfera educacional, o poder público municipal de Cascavel-PR enfrentou, portanto, a necessidade de atender à demanda por novas diretrizes para orientar o ensino das escolas municipais e também das creches, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED assumiu a administração de 24 creches⁵⁴ em 1999, as quais, até então, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. O desafio a ser enfrentado no atendimento da educação infantil consistia em superar o enfoque assistencialista. Com a criação do ensino fundamental de nove anos⁵⁵, em 2005, o desafio tornou-se ainda mais complexo. O currículo do município de Cascavel-PR foi, portanto, concebido e sistematizado entre os anos 2004⁵⁶ e 2008, como resposta ao atendimento dessas demandas que se colocavam como desafios latentes aos educadores da rede.

De acordo com Matos, N. (2017) e Malanchem, Dolla e Duarte (2012), as problematizações que demandaram elaboração do currículo estavam assentadas na necessidade de superar o ecletismo teórico-metodológico, encontrado no trabalho pedagógico dos profissionais da rede, que buscavam orientação tanto no currículo do estado, elaborado em 1990, como nos PCN. Como não havia um dispositivo indicando qual dos dois documentos os professores deveriam considerar, os princípios teóricos e as convicções pedagógicas de cada profissional acabavam sendo determinantes no encaminhamento do trabalho pedagógico, de forma que ora um, ora outro documento servia de base para o desenvolvimento do trabalho escolar. Considerando as diferenças conceituais entre os pressupostos epistemológicos presentes no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização do trabalho escolar no

⁵³ A autora defende a tese de que o estado do Paraná antecipou-se à transferência da responsabilidade financeira para a esfera da responsabilidade pela manutenção da pré-escola, das séries iniciais do ensino fundamental regular e supletivo e da Educação Especial, processo que na maioria dos estados só ocorreu a partir da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1997.

⁵⁴ Doravante denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI.

⁵⁵ Atendendo aos dispositivos das leis n. 11.114 de 16 de maio de 2005 e n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.

⁵⁶ Os trabalhos tiveram início no último ano da primeira gestão do prefeito Edgar Bueno-PDT, na qual o professor Valdecir Nath esteve à frente da pasta da Secretaria Municipal de Educação. Mais tarde, Edgar Bueno é novamente eleito, assumindo a gestão municipal entre de 2009 e 2012, e reeleito, continua como prefeito entre os anos de 2013 a 2016.

município de Cascavel-PR caracterizava-se pelo ecletismo pedagógico.

Para Matos, N. (2017), o desenvolvimento de orientações e encaminhamentos para o ensino fundamental de nove anos carecia de uma compreensão mais profunda, considerando-se que não havia, até então, nenhum direcionamento que auxiliasse no trabalho educacional adequado às especificidades deste novo público, do qual fazem parte as crianças de seis anos de idade e que não necessariamente haviam passado pela formação escolar, oferecida na educação infantil, visto que a oferta deste nível de ensino ainda não era obrigatória. Os professores não tinham clareza sobre que conteúdos seriam trabalhados com os alunos, e consideravam inadequado tanto transpor os conteúdos da antiga primeira série para o novo primeiro ano, como trabalhar os conteúdos da antiga pré-escola. Havia carência de entendimento sobre o desenvolvimento escolar dessas crianças, que teriam um ano a mais para completar o seu ciclo de alfabetização, e nem as diretrizes estaduais, tampouco as nacionais, ofereciam suporte para o atendimento desse novo público.

A autora aponta ainda, a necessidade de compreender e desenvolver encaminhamentos para o trabalho com a educação especial, no contexto da inclusão escolar; estabelecer princípios para o trabalho pedagógico, com os alunos da modalidade de educação de jovens e adultos, considerando-se as especificidades dos adolescentes e adultos, que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na idade certa, além de observar as diferenças em relação ao trabalho com a criança; e construir uma unidade do trabalho pedagógico, por meio de um documento que orientasse o trabalho a partir de algumas categorias centrais (MATOS, N. 2017).

Em 2004 o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica que estava à frente da SEMED esteve concentrado em atividades internas de planejamento. Em 2005⁵⁷ foi dado início ao trabalho de elaboração do currículo a partir da constituição da organização de grupos, contando com a participação dos professores da rede, para estudar e definir qual teoria orientaria os pressupostos teóricos do documento. Dentre a bibliografia definida naquele momento para fundamentar tais estudos estavam, entre outros, Saviani, Libâneo⁵⁸ e Vigotski,

⁵⁷ Na gestão do então prefeito municipal Lísias de Araújo Tomé, eleito pelo Partido Social Democrata Cristão – PSDC. De acordo com Mazaro (2018), o então prefeito manteve o antigo Secretário Municipal de Educação – Valdecir Nath – por um ano; e após este período, foi nomeado para a pasta o vice-prefeito, Vander Piaia – do Partido Socialista Brasileiro – PSB.

⁵⁸ A trajetória teórica de Libâneo é marcada por diferentes fases, considerando-se que até a década de 1990 sua produção escrita esteve mais alinhada às perspectivas marxistas (a título de exemplo, nas obras “Aceleração Escolar – Estudos sobre educação de adolescentes e adultos” e “Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico social dos conteúdos”). Nas obras mais recentes, podem ser identificadas concessões às perspectivas teóricas alinhadas à pós-modernidade (como pode ser observado nas obras: Didática; Adeus

assim como também as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB lei n. 9394/96 (MAZARO, 2018).

A organização dos grupos de estudo envolveu o universo de sessenta escolas, as quais compunham a rede pública municipal de ensino, tendo participado cerca de oitocentos e cinquenta (850) profissionais, entre professores de 1^{a.} a 4^{a.} séries do ensino fundamental, auxiliares de biblioteca, monitores de saúde e instrutores de informática. Os membros da equipe pedagógica da SEMED dirigiram-se até as escolas, agrupadas por proximidade, para realizar as discussões que fundamentaram o levantamento preliminar, com base na aplicação de um questionário contendo as seguintes questões orientadoras: que educação temos? Que educação queremos? Que proposta curricular pretendemos para que a educação almejada se efetive? E quais os possíveis elementos que dificultam a concretização da proposta almejada? (ZOIA, 2007).

As respostas produzidas pelos profissionais nas escolas proporcionaram o entendimento de que o trabalho da rede municipal de Cascavel carecia de uma unidade teórica, mas, ao mesmo tempo, os educadores percebiam a necessidade de que os objetivos da educação formal, oferecida nas escolas municipais, deveriam se pautar no propósito mais amplo da emancipação humana (ZOIA, 2007). Com o objetivo de oferecer suporte teórico, tendo o propósito da construção de uma unidade teórica, durante o ano de 2005, a SEMED forneceu um conjunto bastante significativo de obras para que os professores pudessem realizar estudos e ampliar o entendimento sobre uma proposta transformadora de educação⁵⁹.

Compreendeu-se que o trabalho educacional formal é permeado de limites no que se refere a oferecer aos alunos o ensino voltado a este propósito mais amplo; por outro lado, foram consideradas as possibilidades que ainda poderiam ser exploradas, em termos de trabalho coletivo a ser desenvolvido na rede municipal, desde que os profissionais assumissem tal tarefa como parte de um compromisso político mais amplo (MAZARO, 2018).

Concomitantemente ao desenvolvimento do trabalho na rede municipal de Cascavel-PR, ocorreram as discussões em torno da elaboração do currículo básico para a Região Oeste

Professor, Adeus Professora? – Novas exigências educacionais e profissão docente). Para orientar os estudos dos professores da rede municipal de Cascavel-PR, fizeram parte do rol de leituras as obras que correspondem à primeira fase da carreira acadêmica de Libâneo.

⁵⁹ De acordo com Mazaro (2018), foram encaminhados 19 textos, em setembro de 2005, para serem lidos e discutidos no período da hora-atividade dos professores até o final do ano. Percebendo que os profissionais das escolas não dariam conta da tarefa, estas orientações foram redimensionadas para tornar o trabalho realizável.

do Paraná, organizado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná – AMOP. Os representantes da SEMED, naquele momento, faziam parte deste processo. No entanto, a realização do trabalho conjunto com a associação, que contava com profissionais que representavam cinquenta municípios da região oeste do Paraná, poderia limitar as condições de participação de professores do município de Cascavel-PR no processo de elaboração e das atividades de formação continuada, razão pela qual o caminho pela produção do currículo próprio tornou-se mais viável (PELETTI, 2012; MATOS, N. 2017).

Assim, o trabalho desenvolvido na rede municipal de Cascavel-PR se desliga do realizado no âmbito da AMOP, em 2006, e continua a elaboração do currículo próprio. A partir dessa definição, foram abertas inscrições aos professores que atuavam nas escolas para participar do processo de elaboração do currículo, os quais puderam contribuir na área de maior afinidade (arte, ciências, educação física, geografia, história, espanhol, língua portuguesa, matemática, educação de jovens e adultos – EJA, educação infantil e educação especial). De cada grupo foram definidos os representantes que compuseram o grupo-base, que assumiu a responsabilidade de elaborar os pressupostos teóricos, filosóficos e legais do currículo (MAZARO, 2018; MATOS, N. 2017).

Para oferecer suporte teórico às discussões, os professores, inscritos para contribuir com o processo de elaboração do currículo participaram de cursos de formação continuada, propiciados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em parceria com a SEED. O propósito destas formações consistiu em fornecer aos participantes do processo a clareza teórica necessária acerca dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, o qual havia sido definido a partir do levantamento inicial, como método orientador do trabalho. Enquanto essa tarefa era desenvolvida pelo grupo maior, organizou-se uma equipe com representantes de cada uma das escolas para constituir um grupo de base, que assumiu a tarefa de sistematizar os primeiros elementos teóricos (MATOS, N. 2017).

Depois de aproximadamente cinco meses de trabalho, o texto preliminar foi apresentado às escolas, por meio dos representantes que faziam parte do grupo-base. Este texto foi discutido nos encontros pedagógicos das escolas, momentos em que os professores fizeram sugestões de alteração e apontamentos (MATOS N., 2017).

No segundo semestre de 2006, foi dado início ao trabalho a partir das questões específicas de cada volume do currículo (conteúdos para educação infantil, ensino

fundamental e educação de jovens e adultos). No final do ano de 2006, os fundamentos teóricos foram reelaborados, contemplando as contribuições que vieram dos profissionais das escolas (MATOS, N. 2017).

Em 2007⁶⁰, o trabalho foi concentrado no desenvolvimento de conteúdos das áreas do conhecimento. Depois de finalizada a seção sobre os fundamentos teóricos, para atender às especificidades das áreas do conhecimento, diante das dificuldades encontradas pelos professores na elaboração das concepções e encaminhamentos teóricos de cada disciplina, a equipe da SEMED decidiu convidar alguns profissionais para prestar consultoria e orientar o trabalho dos professores. Os critérios definidos para o convite aos consultores atendiam aos requisitos de desenvolver pesquisa sobre a área afim nas instituições de ensino superior, e que tivessem como fundamentação teórica do seu trabalho o materialismo histórico dialético, e/ou pedagogia histórico-crítica e/ou psicologia histórico-cultural (MAZARO, 2018; MATOS, N. 2017).

Nesse mesmo ano, o material produzido foi novamente enviado, na forma de CD ROM, para que, nas escolas, os professores pudessem apreciar e deliberar sobre o material. Depois de realizada a discussão do texto preliminar nas escolas, convocou-se uma assembleia no Centro de Aperfeiçoamento do Servido Público de Cascavel - CEAVEL, da qual participaram dois representantes por unidade escolar, os quais trouxeram os apontamentos discutidos durante as paradas pedagógicas⁶¹ e as contribuições dos professores, que até então, não compunham esse trabalho. Na assembleia, foi realizada a discussão e incorporação de todas as sugestões (MATOS, N. 2017; MAZARO, 2018).

Na segunda metade de 2007, o documento foi sistematizado e finalizado. Enquanto o currículo não era impresso, pois os recursos para tal tiveram que passar pelo processo demorado de licitação, as escolas receberam uma cópia do currículo em CD ROM (MATOS, N. 2017; MAZARO, 2018)

O lançamento do currículo aconteceu no dia 11 de junho de 2008. Nesse ano, foram impressos 6000 exemplares desse documento, que está organizado em três volumes – um

⁶⁰ Na metade desse ano houve troca de secretário da SEMED, de forma que o professor Elemar Müller assumiu a pasta. Foi o terceiro secretário a assumir a pasta no mesmo mandato. Entretanto, o novo secretário decidiu manter a mesma diretora na condução do departamento pedagógico, a qual também decidiu manter parte da mesma equipe.

⁶¹ O calendário escolar definido pela secretaria municipal de educação previa (e ainda prevê) a realização de, ao menos, uma *parada pedagógica* por bimestre, dias em que o trabalho escolar é destinado a estudos, com base em encaminhamentos prévios feitos por parte da SEMED. Essa data foi (e continua sendo) contabilizada como dia letivo, mas com dispensa de alunos.

volume para a Educação Infantil, outro para o Ensino Fundamental e um para Educação de Jovens e Adultos (CASCAVEL, 2008a). Todos os profissionais da rede municipal receberam uma cópia do currículo, sendo que os professores que atuavam na educação infantil receberam uma cópia do currículo para a educação infantil e uma cópia do currículo para o ensino fundamental. Foram enviadas cópias para as secretarias municipais e estaduais de educação de outros municípios e de outros estados, universidades e também uma cópia do currículo para o MEC (MATOS, N. 2017).

Uma vez concluído o processo de elaboração e com o documento impresso, tornava-se essencial oferecer aos professores a formação necessária à continuidade desse trabalho, para que os princípios teóricos fossem incorporados às práticas pedagógicas. As ações movidas pela SEMED estiveram concentradas em dois principais eixos: propor orientações para a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e oferecer cursos de formação continuada. Ao longo de 2008, todos “os 1.214 professores, 55 monitores de biblioteca, 45 instrutores de informática e 315 professores de educação infantil participaram de formação continuada sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético” (MAZARO, 2018, p. 131).

A preocupação maior esteve concentrada na implementação do currículo, mais especificamente em alinhar o trabalho pedagógico aos princípios teóricos desse documento, no sentido de desenvolver a docência a partir do método. Novamente, grupos de estudos foram organizados pela SEMED, com discussões durante as horas-atividades dos professores, que se inscreveram voluntariamente para participar deste trabalho, o qual teve como objetivo pensar em atividades pedagógicas orientadas pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Este trabalho resultou na elaboração de um material, que foi fornecido aos professores das escolas na forma de CD ROM (MATOS, N. 2017).

De 2008 para 2009⁶², em virtude das eleições, houve a mudança de governo. A ruptura de mandatos eleitorais, muitas vezes, acaba rompendo ou causando descontinuidade das políticas (públicas). Mas, se há o entendimento de que a política pública é parte de um projeto coletivo, o trabalho não necessariamente é interrompido quando o governo muda. E isso se fez no município de Cascavel-PR: houve uma ruptura política, de mandato eleitoral, porém,

⁶² Tem início a segunda gestão do prefeito Edgar Bueno – PDT, que nomeou para a Secretaria da Educação a professora Maristela Becker Miranda, a qual manteve na coordenação pedagógica a mesma professora da gestão anterior, conferindo-lhe autonomia para montar a equipe de trabalho.

houve continuidade do trabalho coletivo (MATOS, N. 2017). Dessa forma, ao longo de 2009, foram oferecidos cursos de formação continuada aos profissionais da rede – professores, diretores, coordenadores, instrutores de informática e biblioteca⁶³.

Em 2010, foi desenvolvido um efetivo mais intenso a respeito do trabalho pedagógico, sobre como concretizar a prática nas diferentes disciplinas, a partir do método materialista histórico-dialético, considerando a totalidade e as outras categorias, que são centrais no método (MATOS, N. 2017).

Em suma, de 2006 a 2010 a elaboração do currículo gerou para os cofres públicos do município de Cascavel-PR uma série de investimentos na educação pública, os quais foram destinados à compra de livros para as escolas; pagamento de passagens, hospedagem e pró-labore de consultores, que também realizaram os cursos de formação continuada de professores. É importante salientar que as equipes, as quais estiveram à frente da SEMED tiveram autonomia para gerenciar os recursos financeiros e possibilitar o material e os cursos de formação necessários.

No que diz respeito aos desafios enfrentados, tanto Matos, N. (2017), quanto Mazaro (2018) mencionam as condições de trabalho. Os professores que fizeram parte deste processo cumpriam normalmente jornada de oito horas diárias nas escolas ou na Secretaria, sendo que desenvolviam os trabalhos nos grupos de estudo ou formação continuada no período noturno (terceiro turno) ou nos finais de semana. Este feito revela o esforço, o compromisso político e ético desses profissionais. Revela também que os profissionais envolvidos na elaboração do currículo, em virtude do envolvimento com as inúmeras atividades demandadas pelas tarefas que se colocavam por essa participação, passaram por momentos em que viam restringidos os espaços que também fazem parte da humanização, tal como, desfrutar do lazer e das interações sociais com os familiares e amigos (MATOS, N., 2017).

Conforme afirma Frigotto (1989), seria ingênuo acreditar que o Estado burguês ofereceria aos educadores, comprometidos com a transformação social, todos os instrumentos necessários para a consolidação de um projeto que atende aos interesses da classe trabalhadora. Todavia, a escola é um espaço de disputa, no qual se digladiam os representantes de uma e de outra classe. Segundo Matos, N. (2017) é nesse espaço de contradição que a escola ocupa o seu lugar político.

⁶³ Maiores detalhes sobre a carga-horária de formação cursado por categoria de profissionais, bem como sobre os professores contratados para ministrar os cursos podem ser encontrados em Mazaro (2018, p. 134) Cabe destacar ainda que a dissertação desta autora detém-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da SEMED até 2015.

De acordo com Matos, N. (2017), antes da elaboração do currículo, por diversas vezes, os educadores se perguntaram sobre o que seria melhor: se seria organizar os conteúdos por disciplinas ou por áreas do conhecimento – como ciências da natureza, linguagens, etc. –, uma vez que o entendimento, oferecido por outros documentos oficiais, como os PCN, por exemplo, projetava a compreensão de que, ao disciplinarizar, o conteúdo ficaria fragmentado. Saviani (2016) alerta para o cuidado de que a escola não perca o que caracteriza a sua atividade nuclear, que consiste no estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza e de sociedade, filosofia, artes. Nesse sentido, segundo Matos, N. (2017), a organização dos conteúdos por disciplinas (como é constituído o currículo de Cascavel-PR) não rompe com a articulação que o aprofundamento do conteúdo faz com as outras disciplinas: para compreender ciências, é preciso estar alfabetizado, é preciso dominar os logaritmos, da matemática.

Quanto aos pressupostos teóricos, o currículo fundamenta-se em um conjunto de princípios que partem de uma concepção marxiana de homem e de desenvolvimento humano, a partir da qual o trabalho constitui categoria central. A opção por este referencial teórico se justifica por privilegiar o acesso ao conhecimento em sua totalidade, vinculando o ensino de conteúdos científicos a essa concepção teórica que considera o homem como resultado de um processo histórico. Da mesma forma que o homem foi e é capaz de contribuir para a produção e reprodução desta sociedade caracterizada pela divisão social em classes, o homem será também capaz de produzir uma nova sociedade. A escola, nesse processo, cumpre com uma função fundamental na medida em que organiza, transmite e propicia aos alunos as condições para a assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente, objetivando a formação da consciência e a compreensão das necessidades humanas a partir das relações sociais de produção, o que cumpre importância fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica (MALANCHEN; DOLLA; DUARTE, 2007).

No currículo municipal de Cascavel-PR, o espaço da escola foi concebido como *locus* privilegiado da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico:

A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos (CASCAVEL, 2008a, p. 22).

De acordo com Saviani (2016), para que o currículo se efetive, torna-se necessário que as condições adequadas se façam presentes para permitir a transmissão e a assimilação do conhecimento. Implica que o conteúdo escolar seja dosado e sequenciado de modo que a criança possa gradativamente passar do não domínio ao seu domínio. A escola cumpre essa tarefa mediadora entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.

Esse conhecimento é transmitido por um profissional, que é o professor, que tem a tarefa de ensinar, nesse espaço contraditório, sendo que, por isso, teria que ser muito valorizado (MATOS, N. 2017). Em se tratando dos desafios que dizem respeito à implementação do currículo, a valorização profissional ainda constitui uma etapa a ser alcançada, conforme afirma Mazaro (2018), uma vez que, em sua pesquisa, constatou que o poder público municipal, até então, tem consentido em oferecer cursos de formação continuada, mas ainda é reticente no que diz respeito à concessão de reajustes salariais⁶⁴.

Esta constatação é emblemática e contraditória. Considerando-se o quadro que compôs os trabalhos de elaboração do currículo, observa-se que muitos dos profissionais, os quais fizeram parte do processo, acabaram deixando a carreira de professor da rede municipal para se dedicar à atividade docente em instituições nas quais o trabalho docente recebe melhor remuneração⁶⁵.

O levantamento do percurso, por meio do qual se deu a elaboração do currículo do município de Cascavel-PR, cumpre, neste trabalho, uma importante tarefa, pois nele estão contidos os princípios norteadores do trabalho docente, realizado nas escolas da rede. Observa-se que a metodologia adotada para a definição do referencial teórico, produção e sistematização do texto, organizado de forma a propiciar a efetiva participação dos profissionais, produziu entre os educadores a relação de pertencimento em relação ao documento, de tal modo que o currículo não é entendido pelos profissionais da rede como uma imposição, mas como o resultado de amplas discussões, das quais os mesmos fizeram parte. Na próxima seção secundária, são apresentadas algumas considerações acerca da

⁶⁴ A autora constata essa informação a partir da consulta a documentos emitidos pelo Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel – SIPROVEL.

⁶⁵ Para citar alguns exemplos, solicitaram exoneração para assumir outros concursos: Neide Duarte da Silveria Matos – aprovada em concurso na FECIULCAM (atualmente, UNESPAR), Vanice Schossler Sbardelotto – aprovada em concurso da UTFPR – e Julia Malanchen – aprovada em concurso da UENP (as três são atualmente professoras da UNIOESTE), Elvenice Tatiana Zoia – aprovada em concurso para docente da UNIOESTE, e Clarice Simão Pereira que é atualmente, docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

avaliação, conforme concepção do currículo de Cascavel e de acordo com a concepção que orienta as avaliações externas, dentre elas, a Prova Brasil.

3.4 As concepções de avaliação no Currículo de Cascavel-PR e na Prova Brasil

A avaliação é concebida, a partir do Currículo de Cascavel-PR, como um processo diagnóstico, processual e como critério para a progressão de estudos (CASCAVEL, 2008a). Sendo assim, mais do que produzir um código ou um número, a avaliação permite demonstrar de quais conteúdos o aluno se apropriou durante a progressão de estudos, envolvendo elementos que estão para além do preenchimento de instrumentos avaliativos (MATOS, N. 2017).

Concernente aos instrumentos, por meio dos quais se verifica a apropriação de conhecimentos, o currículo não apresenta nenhuma orientação mais objetiva; ao contrário, abre precedente para que o professor faça a opção que considerar mais pertinente: “Com esse entendimento, a diversificação dos instrumentos avaliativos por parte do professor subsidia e viabiliza um número maior de dados sobre o trabalho docente e o processo de aprendizagem do aluno” (CASCAVEL, 2008a, p. 52).

Por outro lado, o documento também concebe que as avaliações cumprem com funções que estão além de verificar a apropriação de conhecimentos por parte do aluno: elas servem também para o professor realizar a sua autoavaliação, numa dimensão formativa. Concebe-se a avaliação como cumprindo uma função diagnóstica, capaz de “detectar os níveis de apropriação alcançados pelos alunos, de modo a subsidiar e orientar o professor na continuidade do trabalho pedagógico, com a preocupação de possibilitar a apreensão sólida dos conteúdos trabalhados” (CASCAVEL, 2008a, p. 52).

Tais definições estão em consonância com a LDB 9394/96, Art. 24, que, no inciso V, determina que as avaliações cumpram a função de verificar o rendimento escolar, de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

No contexto do currículo municipal, as avaliações escolares são compreendidas como processos socialmente influenciados:

A sociedade capitalista - marcada pelas desigualdades sociais resultantes da exploração da força de trabalho e da apropriação privada dos bens materiais produzidos coletivamente - pressupõe um modelo de avaliação caracterizada como instrumento de discriminação e exclusão social (CASCAVEL, 2008a, p. 47).

Se, em um sentido, as relações sociais, a prática escolar e as interações que ocorrem dentro da escola acabam sendo inerentes ao modelo econômico-social vigente, por outro lado, sociedade e escola são também espaços de contradição, razão pela qual se busca atribuir à avaliação novos sentidos processuais, diagnósticos e coerentes com as práticas pedagógicas dos professores, inclusive para auxiliar no redimensionamento do ensino. Partindo destes princípios, o currículo compreende que os critérios de avaliação estejam pautados em:

instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor não encare a avaliação como um momento estanque, pronto e acabado, criado para ser usado somente para investigação do que o aluno aprendeu, mas sim, verificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser retomados em sua ação pedagógica (CASCAVEL, 2008a, p.53).

Dentre as muitas funções diagnósticas da avaliação, o currículo destaca a sua função orientadora como ponto de partida para os encaminhamentos da prática docente, assim como possibilidade de comprovar se os objetivos planejados foram alcançados e se o plano de aula, a metodologia e os recursos estão adequados, no sentido de garantir a aprendizagem.

Compreende-se, assim, que o ato de avaliar resguarda complexas relações que não podem ser encerradas em ações pontuais e tampouco reduzidas a práticas quantitativas. Porém, a avaliação emancipadora, tal como se propõe a realizar o currículo de Cascavel-PR, fundamenta-se em pressupostos que caminham no sentido contrário a ênfase que é mundialmente conferida à educação, “baseada em testes, responsabilidade econômica e em culpar as vítimas” (GANDIN, 2008, p. 240).

Quando a avaliação é concebida como diagnóstico da situação educacional, são localizados elementos que poderiam aproximar as avaliações em larga escala e o currículo de Cascavel-PR. No projeto básico do IDEB, as avaliações (Prova Brasil, ANA e Aneb) anunciam como finalidades o diagnóstico da educação básica brasileira, o levantamento de informações para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas de educação, além de contribuir para melhorar a qualidade da educação.

No entanto, uma busca mais acurada sobre os objetivos definidos para as avaliações, como Prova Brasil, ANA e Aneb permite que outras ênfases sejam localizadas. A título de exemplo, no documento “Razões, princípios de Programas do Plano de Desenvolvimento da Educação” a avaliação é atrelada à responsabilização e assume o propósito de estabelecer inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão (BRASIL, 2007b).

No que tange à relação entre as avaliações em larga escala e currículo, algumas pesquisas têm apontado para uma tendência ao reducionismo dos conteúdos considerados importantes. Bonamino e Souza (2012) afirmam que os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados, que se utilizam das avaliações de larga escala, tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática.

Complementando o raciocínio, as autoras afirmam que essa limitação não pode ser necessariamente atribuída às avaliações, mas que, da forma como as mesmas têm sido realizadas, os riscos que as circunscrevem dizem respeito a uma possível (e por vezes identificada) redução curricular, sobretudo quando se distorce o significado pedagógico de uma avaliação.

Nesse sentido, o caso de Sobral-CE é esclarecedor no que refere ao contingenciamento do ensino, quando o objetivo definido pela administração municipal reduziu o ensino ao que as avaliações em larga escala impõem como demanda. De acordo com reportagem de Villas-Bôas (2017) para a Revista Carta Capital, o IDEB do município subiu de 4,0 em 2005, para 4,9 em 2009, para 7,3 em 2011, 7,8 em 2013 e chegou a 8,8 em 2015. De acordo com o autor, a redução curricular (os alunos mal têm contato com a disciplina de história) foi uma das estratégias utilizadas para que o pobre município do interior cearense aumentasse o índice rapidamente.

Villas-Bôas (2017) destaca ainda o índice de reprovações – que em 2015 foi zero – e que o aprendizado efetivo dos alunos egressos de “escolas modelo” é questionado quando se verifica o seu progresso escolar: menos de um quinto conseguem ingressar em uma

universidade, e quando conseguem, apresentam desempenho acadêmico muito aquém do esperado para concluintes do ensino médio. De acordo com o autor, os alunos são preparados para realizar os exames externos (Prova Brasil e PISA), o que faz as escolas colocarem em segundo plano o ensino referente a áreas do conhecimento que não são cobrados nas provas, como história, sociologia e filosofia.

Esta estratégia de ensino é problematizada por Souza (2014), Ronca (2013) e Ravitch (2011), que revelam que em muitas escolas o trabalho escolar tem sido direcionado ao que é cobrado nas avaliações externas, o que faz com que elas (as escolas) concentrem o ensino nos conteúdos que atendem ao domínio da língua materna e de matemática. Além deste aspecto, Freitas L. (2011) destaca ainda um segundo reducionismo, que é o que ocorre quando se elenca, dentro dos conhecimentos de língua portuguesa e matemática, quais competências e habilidades devem ser submetidas a teste. O autor problematiza também que a definição dos objetivos educacionais acaba sendo feita de fora para dentro, sem levar em consideração as especificidades culturais, locais ou mesmo um projeto nacional.

Conforme já assinalado na seção anterior, no que se refere à concepção teórica, o sistema de avaliação em larga escala, hoje, no Brasil, é fundamentado no neotecnicismo. A pressão que recai sobre professores e escolas se traduz na necessidade de produzir o “equilíbrio do sistema”, como se a diferença de desempenho fosse resultado dos esforços individuais, justificando-se, assim, as desigualdades sociais (FREITAS, L. 2011).

O raciocínio que impera na lógica do sistema avaliativo, utilizado atualmente no Brasil, traduz para o campo educacional o mesmo raciocínio e lógica do pensamento liberal, compreendendo que as soluções para a educação dependem de gestão eficaz, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, L. 2012). Este é um grande movimento, objetivando adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey, o qual, no começo do século passado elaborou propostas educacionais destinadas a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos (FREITAS, L. 2014).

A ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007) ganha espaço no campo escolar quando se observa que as instituições cada vez mais têm assumido como modelo de gestão a eficácia e a eficiência, de forma que os recursos investidos resultem em resultados positivos em termos de aprendizado e índices de aprovação.

Cabem ressalvas no que se refere ao trabalho docente, pois os contratos de trabalho, a remuneração e o estabelecimento de metas de trabalho dos professores da rede pública os distingue dos trabalhadores do setor privado, já que são funcionários públicos, prestam serviço à comunidade e são remunerados pelo Estado (parte dos quais, inclusive, possui estabilidade no emprego); e que a atividade profissional não se caracteriza pela produção de um bem comerciável, passível de troca, pois o ensino é uma atividade imaterial; não visa o lucro da instituição que o contrata – o Estado. Entretanto, preservadas as devidas especificidades, a ideologia gerencial está espalhada e atualmente pode ser identificada tanto na gestão de empresas privadas como nas instituições públicas: “uma instituição pode ser pública e mercantilizada ao mesmo tempo” (SILVA; MANCEBO, 2014, p. 480).

As tentativas que caminham na direção da proposição de currículos fundamentados em teorias críticas também enfrentam limites no que refere à função que o Estado ocupa na sociedade capitalista. De acordo com Mascaro (2013), o Estado burguês contemporâneo assume como uma das tarefas para a manutenção do ordenamento da sociedade de classe, a produção das justificativas ideológicas necessárias para explicar as desigualdades que a própria sociedade cria. Se o Estado consente em alguns avanços que atendem aos interesses da classe trabalhadora, é por que a “articulação entre o nível econômico e o nível político das sociedades capitalistas apresenta variações, contradições, conflitos e rupturas” (MASCARO, 2013, p. 111), porém, os avanços da classe trabalhadora não ultrapassarão um determinado limite posto pelas relações sociais capitalistas, que consiste no comprometimento da valorização do valor.

Portanto, um dos limites da consolidação das propostas curriculares de caráter crítico está na ausência dos investimentos necessários para tal, no sentido de oferecer aos professores as condições de trabalho adequadas, tendo em vista que a educação oferecida pelo Estado cumpre, de acordo com a sociabilidade capitalista, com a função de oferecer aos trabalhadores os instrumentos necessários para o trabalho, e, conseqüentemente, para a valorização do capital (MASCARO, 2013).

As experiências educacionais contra-hegemônicas, desse modo, disputam a função que a escola financiada pelo Estado capitalista deve cumprir na sociedade, quando ensinam a difusão de um ensino que vá para além da preparação para o mercado de trabalho, que vislumbrem a formação omnilateral, considerando-se o uso da totalidade de suas capacidades e, “ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador

tem sido excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA⁶⁶, 2004, citado por CASCAVEL, 2008a, p. 10-11).

O outro limite diz respeito ao tipo de sociabilidade inaugurada na sociedade capitalista, constituída pelas interações sociais que têm por base a forma mercadoria. Assim sendo, individualismo, dinheiro, competitividade, meritocracia, entre outros, são conceitos que predominam nas relações que se estabelecem entre sujeitos, entre instituições e entre nações nessa sociedade. A sociedade capitalista não oferece base material concreta para o avanço de propostas educacionais que exige uma sociabilidade pautada em valores como solidariedade, emancipação humana e coletividade.

Por outro lado, considerando que a escola é um espaço no qual são disputados projetos societários antagônicos, torna-se terreno fértil para receber as sementes de propostas contra-hegemônicas, as quais, por sua vez, podem também expor as falhas e os limites do projeto educacional burguês. Da mesma forma que a sociabilidade capitalista foi produzida num processo histórico, novas formas de sociabilidade podem ser engendradas, compreendendo-se que as relações humanas, tais como estão constituídas, não assumiram ainda, a sua forma final.

Considerando os elementos elencados, com base nos referenciais teóricos consultados, as concepções de avaliação que fundamentam o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel – PR e as avaliações em larga escala atendem a projetos antagônicos, e ambos produzem demandas diferentes no trabalho docente. Tais reflexões serão desenvolvidas na seção 5 desta tese, após a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa (Seção 4), em que se apresenta a opção metodológica do estudo e a sua caracterização; os procedimentos adotados para a coleta dos dados da pesquisa de campo; e a definição dos critérios para a análise dos dados.

⁶⁶ MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa de campo, socializando o processo de levantamento e análise de dados que ocorreu em meio a buscas, escolhas e dificuldades, as quais convergem na adoção de alguns procedimentos em detrimento de outros.

A pesquisa de campo envolveu diferentes tarefas, iniciando com a tramitação e a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética; seguido pela definição do campo em que os dados foram coletados; passando pelo contato com os voluntários e realização das entrevistas; para chegar à análise dos dados coletados e a definição das categorias. Cada passo foi dado para garantir a cientificidade da investigação e a preservação dos sujeitos que contribuíram com o levantamento dos dados da pesquisa.

Apresentam-se, a seguir, a caracterização da pesquisa, a apresentação do lócus da pesquisa (com a caracterização da comunidade escolar e das escolas pesquisadas), o levantamento de dados no campo da pesquisa (no qual também são caracterizadas as entrevistadas que forneceram as informações que constituem a base da análise) e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Considerando-se os objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Apesar dessa caracterização, os dados numéricos ou índices são apropriados e incorporados à análise, pois se entende que quantidade e qualidade são elementos inseparáveis, interdependentes e inerentes ao processo de investigação (MINAYO, 2004).

Consiste em exercício teórico-metodológico o esforço de captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência, as causas da existência, a explicação da sua origem, suas relações, suas mudanças, visando intuir as consequências que terão para a sociabilidade humana no futuro. Busca-se captar a realidade fora do fenômeno, a partir de determinados contextos, períodos históricos e espaços, os quais envolvem instituições e pessoas (TRIVIÑOS, 1987). Tais arranjos sociais e históricos são analisados como passíveis de mudanças; instituições, visões e políticas são provisórias e estão potencialmente em contínua transformação (MINAYO, 2004).

Como característica da pesquisa qualitativa, esse trabalho não segue uma sequência rígida das etapas, de modo que a coleta e a análise dos dados são atividades interdependentes. Isso também pode ser considerado em relação ao levantamento teórico, que é contínuo e realizado sempre que novas interrogações surgem ao longo dos procedimentos de levantamento e de análise de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Entende-se que a compreensão dos processos de ensino, de aprendizagem e das avaliações que ocorrem nos espaços escolares, requer o **conhecimento das** relações sociais envolvidas, as quais estão invariavelmente permeadas de contradições, o que significa pensar a realidade, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade, partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que é essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 87).

Buscando atingir a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto deste estudo, utiliza-se o que Triviños (1987, p.38) denomina de “técnica da triangulação na coleta dos dados”, a qual parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais, com uma macrorrealidade social.

O autor define essa técnica a partir de três ângulos:

- a) O primeiro ângulo está relacionado a “processos e produtos”, e tem como objetivo verificar as percepções dos sujeitos acerca do tema, o que se faz com base em entrevistas e questionários (TRIVIÑOS, 1987, p.139);
- b) O segundo ângulo constitui-se de “elementos produzidos pelo meio”. Fazem parte desse conjunto de fontes os documentos, instrumentos legais, instrumentos oficiais, diretrizes, propostas, políticas de ação, os quais são estudados fundamentalmente por meio do método de análise do conteúdo (TRIVIÑOS, 1987, p.139);
- c) O terceiro ângulo contempla “processos e produtos, originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito”,

e diz respeito ao modo de produção; às forças e relações de produção (não homogêneas, contraditórias, espaços em que os sujeitos conseguem, mesmo que de forma limitada, exercer a sua autonomia); e às classes sociais (observando-se que a condição de pertencimento de uma classe, muitas vezes, não é perceptível ao sujeito) (TRIVIÑOS, 1987, p.139).

Para cada uma dessas três abordagens de levantamento de dados, durante essa pesquisa foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: para o primeiro ângulo, a pesquisa de campo e a realização de entrevistas; para o segundo ângulo, a pesquisa documental; e, para o terceiro ângulo, o levantamento teórico, realizado a partir da consulta a fontes secundárias.

Para que o levantamento de dados no campo da pesquisa ocorresse de acordo com as devidas prescrições éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos-SP. A princípio, o lócus da pesquisa de campo seria definido a partir dos resultados obtidos pelas escolas nas provas realizadas no final do ano letivo de 2013, que tiveram notas publicadas em 2014⁶⁷. O preenchimento do formulário da Plataforma Brasil foi iniciado no mês de junho de 2016. Uma vez tramitado, o primeiro parecer foi divulgado no dia 06/09/2016, com decisão favorável e solicitando uma pequena retificação documental⁶⁸. Quando o segundo parecer do Comitê de Ética foi emitido⁶⁹, já estavam disponibilizados, na página do INEP, os resultados da Prova Brasil realizada no ano de 2015⁷⁰. Ao consultar as maiores e menores notas, constatou-se que o quadro das escolas que comporiam esse estudo, seria outro⁷¹. Das escolas inicialmente selecionadas, apenas uma foi mantida, pois obtive, pela segunda vez consecutiva, a melhor nota no município.

4.2 Local da pesquisa

Os dados que fazem parte desta pesquisa foram coletados em unidades de ensino que pertencem à rede pública municipal de Cascavel-PR, cidade localizada na região oeste do

⁶⁷ Resultados divulgados em 5 de setembro de 2014 pelo INEP. Mais informações: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/373346>.

⁶⁸ Plataforma Brasil – Universidade Federal de São Carlos. Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.714.240, de 6 de setembro de 2016 (ANEXO A).

⁶⁹ Plataforma Brasil – Universidade Federal de São Carlos. Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.769.725, de 10 de outubro de 2016 (ANEXO B).

⁷⁰ As notas foram publicadas no dia 8 de setembro de 2016.

⁷¹ Exceto pela Escola F (**Quadro 3 – IDEB por escola**, p. 106), que se manteve entre as escolas com as maiores notas do município, nas edições 2013 e 2015 da ANRESC.

estado do Paraná, que teve sua emancipação política decretada em 14 de dezembro de 1952. Completará, portanto, 66 anos, em 2018.

Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social do Paraná – IPARDES (PARANÁ, 2018a), a população de Cascavel-PR, em 2017, era de 319.608 habitantes, sendo o Produto Interno Bruto – PIB *per capita* de R\$ 32.372. Apesar do considerável contingente populacional, possui uma estrutura cultural pública pouco desenvolvida, contando com: 1 anfiteatro; 1 biblioteca, 1 centro cultural, 3 cinemas, 1 concha acústica, 6 museus e 5 salas de exposição (PARANÁ, 2018a).

A educação superior é oferecida, em maior parte, pela iniciativa privada, que possuía, em 2017, 16.842 alunos matriculados, dos quais, 3.067 eram concluintes. O ensino superior público é oferecido em uma única instituição – UNIOESTE – que, nesse mesmo ano, contava com 2.929 alunos matriculados, entre os quais, 435 eram concluintes (PARANÁ, 2018a).

A receita total do município, em 2017, de acordo com o IPARDES, foi de R\$ 384.792.855,75. Desses, aproximadamente 75% provêm de repasses de recursos do estado (que repassou R\$ 159.738.520,96) e da União (R\$ 121.366.441,46) (PARANÁ, 2018a). Esses números revelam o limite no que refere à arrecadação própria.

Cascavel-PR criou o Sistema Municipal de Ensino por meio da lei municipal n. 5.694, promulgada pelo Poder Executivo em 22 de dezembro de 2010 (CASCAVEL, 2010). A criação do sistema próprio de ensino municipal está amparada pela Constituição Federal de 1988 (art. 210) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (art. 8º). A legislação permite que os municípios optem por criar seu próprio sistema, ou compor, juntamente com o Estado, um sistema único. De acordo com o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE (PARANÁ, 2018b), no estado, somente 4,3% dos municípios criaram seus sistemas próprios de educação⁷².

Conforme os dados fornecidos pelo CME – Cascavel-PR, a rede municipal de ensino é constituída de 62 escolas, dentre as quais, 11 oferecem Ensino em Tempo Integral – ETI, e 54 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. Com base em dados obtidos em maio de 2018, fornecidos pelo CME, os professores concursados ocupavam 2.572 padrões de 20 horas de trabalho para o atendimento nas escolas de ensino fundamental; e o número de

⁷² Dezesete municípios que organizaram o Sistema Próprio de Ensino e comunicaram ao Conselho Estadual de Educação do Paraná: Chopinzinho, Londrina, Toledo, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Guarapuava, Araucária, Iporã, Curitiba, Paranaguá, Jacarezinho, Sarandi, Pinhais, Cascavel, Palmeira, Palmas e Telêmaco Borba.

profissionais concursados na educação infantil era de 770, os quais cumprem jornada de 40 horas de trabalho semanais. Os professores temporários ocupam 135 padrões de jornada de 20 horas semanais.

Cabe destaque, no que se refere aos dados acima mencionados, que a prefeitura municipal de Cascavel-PR não realiza concursos para professores de ensino fundamental para jornada de trabalho de 40 horas semanais. Caso o servidor tenha como propósito assumir aulas em tempo integral, deve ser aprovado e convocado em dois concursos públicos.

Foram 18.538 os alunos matriculados nos anos iniciais da rede pública municipal de ensino, em 2017; ao passo que o número de alunos atendidos em instituições particulares somou 3.818 (QEDU, 2018). Sendo assim, pode-se compreender que o atendimento educacional nesse nível de ensino, em escolas públicas, corresponde à aproximadamente 83% da demanda.

Na última edição do IDEB⁷³, que teve as provas realizadas em 2015 e resultados divulgados em 2016, Cascavel-PR obteve a nota 6,3 (considerando que a meta estipulada era 6,0), enquanto o Paraná alcançou 6,1 (meta 5,8); e, no âmbito nacional, a nota alcançada foi 5,3 (sendo que a meta estipulada era de 5,0) (QEDU, 2018). Essas informações revelam que a nota do município está acima das médias tanto do estado, como do país.

O desempenho dos estudantes de quinto ano, na Prova Brasil de 2015, no município de Cascavel-PR, atingiu a média 6,5 sendo que 70% dos alunos avaliados obtiveram resultados considerados adequados de aprendizado em língua portuguesa e 46% em matemática. No que diz respeito ao fluxo escolar, o índice alcançado nesse ano foi de 0,98%, o que significa que, de cada 100 alunos, 98 estão matriculados na série que corresponde à idade; e 2 não estão.

As escolas, definidas para compor o *lócus* dessa pesquisa, foram elencadas por terem alcançado menores e maiores notas no IDEB de 2015. De acordo com as informações fornecidas pelo INEP⁷⁴, as menores notas da ANRESC, realizada em 2015, foram alcançadas pelas aqui denominadas Escolas A e B (ambas com 5,6) e a Escola C (média de 5,5). As três maiores notas do IDEB foram alcançadas pelas Escolas D, E e F, todas com nota 7,4. Os resultados, publicados em 2016, são descritos no Quadro 3, apresentado a seguir.

⁷³ Calculado com base no desempenho de alunos na Prova Brasil e no fluxo escolar (taxa de aprovação) dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, conforme já detalhado na seção 2 desta tese.

⁷⁴ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

Quadro 3 – IDEB por escola⁷⁵

Escolas	Resultados obtidos de 2005 a 2015											Metas estipuladas até 2021		
	2005	2007		2009		2011		2013		2015		2017	2019	2021
	O	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M			
Escola A*								5,5	-	5,6	5,8	6,0	6,3	6,5
Escola B	4,4	4,8	4,5	4,7	4,8	4,9	5,2	5,2	5,5	5,6	5,8	6,0	6,3	6,5
Escola C	4,7	5,8	4,8	5,2	5,1	5,7	5,5	6,2	5,8	5,5	6,0	6,3	6,5	6,7
Escola D	5,4	5,3	5,5	6,1	5,8	6,9	6,1	7,0	6,4	7,4	6,6	6,8	7,0	7,2
Escola E	5,2	6,4	5,3	6,6	5,6	6,9	5,9	7,4	6,2	7,4	6,4	6,6	6,9	7,1
Escola F	4,4	5,6	4,4	6,9	4,8	**	5,2	7,0	5,4	7,4	5,7	6,0	6,2	6,5

Fonte: Adaptado pela pesquisadora. INEP. 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>

Legenda: O = Observado, ou seja, a nota que a escola atingiu; M = Meta estipulada pelo MEC.

* A escola A participou pela primeira vez do IDEB no ano de 2013 porque foi criada em 2012.

** No ano de 2011, a Escola F não participou da ANRESC porque não teve o número mínimo (trinta)⁷⁶ de alunos matriculados no quinto ano.

Conforme se verifica no Quadro 3, para as provas realizadas em 2005 não houve meta estipulada. A partir de 2005, as avaliações da prova ANRESC (ou Prova Brasil) passaram a ser realizadas de forma censitária, quando foram estipuladas as metas para serem atingidas nas próximas edições, começando a partir de 2007.

Observa-se que, de modo geral, as metas estipuladas para 2007 estão estreitamente relacionadas ao desempenho que cada escola obteve em 2005 (estipulou-se que as escolas mantivessem a nota ou que aumentassem em um décimo o desempenho). No entanto, a partir das edições posteriores (2009, 2011, 2013 e 2015), foram estipuladas metas que previam o aumento da nota de três a quatro décimos, de uma edição para a outra. Compreende-se, assim, por exemplo, os motivos pelos quais, em 2007, a Escola B obteve uma nota inferior à Escola D, mas, mesmo assim, conseguiu atingir a meta, enquanto a Escola D não atingiu a meta na edição do IDEB de 2007.

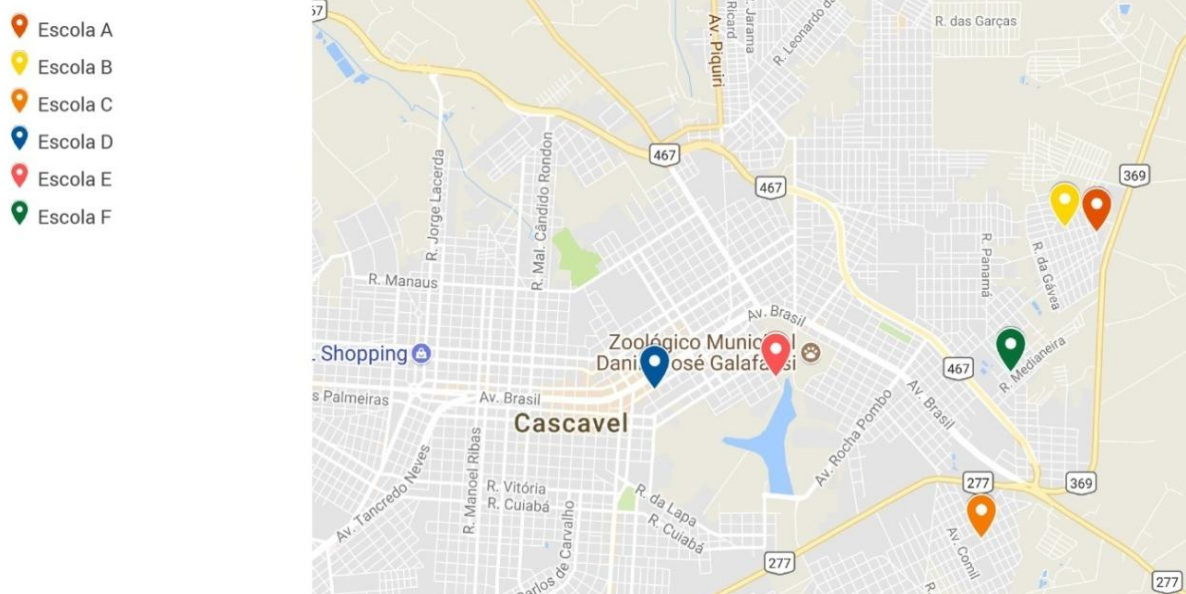
4.2.1 Caracterização da comunidade escolar e das escolas pesquisadas

⁷⁵ A defesa desta tese ocorreu em 27 de agosto de 2018 e em 03 de setembro de 2018 foram divulgados os resultados do IDEB calculado com base na Prova Brasil aplicada em 2017. As notas das escolas que fizeram parte da pesquisa de campo foram às seguintes: Escola A: 6,5 (aumentou em 9 décimos a nota em relação à última edição e alcançou a meta); Escola B: 5,9 (aumentou 3 décimos e ficou a um décimo da meta); Escola C: 6,2 (aumentou 7 décimos e ficou a um décimo da meta); Escola D: 7,3 (caiu um décimo em relação à última edição, mas manteve-se acima da meta estipulada); Escola E: 7,6 (aumentou em 2 décimos a nota alcançada e foi novamente o maior IDEB do município pelo segundo ano consecutivo); Escola F: 7,2 (reduziu em 2 décimos a nota em relação à última edição, mas manteve-se acima da meta).

⁷⁶ Conforme Portaria Ministerial n° 69, de 04 de março de 2005. Mais informações sobre os critérios de participação das escolas na ANRESC podem ser encontradas no Quadro 1 – Histórico do Saeb, nesta tese (p. 45).

No que concerne às instituições que fizeram parte da pesquisa de campo, a Figura 2 apresenta um mapa que possibilita visualizar a localização das instituições no espaço geográfico da cidade.

FIGURA 2 – Cidade de Cascavel-PR (Imagem parcial)



Fonte: Imagem adaptada do *Google Maps*. (2017).

As escolas A, B, C e F ficam localizadas na região norte da cidade, considerada uma das áreas mais populosas, pobres e violentas do município. Destas, as escolas A, B e C são as que apresentaram a menor nota do IDEB em 2015, enquanto a escola F apresentou a melhor nota do IDEB de Cascavel-PR em três edições: 2009, 2013 e 2015.

As escolas D e E estão localizadas em regiões nobres da cidade: a escola D fica localizada no centro, enquanto a escola E está situada na região do lago, onde se concentram alguns dos imóveis urbanos mais valorizados do município.

Quanto à caracterização das escolas nas quais foi realizado o levantamento dos dados da pesquisa de campo, as informações foram agrupadas em torno de três fatores: escolas maiores e menores; número de alunos por turma e estrutura física, conforme indica o Quadro 4.

Quadro 4 - Alunos por turma

Escolas	Alunos matriculados	Número de turmas	Média de alunos por turma
Escola A	279	11	25,36
Escola B	517	23	22,47
Escola C	423	16	26,43
Escola D	191	10	19,1
Escola E	229	10	22,9
Escola F	254	10	25,4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PPP das escolas (CASCAVEL 2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e).

No que se refere ao tamanho e à capacidade de atendimento das instituições, observa-se que as escolas maiores foram as que obtiveram as menores notas do IDEB. A escola A atendia 279 alunos em 2016, organizados em 11 turmas de ensino fundamental, em média 25,36 alunos por turma (CASCAVEL, 2016a); a escola B atendia 486 alunos, organizados em 23 turmas, sendo a média de 21,13 alunos em cada sala (CASCAVEL, 2016b) e a escola C, 423 alunos em 16 turmas, possuindo em média 26,43 alunos por sala de aula (CASCAVEL 2016c).

No que diz respeito à capacidade de atendimento, as escolas D, E e F possuem características em comum: são instituições pequenas e possuíam em 2016, cada uma, 10 turmas de ensino fundamental. Considerando o universo desta pesquisa, as escolas que atendem um número menor de alunos são as que obtiveram as melhores notas.

O Quadro 4 indica que a escola B é a que atende ao maior número de alunos e a escola C é a que tem a maior média de alunos por turma. A escola F é, entre as escolas de maior IDEB, a que possui, em média, maior número de alunos por turma. A escola D é a que atende a um público menor e também possui a menor média de alunos por turma.

Quanto à estrutura física, as escolas A, B e D apresentam comprometimento no que refere aos espaços físicos.

A escola A está alocada nas dependências físicas nas quais funcionava o antigo Centro de Atendimento e Orientação ao Menor – CAOM. A estrutura é antiga e sua característica não foi projetada para abrigar uma escola, parecendo mais com um alojamento. A instituição é formada de um conjunto de prédios independentes (como se fossem pequenas casas), espalhadas em um vasto terreno. Dentre as dificuldades que o arranjo proporciona, está a distância a ser percorrida para se chegar às últimas salas dispostas no terreno, tarefa que se torna ainda mais árdua em dias de chuva e frio, pois, mesmo dispondo de passarelas cobertas,

as mesmas não protegem os transeuntes no percurso que separa as salas do prédio em que se encontra o refeitório, dos prédios onde há banheiros e do prédio onde se encontram as salas de secretaria, direção e coordenação pedagógica (CASCAVEL, 2016a).

A estrutura física da escola B encontra-se muito debilitada. Devido ao grau de periculosidade do espaço, foram desativadas duas salas onde eram atendidos os alunos de Tempo Integral. São inúmeros os problemas, os quais vão desde “infiltrações, escadas e calçadas quebradas, portas e batentes podres e toldos enferrujados, além do que os tacos das salas estão sem pintura e soltando-se, o que tem sido motivo de vários pedidos de reforma que ainda não foram atendidos” (CASCAVEL, 2016b, p. 11).

A escola D está alocada em um edifício provisório, aguardando a destinação de estrutura física adequada, pois o antigo prédio não apresentava condições de atendimento. Na ausência de espaço físico adequado, a prefeitura alugou um prédio na região central, onde são atendidos no máximo 20 alunos por turma, pois o tamanho das salas não comporta um número maior de crianças. A estrutura física não apresenta nenhum tipo de adaptação para pessoas com deficiência (CASCAVEL, 2015).

As escolas C, E e F contam com estruturas físicas adequadas e bem conservadas. Lembrando que, as escolas C e F estão localizadas na periferia da cidade, enquanto a escola E está localizada em região nobre. As instituições foram recentemente contempladas com reformas que revitalizaram as estruturas físicas, apresentando salas de aula amplas e arejadas, refeitório, ginásio poliesportivo e área aberta (CASCAVEL, 2016c; 2016e; 2016f).

4.3 Coleta de dados e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 (dezoito) participantes (professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras) das seis escolas selecionadas.

As profissionais concederam entrevistas voluntariamente e, desde o primeiro plano, considerou-se a possibilidade de que alguns voluntários poderiam se recusar a participar. Essa situação ocorreu em duas das seis instituições elencadas. Em um dos casos, a autorização para a coleta de dados foi obtida por meio de contato com amigos em comum, o que permitiu o agendamento da entrevista com a diretora E, que não trabalhava mais na instituição (atuava na

Secretaria Municipal de Educação como assessora pedagógica). A entrevistada, compreendendo a importância das informações fornecidas para a efetivação da pesquisa, realizou uma ligação telefônica para a Escola E, e realizou o agendamento com as ex-colegas de trabalho (Coordenadora E e Professora E).

Mas, em outra escola, depois de contato telefônico, de envio de e-mail e de visita pessoal, em que foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa, não se obteve o consentimento para a realização das entrevistas. A solução encontrada foi definir outra escola como *locus* de pesquisa, a qual atendia aos mesmos critérios estabelecidos.

Em virtude do compromisso assumido perante o Comitê de Ética, a pesquisa mantém o sigilo tanto do nome das escolas como dos profissionais envolvidos⁷⁷. Para facilitar a denominação das instituições, são referenciadas no estudo como: Escola A, B, C, D, E e F.

Como ocorre de modo geral em pesquisas qualitativas, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2004). A adoção dessa técnica permite ao pesquisador o acesso a informações de natureza secundária e de natureza primária. Os dados de natureza secundária são as informações que poderiam ser também encontradas em outras fontes, como por meio da pesquisa bibliográfica, por exemplo; os de natureza primária são informações inéditas e dizem respeito à subjetividade dos sujeitos (MINAYO, 2004).

As questões que compõem o roteiro de entrevistas partem de certos questionamentos básicos, apoiados em conceitos e hipóteses, resultantes da teoria que alimenta a ação do investigador e de toda a informação que ele recolheu anteriormente sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987). Nesta tese as questões⁷⁸ foram elaboradas também com base na leitura de pesquisas já concluídas na área e que investigaram as avaliações em larga escala, sob os mais diversos prismas. Essa consulta inicial foi determinante na elaboração das perguntas, exercício que possibilitou estabelecer alguns parâmetros sobre os questionamentos pertinentes ao objeto da pesquisa.

De acordo com Triviños (1987) as entrevistas apresentam questões que visam atender aos seguintes objetivos: para que os sujeitos possam determinar, sob sua perspectiva, as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social; que propiciem aos entrevistados explicar

⁷⁷ Os termos de consentimento livre e esclarecido – em que constam todas as informações da pesquisa estão disponíveis ao final da tese (APÊNDICES D, E e F).

⁷⁸ As questões formuladas constam nos Apêndices G, H e I.

ao pesquisador as razões e as consequências de determinado fenômeno; que requeiram aos voluntários emitir um juízo de valor sobre o fenômeno investigado; e, por fim, que o informante possa se posicionar frente a situações possíveis de existir.

As questões do roteiro desta pesquisa buscaram por informações, como: a formação dos profissionais, as experiências e o tempo de atuação; sobre como ocorrem os desdobramentos das avaliações em larga escala no trabalho docente; se a comparação e escalonamento dos resultados de tais provas provocaram ou não maior precarização do trabalho; se houve ou não perda de autonomia desses docentes sobre o trabalho que realizam; se tais avaliações repercutem em cobranças; se os profissionais desenvolvem estratégias de sobrevivência (melhorar os índices para que seu trabalho seja avaliado de forma mais positiva) ou de resistência (construção de propostas alternativas à forma como a atual avaliação ocorre); se vislumbram outras formas de avaliação em larga escala; e quais seriam as consequências de uma possível política de premiação ou bonificação dos professores, em virtude dos resultados alcançados no IDEB.

O contato inicial com os entrevistados aconteceu por meio de ligação telefônica às unidades que constituem o *lócus* da pesquisa (Escolas A, B, C, D, E e F). Na ocasião, a pesquisadora buscou conversar com a coordenadora ou com a diretora das escolas, apresentando brevemente os objetivos da pesquisa, além de fazer o agendamento para a realização das entrevistas.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se fez em virtude de que o roteiro de perguntas permite flexibilidade na condução das entrevistas (TRIVIÑOS, 1987). O roteiro, constituído por questões pré-definidas, auxiliou na condução das entrevistas, evitando que durante a conversa o foco se perdesse e, ao mesmo tempo, que a sua maleabilidade permitisse adaptações de acordo com os rumos do diálogo. No caso dessa investigação, os participantes foram constituídos de diretoras, coordenadoras e professoras.

A fim de que se pudesse preservar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa, as participantes do estudo foram denominadas com as letras da escola em que atuavam em 2015, conforme Quadro 5, apresentado a seguir.

Quadro 5 – Nomenclatura de escolas e agentes educacionais

Escola	Diretoras	Coordenadoras Pedagógicas	Professoras de quinto ano
A	Diretora A	Coordenadora A	Professora A
B	Diretora B	Coordenadora B	Professora B
C	Diretora C	Coordenadora C	Professora C
D	Diretora D	Coordenadora D	Professora D
E	Diretora E	Coordenadora E	Professora E
F	Diretora F	Coordenadora F	Professora F

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As diretoras foram entrevistadas devido à importância que ocupam na escola, na condição de responsáveis pelo encaminhamento das diretrizes administrativa e financeira, emanadas da Secretaria Municipal de Educação, bem como pelas ações desenvolvidas na escola, a cargo dos demais funcionários. Nesse sentido, embora zelar pelo controle de frequência dos alunos seja atribuição do professor, nos casos em que o aluno falta excessivamente, é do diretor a responsabilidade de recorrer às ações necessárias para a solução do problema, como por exemplo, acionar o conselho tutelar.

O diretor é, portanto, o profissional que responde pelo desempenho das escolas nos exames em larga escala. Tendo em vista que o Estado brasileiro, no cumprimento da função de financiar a educação pública, desde a reforma gerencial de 1995, vem cobrando dos profissionais das escolas que os mesmos gerenciem as instituições educativas com as mesmas regras do mercado, visando maior eficiência e eficácia do investimento público, é o diretor que assume a função de conceber e aplicar estratégias que resultem na melhoria dos índices, tendo em vista a Secretaria Municipal de Educação, respondendo às demandas impostas às escolas, no que se refere a atingir notas cada vez mais elevadas no IDEB.

A entrevista aos coordenadores pedagógicos justifica-se por serem eles os profissionais responsáveis pelo encaminhamento pedagógico e de orientação aos professores sobre como proceder no processo de ensino e de aprendizagem junto aos alunos. Sendo assim, o desempenho escolar que os alunos alcançam diz respeito a esses profissionais. As cobranças feitas pela Secretaria Municipal de Educação aos educadores, que atuam nas escolas, podem também repercutir sobre o trabalho que os coordenadores pedagógicos realizam. Os questionamentos efetivados junto a esses profissionais objetivaram levantar informações sobre como procedem perante as demandas que se instituem diante das contradições que se colocam entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal, tendo em vista que as concepções de avaliação que fundamentam um e outro objetivo são antagônicas.

Os questionamentos dirigidos a tais profissionais tiveram por objetivo compreender quais têm sido as orientações oferecidas aos professores, e se os mesmos evidenciam como preocupação maior atender ao objetivo de que o trabalho pedagógico reverta em melhoria no índice do IDEB; ou se assumem como finalidade a implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel-PR.

As entrevistas feitas com professores apresentam importância fundamental por serem os agentes educacionais que trabalham com os alunos cotidianamente, promovendo situações de aprendizagem que atendem às necessidades de conhecimento dos alunos, o que pode repercutir ou não na melhoria do índice das escolas. Os questionamentos direcionados a esses profissionais visaram ao entendimento de como organizam e realizam o trabalho pedagógico, bem como levar à compreensão dos limites e possibilidades a que são submetidos ou que lhes são oferecidos para que o aprendizado dos alunos se efetive. Em vista disso, as perguntas foram direcionadas a entender se os profissionais identificam incongruências entre o trabalho realizado para atender às metas, no que se refere à melhoria dos índices, e em relação ao ensino que tem como objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos voltados à sua humanização e emancipação, conforme preconizado no currículo municipal de Cascavel-PR.

Os dados da pesquisa foram coletados com base nos resultados produzidos pela edição da Prova Brasil realizado em 2015, os quais tiveram os resultados publicados em 2016. Em virtude do tempo que decorreu entre a realização da avaliação em larga escala e a publicização dos índices, em alguns casos as profissionais não atuavam mais na mesma função e/ou na mesma escola e instituição.

O Quadro 6 apresenta a mobilidade das profissionais entrevistadas entre os anos de 2015 a 2018, e conforme pode ser observado, do universo de 18 profissionais entrevistadas, 4 permaneceram na mesma atividade e mesma instituição ao longo do período 2015-2018 (Diretora A; Diretora B; Coordenadora A e Coordenadora F) e seis se mantiveram na mesma instituição, cumprindo funções diferentes (Diretora C; Coordenadora C; Coordenadora E; Professora C; Professora E; e Diretora F). Oito profissionais exerceram mais do que duas funções, ou atuaram em duas ou mais instituições ao longo de quatro anos (Diretora D; Diretora E; Diretora F; Coordenadora B; Coordenadora D; Professora A; Professora B e Professora D).

Quadro 6 – Mobilidade docente

Sujeitos da Pesquisa	Atividades/funções desempenhadas em cada ano letivo			
	2015	2016	2017	2018
DIRETORA A	Diretora da escola A	Diretora da escola A	Diretora da escola A	Diretora da escola A
DIRETORA B	Diretora da escola B	Diretora da escola B	Diretora da escola B	Diretora da escola B
DIRETORA C	Diretora da escola C	Diretora da escola C	Professora de 1º ano da escola C	Professora de 1º ano da escola C
DIRETORA D	Diretora da escola D	Professora de educação física (atendendo a todas as turmas) da escola D	Professora de terceiro ano da escola D	Professora de ciências (atendendo a todas as turmas) da escola D
DIRETORA E	Diretora da escola E	Coordenadora Pedagógica na SEMED	Professora de segundo ano na escola E	Exonerou-se da rede municipal de Cascavel-PR. Atua como professora recém-concursada em escola municipal em SC
DIRETORA F	Diretora da escola F	Diretora da escola F	Diretora do Departamento Pedagógico da SEMED	Diretora do Departamento Pedagógico da SEMED
COORDENADORA A	Coordenadora pedagógica da escola A	Coordenadora pedagógica da escola A	Coordenadora pedagógica da escola A	Coordenadora pedagógica da escola A
COORDENADORA B	Coordenadora pedagógica da escola B	Coordenadora pedagógica da escola B	Professora de reforço escolar da escola B	Professora de 3º ano da escola B
COORDENADORA C	Coordenadora pedagógica da escola C	Coordenadora pedagógica da escola C	Diretora da escola C	Diretora da escola C
COORDENADORA D	Coordenadora pedagógica da escola D	Professora de 3º ano de outra escola municipal	Coordenadora pedagógica da escola D	Coordenadora pedagógica da escola D
COORDENADORA E	Coordenadora pedagógica da escola E	Diretora da escola E	Diretora da escola E	Diretora da escola E
COORDENADORA F	Coordenadora pedagógica da escola F	Coordenadora pedagógica da escola F	Coordenadora pedagógica da escola F	Coordenadora pedagógica da escola F
PROFESSORA A	Professora de 5º ano da escola A	Professora de 5º ano da escola A	Professora de pré-escola da escola A	Está de licença maternidade. Quando voltar, assumirá a turma que estiver sem professor
PROFESSORA B	Professora de 3º e 5º ano da escola B	Professora de 3º e 5º ano da escola B	Professora de 3º e 5º ano da escola B	Professora auxiliar (atende a todas as turmas)
PROFESSORA C	Professora de 5º ano da escola C	Professora de 5º ano da escola C	Coordenadora pedagógica da escola C	Coordenadora pedagógica da escola C
PROFESSORA D	Professora de quinto ano da escola D e de 4º ano Escola E	Professora de 5º ano na escola E; exonerou-se das funções do período vespertino	Professora de 4º ano na Escola E	Professora de 3º ano na Escola E
PROFESSORA E	Professora de 5º ano da escola E	Coordenadora Pedagógica da escola E	Coordenadora Pedagógica da escola E	Coordenadora Pedagógica da escola E
PROFESSORA F	Professora de 5º da escola F	Professora de 5º ano da escola F	Diretora da escola F	Diretora da escola F

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2018).

Legenda: Profissionais que se mantiveram na mesma atividade e instituição; profissionais que exerceram duas funções na mesma instituição; profissionais que exerceram mais de duas funções na mesma instituição ou trabalharam em duas ou mais instituições no período.

Dentre as profissionais que se mantiveram na mesma instituição e desempenharam, ao longo do período, duas funções diferentes, seis desempenharam atividades diferentes a cada dois anos (Diretora C; Diretora F; Coordenadora C; Professora A; Professora C; e Professora F) e três profissionais estiveram na mesma função por três anos e em outra função por um ano (Coordenadora C; Coordenadora D; e Coordenadora E).

Duas profissionais desempenharam, ao longo dos quatro anos letivos, três atividades diferentes (Coordenadora B e Professora B). Três profissionais desenvolveram atividades diferentes a cada ano letivo (Diretora D; Diretora E e Professora D).

Cabe destacar ainda, que duas profissionais solicitaram exoneração durante o período em estudo: a Professora D exonerou-se de um padrão de 20 horas semanais, e Diretora E, exonerou-se do cargo de professora da prefeitura municipal de Cascavel-PR, e atualmente exerce a função de professora em uma escola municipal de outro estado brasileiro.

Outro destaque fica por conta dos profissionais que trabalharam em mais do que uma escola (ou departamento) durante o período: a Coordenadora D, que durante um ano atuou como professora em outra escola da rede; a Professora D, que no ano de 2016 atuava em duas escolas – Escola D e Escola E; a Diretora E, que durante o ano de 2016 foi coordenadora pedagógica da SEMED, e a Diretora F, que nos últimos dois anos têm assumido a função de Diretora Pedagógica da SEMED.

Além da entrevista às profissionais acima mencionadas, realizou-se também uma entrevista com a secretária geral do Sindicato de Professores Municipais de Cascavel - SIPROVEL. Conforme o Apêndice C, a intenção inicial da visita ao sindicato foi a de levantar dados sobre os valores dos salários pagos aos professores da rede, dado que assume a importância, nesse estudo, para apreender elementos da valorização dos profissionais da rede municipal. Entretanto, o levantamento dos dados exigiu informações adicionais sobre a carreira profissional dos professores, os desdobramentos da formação inicial dos profissionais em educação na avaliação de desempenho docente, e sobre as ações do sindicato no que se refere a cobrar do poder público o cumprimento de uma série de medidas (as quais não vêm sendo atendidas) que causam impactos negativos nas condições de trabalho dos professores. As informações prestadas pela representante sindical, assim como ocorreu com as demais entrevistas, foram registradas em áudio para posterior transcrição e utilização como dados da pesquisa. Entretanto, diferentemente do que ocorreu com as entrevistas realizadas com as demais profissionais, a que ocorreu com a secretária geral do SIPROVEL não contou com um roteiro previamente elaborado para orientar os questionamentos.

Do mesmo modo, realizou-se uma coleta de dados junto ao Conselho Municipal de Educação – CME, que inicialmente previa o levantamento de informações sobre as condições estruturais das escolas e a consulta às atas das reuniões para se compreender os embates que estão sendo travados em torno da implementação da BNCC. Mas a coleta de dados acabou se ampliando para o levantamento de outras informações relacionadas às novas orientações que a Secretaria Municipal de Educação encaminha para as escolas, além da consulta a documentos – Deliberações e Normativas –, os quais auxiliaram na elucidação de algumas dúvidas. As informações foram anotadas em diário de campo para que pudessem, posteriormente, constar na tese.

4.3.1 Caracterização das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de quinto ano

Os dados relacionados ao perfil das entrevistadas indica que todas as profissionais possuíam experiência antes de iniciar a atividade no cargo: diretoras haviam atuado previamente como docentes e na coordenação pedagógica; coordenadoras já haviam trabalhado como professoras⁷⁹; e professoras de quinto ano⁸⁰ possuíam experiência docente anterior.

As diretoras, dentre as profissionais entrevistadas, são as que apresentam maior idade (média e 43 anos), assim como também, as que apresentam maior tempo médio de serviço (22,3 anos). Considere-se ainda, que das seis entrevistadas, quatro já cumpriram com o tempo de serviço necessário para a aposentadoria, mas ainda não se aposentaram por não possuírem a idade mínima para tal. As professoras são, em média, as mais jovens (38,83 anos de idade em média), seguidas de perto pelas coordenadoras pedagógicas (41,33 anos em média). O perfil das entrevistadas corresponde ao estudo realizado recentemente pelo INEP – Ministério da Educação, o qual consta no documento que recebeu o título de “Perfil dos Professores da Educação Básica”. O estudo “demonstrou que os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%) (...) com idade média de 41 anos” (CARVALHO, 2018, p. 5).

O Quadro 7, apresentado a seguir, revela que não há um perfil definido para professores, coordenadores e diretores de escolas com alto ou baixo desempenho, considerando as notas do IDEB.

⁷⁹ Uma das coordenadoras havia sido diretora de escola anteriormente.

⁸⁰ Uma das professoras de quinto ano possuía também experiência como coordenadora pedagógica.

Quadro 7 – Caracterização das diretoras, coordenadoras e professoras de quintos anos, participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Idade (anos)	Tempo de atuação (anos)	Formação Ens. Médio	Formação Ensino Superior	Formação Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
DIRETORA A	48	29	Magistério	História e Geografia	História e Geografia; Gestão Escolar.
DIRETORA B	48	31	Magistério	Administração e Pedagogia	Gestão Escolar; Educação Infantil
DIRETORA C	46	29	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia educacional.
DIRETORA D	40	9	Educação geral	Pedagogia	Não possui
DIRETORA E	32	7	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia educacional; Coordenação pedagógica.
DIRETORA F	46	29	Magistério	Letras Português/Inglês	Fundamentos da Educação; Gestão Escolar
COORDENAD. A	34	10	Educação geral	Pedagogia	Educação matemática
COORDENAD. B	38	8	Ed. geral; Magistério como Pós-Médio	Pedagogia	Gestão Escolar
COORDENAD. C	40	21	Magistério	Pedagogia	Orientação e supervisão escolar
COORDENAD. D	38	21	Educação geral	Pedagogia	Docência em ensino Superior
COORDENAD. E	48	26	Magistério	Letras Português/Espanhol	Língua Portuguesa e Espanhol
COORDENAD. F	50	20	Técnico em contabilidade e Magistério	História	Coordenação e supervisão escolar
PROFESSORA A	23	8	Magistério	Pedagogia	Educação Especial
PROFESSORA B	46	24	Magistério	Pedagogia	Não possui
PROFESSORA C	48	32	Educação geral	Pedagogia	Gestão Escolar
PROFESSORA D	38	15	Educação geral	Letras Português/Inglês	Letras Português/Inglês
PROFESSORA E	44	20	Magistério	História	História e Geografia
PROFESSORA F	34	15	Magistério	Pedagogia	Recursos humanos e marketing e Educação Especial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2016).

Os dados permitem observar que, dentre as 18 participantes, 13 possuem magistério. A graduação de 11 das entrevistadas é em Pedagogia (o que corresponde a 63,5% das entrevistadas). Com relação à Pós-Graduação *Lato Sensu*, 16 participantes da pesquisa possuem formação nesse nível (88,9%) e as diretoras são as que possuem, em média, maior qualificação, sendo que das seis entrevistadas, quatro possuem dois cursos de pós-graduação.

No município de Cascavel-PR, os critérios que definem a condução de cada profissional ao cargo são os seguintes: a) diretores são eleitos por meio do voto direto de pais e funcionários da escola; b) os coordenadores pedagógicos são professores da rede que trabalham em tempo integral⁸¹ e só podem exercer a função mediante aprovação em um processo seletivo realizado pela SEMED, constituída de prova escrita e entrevista: uma vez aprovados, estes profissionais assumem o cargo por meio do convite de diretores, pois o seu

⁸¹ No município de Cascavel-PR os concursos oferecem vagas para professores em jornada de trabalho de 20 horas. Nesse sentido, para se candidatar ao cargo de coordenador, o professor precisa estar aprovado em dois concursos públicos.

trabalho é desempenhado como cargo de confiança do diretor⁸²; c) professores de quinto ano assumem a função por processo de escolha de turmas, que ocorre internamente em cada escola a cada fim de ano letivo (os professores com maior titulação têm prioridade na escolha).

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos para a análise de dados estão centrados na análise de conteúdo (APOLINÁRIO, 2012; TRIVIÑOS, 1987), que consiste basicamente na busca de entendimento acerca do objeto de pesquisa, a partir de dados fornecidos por fontes primárias, como documentos e entrevistas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados obtidos por meio de entrevistas e as informações que constam nos documentos consultados (fornecidos por escolas, produzidos por autarquias do governo federal ou por organismo multilateral) e legislação (leis, portarias, deliberações e editais) foram apropriados por meio desta proposta de análise.

De acordo com Apolinário (2012, p. 165) o exercício de análise dos dados tem como desafio reduzir o material original “até o ponto em que suas categorias sejam claramente visíveis”, a partir das seguintes etapas: destaque e enumeração da fala de cada sujeito; análise e classificação, de acordo com o seu conteúdo; categorização; mapeamento das relações entre as categorias e interpretação, sendo que, para tal, mais uma vez, foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

Tal processo analítico foi iniciado a partir da leitura da transcrição das entrevistas (realizada pela pesquisadora), o que permitiu a elaboração de um quadro com a categorização inicial dos resultados obtidos. Algumas categorias de análise foram definidas, a priori, tendo-se em vista os questionamentos feitos às entrevistadas, mas há também as categorias que surgiram a partir das informações fornecidas pelas mesmas.

O Quadro 8 apresenta as categorias e subcategorias produzidas com base nas informações levantadas por meio das entrevistas aos sujeitos da pesquisa.

⁸² O contrário também pode ocorrer: os coordenadores pedagógicos podem ser colocados à disposição da Secretaria Municipal de Educação, mediante justificativas do diretor de escola.

Quadro 8 : Categorias e Subcategorias de Análise

(continua...)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 Contribuições da experiência docente para o exercício profissional atual	1.1 Contribuições da experiência como professora para o exercício profissional de diretores escolares
	1.2 Contribuições da docência para o exercício de coordenação pedagógica
	1.3 Contribuições das experiências anteriores para o exercício da docência
	1.4 A formação continuada como estratégia para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil
	1.5 A influência da formação continuada no desempenho da escola no IDEB
	1.6 Relação das avaliações externas com a formação inicial e continuada de professores
2 Intensificação das cobranças externas para melhorar o desempenho de alunos em avaliações de larga escala	2.1 Intensificação de cobrança por resultados
	2.2 Ausência de intensificação de cobrança por resultados
	2.3 Ausência de cobrança sobre o trabalho pedagógico
	2.4 A intensificação da cobrança como possibilidade de redimensionamento do trabalho pedagógico
3 Divergências entre a concepção de avaliação do currículo municipal e a concepção de avaliação realizada pela Prova Brasil	3.1 Incongruências em relação ao método
	3.2 Incongruências em relação aos instrumentos
	3.3 Incongruências em relação aos conteúdos
	3.4 Convergências em relação aos conteúdos
	3.5 Prováveis incongruências
	3.6 Incongruências em relação à perspectiva política
4 Estratégias adotadas para melhorar o desempenho dos alunos	4.1 Adaptação dos pressupostos do currículo ao desenvolvimento de atividades preparatórias para a Prova Brasil
	4.2 Desenvolvimento de ações para ampliar o comprometimento da família com a vida escolar dos alunos
	4.3 Realização de simulados
	4.4 Diversificação das metodologias de ensino
	4.5 Desenvolvimento do trabalho orientado por um referencial teórico pertinente
	4.6 Associação do materialismo histórico com a tendência tradicional
	4.7 Intensificação do planejamento do trabalho pedagógico
	4.8 Intensificação do trabalho coletivo
	4.9 Acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno
	4.10 Ensino a partir da tendência tradicional
5 Motivo da diversificação da metodologia de ensino adotada pelos profissionais para melhorar o desempenho dos alunos	5.1 Materialismo histórico não atende às expectativas em todos os contextos
6 As avaliações externas e a mensuração do conhecimento	6.1 Visão negativa quanto à capacidade das avaliações externas de mensurar o conhecimento apropriado pelo aluno
	6.2 Capacidade parcial das avaliações externas de mensuração do conhecimento apropriado pelo aluno

apropriado pelo aluno	6.3 Visão positiva quanto à capacidade das avaliações externas de mensurar o conhecimento apropriado pelo aluno
7 Repercussões da exposição da nota do IDEB para os profissionais das escolas	7.1 Existência de aspectos positivos e negativos na exposição da nota do IDEB da escola
	7.2 Repercussão negativa da exposição da nota do IDEB para a escola
	7.3 Repercussão positiva da exposição da nota do IDEB para a escola
	7.4 Aumento da responsabilização dos profissionais com a exposição da nota do IDEB
8 Relações entre a Prova Brasil, o IDEB e a competitividade	8.1 Relação entre concepção dos profissionais da educação e a competitividade por exposição da nota do IDEB
	8.2 Competitividade e constrangimento por exposição da nota do IDEB
	8.3 Ausência de competitividade por exposição da nota do IDEB
	8.4 Competitividade estimulada pela comunidade escolar em torno da nota do IDEB
	8.5 Clima positivo de competitividade a partir da exposição da nota do IDEB
9: Razões que levam o poder público a instituir as avaliações externas	9.1 Resposta à pressões externas
	9.2: Verificação da eficácia do financiamento da educação
	9.3: Controle político da educação
	9.4: Verificação da qualidade da educação
10 Influência dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos	10.1: Influência negativa no desempenho dos alunos
	10.2 Influência positiva no desempenho dos alunos
	10.3 Influência da relação escola-família no desempenho dos alunos no IDEB
	10.4 Contribuição da evasão escolar para o baixo desempenho no IDEB
11 Influência da estrutura e funcionamento da escola no desempenho no IDEB	11.1 Influência dos recursos humanos, estrutura física e condições de trabalho influenciam o desempenho no IDEB
	11.2 Influência negativa do excessivo número de alunos por turma influencia negativamente no desempenho do IDEB
	11.3 Relação entre o tamanho das escolas e o desempenho no IDEB
	11.4 Influência positiva do número adequado de alunos por turma no desempenho positivo do IDEB
12 Limites e possibilidades do trabalho docente influenciar o desempenho da escola no IDEB	12.1 Perda de autonomia nas decisões sobre as reprovações
	12.2 Influência positiva do comprometimento dos professores no desempenho da escola no IDEB
13 – Desdobramentos do desempenho na Prova Brasil/IDEB no município de Cascavel	13.1 Premiações veladas
	13.2 Positividade da inexistência de premiações
	13.3 Sanções
14 – Modelo ideal de avaliação externa	14.1 Avaliação sem comparações
	14.2 Avaliação contínua
	14.3 Adequação do modelo atual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2016).

A partir dos objetivos da tese, do referencial teórico assumido e do conjunto de categorias e subcategorias, oriundas das entrevistas, foram eleitas as categorias de análise: **contradição, currículo, avaliação em larga escala, contexto social familiar, condições de trabalho, formação de professores, valorização profissional e autonomia docente**, as

quais orientaram a organização de quatro eixos de apresentação dos resultados que, de forma mais central, agregaram ao longo da análise o maior volume e densidade de dados. São eles:

a) **Contradições entre o contexto social familiar, as condições de trabalho, as orientações do currículo e as exigências da Prova Brasil.** Neste eixo de apresentação dos resultados foram consideradas as seguintes categorias e subcategorias evidenciadas no Quadro 8: categoria 3 Divergências entre a concepção de avaliação do currículo municipal e a concepção de avaliação realizada pela Prova Brasil (considerando as seguintes subcategorias: 3.1 Incongruências em relação ao método; 3.2 Incongruências em relação aos instrumentos; 3.4 Convergências em relação aos conteúdos; 3.6 Incongruências em relação à perspectiva política); a categoria 4 Estratégias adotadas para melhorar o desempenho dos alunos (subcategorias 4.1 Adaptação dos pressupostos do currículo ao desenvolvimento de atividades preparatórias para a Prova Brasil; 4.2 Desenvolvimento de ações para ampliar o comprometimento da família com a vida escolar dos alunos; 4.5 Desenvolvimento do trabalho orientado por um referencial teórico pertinente); a categoria 6 As avaliações em larga escala e a mensuração do conhecimento apropriado pelo aluno (subcategorias 6.1 Visão negativa quanto à capacidade das avaliações em larga escala para mensurar o conhecimento apropriado pelo aluno; 6.2 Capacidade parcial das avaliações externas de mensuração do conhecimento apropriado pelo aluno); categoria 8 Relações entre a Prova Brasil, o IDEB e a competitividade (subcategoria 8.4 Competitividade estimulada pela comunidade escolar em torno da nota do IDEB); a categoria 10 Influência dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos (10.1 Influência negativa no desempenho dos alunos; 10.2 Influência positiva no desempenho dos alunos; 10.3 Influência da relação escola-família no desempenho dos alunos no IDEB; 10.4 Contribuição da evasão escolar para o baixo desempenho no IDEB); a categoria 11 Influência da estrutura e funcionamento da escola no desempenho no IDEB (subcategorias 11.1 Influência dos recursos humanos, estrutura física e condições de trabalho no desempenho no IDEB; 11.2 Influência negativa do excessivo número de alunos por turma no desempenho do IDEB; 11.3 relação entre o tamanho das escolas e o desempenho no IDEB; 11.4 Influência positiva do número adequado de alunos por turma no desempenho positivo do IDEB); categoria 13 Desdobramentos do desempenho na Prova Brasil/IDEB no município de Cascavel (subcategoria 13.3 Sanções).

b) **Contradições entre a formação de professores, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel-PR e a Prova Brasil.** Neste eixo de apresentação de resultados foram incorporadas as seguintes categorias e subcategorias do Quadro 8: categoria 1

Contribuições da experiência docente para o exercício profissional atual (subcategorias 1.1 Contribuições da experiência como professora para o exercício profissional de diretores escolares; 1.2 Contribuições da docência para o exercício de coordenação pedagógica; 1.3 Contribuições das experiências anteriores para o exercício da docência; 1.4 A formação continuada como estratégia para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil; 1.5 A influência da formação continuada no desempenho da escola no IDEB); categoria 2 Intensificação das cobranças externas para melhorar o desempenho de alunos em avaliações de larga escala (subcategoria 2.2 Ausência de intensificação de cobrança por resultados); categoria 3 Divergências entre a concepção de avaliação do currículo municipal e a concepção de avaliação realizada pela Prova Brasil (subcategorias 3.1 Incongruências em relação ao método; 3.2 Incongruências em relação aos instrumentos; 3.4 Convergências em relação aos conteúdos; 3.6 Incongruências em relação à perspectiva política); categoria 5 Motivo da diversificação da metodologia de ensino adotada pelos profissionais para melhorar o desempenho dos alunos (subcategoria 5.1 Materialismo histórico não atende às expectativas em todos os contextos); categoria 7 Repercussões da exposição da nota do IDEB para os profissionais das escolas (subcategoria 7.4 Aumento da responsabilização dos profissionais com a exposição da nota do IDEB); categoria 11 Influência da estrutura e funcionamento da escola no desempenho no IDEB (subcategoria 11.1 Influência dos recursos humanos, estrutura física e condições de trabalho influenciam o desempenho no IDEB).

c) **Contradições entre a valorização profissional, as demandas da Prova Brasil e o Currículo Municipal.** Este eixo de apresentação dos resultados foi produzido a partir das seguintes categorias e subcategorias do Quadro 8: categoria 1 Contribuições da experiência docente para o exercício profissional atual (subcategorias 1.1 Contribuições da experiência como professora para o exercício profissional de diretores escolares; 1.2 Contribuições da docência para o exercício de coordenação pedagógica; 1.3 Contribuições das experiências anteriores para o exercício da docência); categoria 2 Intensificação das cobranças externas por melhor desempenho de alunos em avaliações de larga escala (subcategorias 2.1 Intensificação de cobrança por resultados e 2.3 Ausência de cobrança sobre o trabalho pedagógico); categoria 7 Repercussões da exposição da nota do IDEB para os profissionais das escolas (subcategoria 7.2 Repercussão negativa da exposição da nota do IDEB para a escola); categoria 9 Razões que levam o poder público a instituir as avaliações externas (subcategoria 9.1 Resposta à pressões externas); categoria 11 Influência da estrutura e funcionamento da escola no desempenho no IDEB (subcategorias 11.1 Influência dos recursos humanos,

estrutura física e condições de trabalho influenciam o desempenho no IDEB; 11.2 Influência negativa do excessivo número de alunos por turma influencia negativamente no desempenho do IDEB; 11.3 Relação entre o tamanho das escolas e o desempenho no IDEB; 11.4 Influência positiva do número adequado de alunos por turma no desempenho positivo do IDEB); categoria 13 Desdobramentos do desempenho na Prova Brasil/IDEB no município de Cascavel (subcategorias 13.1 Premiações veladas; 13.2 Positividade da inexistência de premiações; 13.3 Sanções).

d) **Contradições e conciliações entre o Currículo Municipal de Cascavel, a Prova Brasil e a BNCC: limites e possibilidades da autonomia docente.** Este eixo foi elaborado a partir da incorporação das seguintes categorias e subcategorias do Quadro 8: categoria 4 Estratégias adotadas para melhorar o desempenho dos alunos (subcategoria 4.6 Associação do materialismo histórico com a tendência tradicional); categoria 11 Influência da estrutura e funcionamento da escola no desempenho no IDEB (subcategoria 11.1 Influência dos recursos humanos, estrutura física e condições de trabalho influenciam o desempenho no IDEB); e categoria 12 Limites e possibilidades do trabalho docente influenciar o desempenho da escola no IDEB (12.1 Perda de autonomia nas decisões sobre as reprovações).

A análise dos dados foi desenvolvida, portanto, a partir da categoria teórica *contradição*, em torno da qual as demais categorias analíticas – “currículo”, “avaliação em larga escala”, “condição social familiar”, “condições de trabalho”, “formação de professores”, “valorização profissional” e “autonomia docente” – foram estruturadas e associadas às categorias da análise de conteúdo das entrevistas, compondo os quatro eixos de apresentação dos resultados que constituem a próxima seção.

A temática referente à Base Nacional Comum Curricular foi incorporada às análises em virtude da importância que o documento ocupa no cenário educacional recente, como fundamentação que orientará as avaliações em larga escala. Sua implementação tende a secundarizar as experiências curriculares locais, entre as quais o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR.

Como toda a ciência é comprometida, intrínseca e extrinsecamente vinculada a determinadas concepções de mundo (MINAYO, 2004), a análise das informações dessa pesquisa foi orientada por referencial teórico fundamentado no materialismo histórico, cabendo investigar as ações dos sujeitos a partir dos elementos sociais, políticos e econômicos. De forma mais específica, as informações, que compõem o objeto deste estudo, estão permeadas das concepções que diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de

quinto ano têm sobre o tema avaliação. Por mais que as visões apresentadas assumam o caráter particular, intrínseco e subjetivo dos sujeitos, a análise considera que esses entendimentos nascem e ganham vida na concretude da vida material, segundo o princípio de que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 35).

Entende-se que cabe à pesquisa apreender não somente o sistema de relações, o qual compreende o conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais - que constituem a vivência das relações objetivas pelos sujeitos sociais - as quais lhe atribuem significado (MINAYO, 2004). Por essa razão, a pesquisa considera que o investigador, os sujeitos que forneceram os dados da pesquisa, assim como os documentos e bibliografias consultadas, são permeados de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Nesse sentido, busca-se a compreensão dos dados a partir de uma perspectiva totalizante e dialética da realidade. “Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um método que sirva de instrumento para sua compreensão” (PIRES, 1997, p. 86). O exercício metodológico que essa pesquisa busca realizar consiste na compreensão do objeto a partir da conjuntura estrutural, estabelecendo as relações entre a particularidade com o universal (FRIGOTTO, 2011).

Uma das contribuições que esse estudo pretende oferecer para a área da educação constitui-se na ampliação do conhecimento referente à visão dos profissionais em educação sobre a Prova Brasil, considerando o contexto educacional, marcado por elementos *sui generis*. Ainda que muitos estudos tenham se debruçado sobre o tema, essa pesquisa enfrenta como desafio tecer as análises a partir da concepção de professores, coordenadores e diretores sobre o processo avaliativo, entendendo a importância central de tais profissionais, pois são os mais diretamente ligados à implementação das avaliações externas nas escolas.

Desta forma busca-se também realizar um exercício que consiste em dar voz aos sujeitos efetivamente responsáveis pelas tarefas de organizar o trabalho pedagógico escolar, o qual pode ser concebido com os objetivos voltados a atingir as metas impostas pelo poder público central (atendendo, invariavelmente, às orientações que emanam dos organismos multilaterais), ou podem, por outro lado, serem concebidos para atender aos pressupostos

definidos pelo currículo municipal, o qual se fundamenta em teoria crítica e tem como propósito a educação escolar emancipadora.

Embora os desdobramentos das avaliações em larga escala já tenham sido amplamente discutidos em estudos anteriores, cabe a esta pesquisa, de forma mais específica na seção seguinte, a tarefa de considerar as implicações de tais políticas de avaliação sob o ponto de vista das profissionais que atuam nas escolas, e estão mais diretamente envolvidas com as situações de sucesso, fracasso, alegrias e frustrações, produzidas nas escolas, pelas condições de trabalho, formação inicial e continuada de professores, valorização profissional, e pela problematização dos limites que se instituem em torno da autonomia docente com a implantação da BNCC; questões essas sempre permeadas pelas contradições que se colocam entre as exigências das avaliações em larga escala (mais diretamente da Prova Brasil) e do currículo municipal.

5 CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR NO TRABALHO DOCENTE

A presente seção foi desenvolvida para apresentar os resultados do levantamento de dados de campo, considerando-se, para isso, o conteúdo produzido pelas entrevistas realizadas junto a profissionais (diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de quinto ano) que atuam em escolas da rede municipal de Cascavel-PR; os elementos obtidos na pesquisa documental, levando em conta, para isso, principalmente as informações da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR e do Conselho Municipal de Educação de Cascavel-PR, as quais foram analisadas por meio do diálogo com as informações da pesquisa bibliográfica.

A seção foi organizada em quatro subseções referentes aos quatro eixos temáticos apresentados na seção de metodologia, elaborados a partir da categorização dos dados. Na primeira subseção, **“Contradições entre o contexto social familiar dos alunos, as condições de trabalho, as orientações do currículo e exigências da Prova Brasil”** são apresentados os elementos que permitem compreender que o trabalho docente dos profissionais da educação é permeado por várias limitações, dentre as quais, o contexto social das famílias e as precárias condições estruturais e materiais das escolas, que produzem como efeito a desprofissionalização e a perda da identidade docente, o que produz implicações tanto no que se refere à implementação da proposta curricular do município, como no avanço em termos de alcance das metas educacionais impostas pelas avaliações em larga escala, com destaque para a Prova Brasil. A subseção também assinala potencialidades, evidenciando experiências que revelam a contribuição que a parceria entre escola e comunidade na definição dos objetivos educacionais produz em termos de melhoria da qualidade da educação, tanto conforme os pressupostos do currículo municipal, como também de acordo com as metas do IDEB. Evidencia-se, ainda, que o trabalho docente desenvolvido nas escolas não reduz o currículo aos conteúdos e áreas do conhecimento cobrados na Prova Brasil.

A segunda subseção **“Contradições entre formação de professores, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e a Prova Brasil”** apresenta os resultados produzidos pelo levantamento de dados que considerou a formação dos profissionais (inicial e continuada), marcada pelo insuficiente suporte teórico e metodológico. Evidencia-se que a formação inicial e continuada de professores, quando insuficiente,

compromete a implantação do currículo municipal e o desempenho dos profissionais nas escolas. São indicadas, também, as potencialidades das estratégias próprias de formação continuada das escolas, as quais produziram como resultado a melhor compreensão dos profissionais das escolas acerca dos elementos que constituem tanto a fundamentação do currículo municipal, como os que caracterizam a Prova Brasil.

Na terceira subseção **“Contradições entre a valorização profissional, as demandas da Prova Brasil e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”** evidencia-se o aumento da cobrança para os docentes na melhoria dos índices, embora se constate que as políticas públicas não tenham dado conta de atender alguns princípios basilares para oferecer educação de qualidade, tais como garantir aos profissionais da educação salários condizentes com a importância do trabalho que desenvolvem nas escolas. Por essa razão, o trabalho voltado tanto para a implementação do currículo, como para a elevação dos resultados produzidos pela Prova Brasil ficam comprometidos, pois o quadro de profissionais da rede é caracterizado pela grande rotatividade de profissionais. Constatase, ainda, a ausência de políticas oficiais de bonificação ou de premiação de escolas e professores por bom desempenho em avaliações externas, o que é considerado positivo, até mesmo pelas profissionais que atuam em escolas de melhor desempenho no IDEB.

No percurso da quarta subseção **“Contradições e conciliações entre o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a Prova Brasil e a BNCC: limites e possibilidades da autonomia docente”** são problematizados alguns aspectos do currículo próprio de Cascavel-PR, tais como a necessidade de atualização incorporando estudos mais recentes e uma fundamentação que justifique a progressão continuada. Ainda assim, em tempos de implantação da BNCC, receia-se que a reestruturação do documento possa comprometer os princípios teóricos e metodológicos (fundamentados em teoria crítica) em que se baseia. Nessa subseção são também apresentados elementos que revelam a disputa que se instituiu na rede municipal em torno da reestruturação do currículo, revelando o embate entre projetos societários distintos.

A promoção automática – prevista no currículo – de alunos nos dois primeiros anos do ensino fundamental é questionada pelas profissionais, pois entendem que ela retira a autonomia docente para definir a reprovação dos alunos. Segundo as profissionais entrevistadas, a aprovação sem a apropriação de conhecimentos mínimos estipulados para determinado ano letivo compromete a vida escolar dos alunos, pois gera defasagens de conteúdos que são difíceis de serem recuperadas. Por outro lado, a aprovação dos alunos

contribui para a produção de números positivos para o IDEB, conforme indicam os resultados da pesquisa, os quais são apresentados a seguir.

5.1 Contradições entre o contexto social familiar dos alunos, as condições de trabalho, as orientações do currículo e exigências da Prova Brasil

Esta subseção destina-se à exploração dos dados coletados na pesquisa de campo, os quais permitem problematizar a capacidade das avaliações em larga escala na tarefa de mensurar os conhecimentos apropriados pelos alunos, as implicações dos fatores extraescolares no encaminhamento do trabalho pedagógico e as condições de trabalho que, por um lado limitam, e, por outro, abrem possibilidades para a efetivação do ensino nas escolas públicas de Cascavel-PR.

Embora muitos dos aspectos aqui destacados já tenham sido identificados a partir do levantamento bibliográfico, busca-se evidenciar no percurso dessa subseção, as especificidades envolvidas no trabalho docente, quando dele se exige o cumprimento do currículo municipal, e também a elevação do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Considera-se neste estudo que o contexto social familiar influencia e estabelece implicações para o trabalho docente, evidenciando elementos que se referem tanto às dificuldades dos alunos na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, conforme preconizado no currículo (CASCAVEL, 2008a), quanto, de forma mais específica, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Nesse sentido, faz-se necessária a apresentação de algumas ponderações acerca dos objetivos educacionais preconizados no currículo próprio de Cascavel-PR e os objetivos que são definidos pelas avaliações em larga escala.

As informações levantadas durante a pesquisa de campo permitem compreender que as profissionais identificam alguns objetivos que são comuns entre ensinar “para a apropriação dos conteúdos escolares elaborados cientificamente⁸³” (CASCAVEL, 2008a; p.

⁸³ De acordo com o Currículo para a Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel “a escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no ‘o que ensinar’, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente” (CASCAVEL, 2008a, p. 22).

340; 78) e o que se caracteriza como “ensinar para o teste⁸⁴” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383). De acordo com uma das professoras entrevistada:

Se o aluno não aprender não adianta eu chegar com uma prova, com um texto, para ele assinalar [...] se ele não tiver interpretação, ele não vai saber assinalar. Primeiro, por que na Prova Brasil tem sempre duas questões que são parecidas e ele vai se confundir. Então, se ele não tiver uma boa interpretação, se ele não souber ler o que está escrito nas entrelinhas, ele não vai saber (PROFESSORA E).

De modo geral, as profissionais compreendem que a apropriação da leitura, da interpretação e dos conhecimentos e conceitos matemáticos são indispensáveis tanto para o bom desempenho escolar quanto para o bom desempenho na Prova Brasil. As profissionais entrevistadas afirmam que, de forma geral, os conhecimentos escolares ensinados na escola, previstos no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, contemplam os conteúdos avaliados nas avaliações em larga escala. Segundo uma das coordenadoras: “É difícil cair algum conteúdo que não tenha sido trabalhado” (COORDENADORA B).

Algumas profissionais afirmam que o currículo municipal abrange uma gama de conhecimentos que está além do que é cobrado na Prova Brasil, mesmo se tomadas por referência as disciplinas de português e matemática:

Se as provas externas tivessem que contemplar o currículo a partir dos conteúdos elencados, a prova deveria ser muito mais “forte” (DIRETORA D).

[...] eles não contemplam tudo o que nós temos no currículo (PROFESSORA F).

A pesquisa não identificou a redução curricular aos conteúdos de português e matemática, mas observou que, nas escolas de maior desempenho, o trabalho com as outras áreas do conhecimento é articulado aos conteúdos dessas duas matérias, tendo como propósito focar e intensificar o trabalho sobre as disciplinas cobradas nos exames externos, sobretudo nos períodos próximos à sua realização. Os trechos de fala das professoras apresentados a seguir confirmam o exposto:

⁸⁴ Para as autoras, a situação conhecida como ensinar para o teste se configura “quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383).

Em nenhum momento a gente parou o conteúdo para trabalhar só “Prova Brasil”. Mas foi intensificado. Em português e matemática foi intensificado (PROFESSORA D).

A única coisa que eu deixei um pouco de lado foi a produção de texto individual. Eu procurava em história, geografia e ciências, fazer textos coletivos, porque como na Prova Brasil não ia cair produção textual, então a gente trabalhava mais leitura, interpretação, matemática. Mas deu para trabalhar tudo, não precisei abrir mão de nada (PROFESSORA F).

Conforme constatado na pesquisa de campo, as avaliações em larga escala não são capazes de avaliar tudo o que o aluno sabe. A percepção das entrevistadas, em relação aos limites da Teoria da Resposta ao Item – TRI – em mensurar os conhecimentos que um sujeito detém sobre determinada área do conhecimento, são também constatados entre os especialistas em TRI. Os valores obtidos em uma prova são estimativas das habilidades dos respondentes, sendo que esses resultados dependem dos valores fixados para a origem e para a unidade da escala de medida. Tais valores são escolhidos para representar a habilidade média e o desvio padrão da população em estudo, e, como esses valores são arbitrários, as habilidades obtidas para os diferentes respondentes podem ser comparados entre si, embora não possuam, “de per si”, qualquer significado prático em termos pedagógicos” (ANDRADE; VALLE, 1998, p. 23).

Nesta pesquisa as profissionais observaram que, em alguns casos, alunos que apresentam excelente desempenho nas aulas não conseguem muitos acertos na Prova Brasil, e que em outras circunstâncias, o grande número de questões assinaladas com correção na prova, não corresponde aos conhecimentos que o estudante domina:

[...] temos várias crianças inteligentes, que têm a capacidade de fazer um trabalho diário em sala de aula, mas que quando vem uma prova assim, num contexto diferente, não vai bem não. E tudo prejudica: a ansiedade, a questão do raciocínio, da confiança (COORDENADORA C).

Então é uma prova que vai ver o conhecimento do aluno, mas o dia-a-dia do aluno, não vai avaliar. É avaliado aquele momento, naquela hora. Independente de como o aluno está, ou se ele está bem, ou se não está. Não é visto isso. O que é visto, é o que está no papel: ele respondeu? Respondeu. Então ele sabe. Do contrário, ele não sabe, e acabou (PROFESSORA A).

E tem aquele caso do aluno que não sabe nada e marca certo por sorte. As probabilidades de isso acontecer são muitas, de ter um *chutômetro* bom (PROFESSORA C).

A polêmica que se constrói em torno dos desdobramentos do bom ensino em bons resultados obtidos em exames externos ganha mais um elemento quando se toma por análise o

caso da Finlândia, país que vem ocupando as melhores colocações nos *rankings* dos exames internacionais realizados pelo PISA, apesar da concepção de educação escolar desenvolvido no país opor-se “profundamente ao padrão corporativo global de educação” (BASTOS, 2017, p. 802).

A despeito da reconhecida insuficiência dos instrumentos de avaliação em larga escala em aferir a aprendizagem de estudantes, e das consequências negativas do uso de seus resultados como critério definidor de qualidade em diferentes sistemas nacionais de educação, Bastos (2017), elenca os fatores que possibilitaram ao país nórdico os excelentes resultados nas avaliações do PISA: a excelência na formação dos professores, que gozam de prestígio social, autonomia e condições de trabalho adequadas; a redução das desigualdades de desempenho entre escolas e entre estudantes na mesma escola; e os aspectos sociais, marcados pela baixíssima desigualdade social entre os cidadãos.

Já no Brasil, as estratégias de melhoria da qualidade do ensino vêm sendo traçadas por outros caminhos. Signatário da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGE (ROGER, 2004), o país vem aderindo, desde os anos 1990, a um conjunto de metas e objetivos definidos pelos organismos multilaterais, tais como, por exemplo, a Declaração Mundial de “Educação para Todos” – UNESCO; “Educação para o século XXI” – OCDE; as “Estratégias para a América Latina e Caribe” – BM; e a “Agenda 2030 – Transformando Nosso Mundo” – ONU (BASTOS, 2015; BONFIM, 2012; BRASIL, 2018a).

Os objetivos educacionais definidos por esses organismos preveem que a educação melhore, mas sem que para isso, sejam reduzidas as desigualdades sociais, ou ainda, que o Estado intensifique os investimentos em educação. A referência de qualidade educacional é produzida pelos resultados alcançados por escolas e alunos nos exames externos. Essa definição pode ser encontrada no Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, que dispõe sobre programas e ações para a educação básica seguindo as orientações dos organismos multilaterais. O artigo Art. 3º do Plano, afirma que a “qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP” (BRASIL, 2007). Ou seja, as notas do IDEB, de acordo com esse entendimento, são as referências adotadas para definir o que é ou o que deixa de ser qualidade em educação.

Essa concepção de qualidade rompe com alguns princípios básicos, tais como a educação de qualidade para todos, conforme definido pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988, que determina como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123). Contrariando esse princípio, as

experiências educacionais que buscaram atingir a qualidade educacional por meio de mensuração da qualidade com base em exames externos revelam que as diferenças entre as escolas tendem a se aprofundar (RAVITCH, 2011).

Esse efeito já pode ser identificado nas escolas cascavelenses que obtiveram bom desempenho no último IDEB, onde se observa que “ensinar para o teste” (BONAMINO; SOUZA, 2012) se faz presente como plano de ação de algumas profissionais, que adotam estratégias que tanto podem contemplar uma introdução aos instrumentos adotados na realização da Prova Brasil com o propósito de que os alunos conheçam e saibam como preencher gabaritos (DIRETORA D; DIRETORA E), assim como, o “treinamento para os testes” (FREITAS, L. 2011; CHIRINEA; BRANDÃO, 2015; PASSONE, 2014; HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016; AMARO, 2016), que se caracteriza pela realização periódica de simulados com provas de múltipla escolha (DIRETORA F; PROFESSORA D; PROFESSORA F). Nas escolas de baixo desempenho, embora as profissionais também adotem uma ou outra estratégia com a finalidade de treinar os alunos para a Prova Brasil, a maior queixa das entrevistadas consiste no diagnóstico de que os alunos não conseguem, sequer, dar conta da tarefa primeira, que consiste na apropriação dos elementos básicos da leitura, da interpretação de textos, e da resolução de exercícios matemáticos (DIRETORA A; DIRETORA B; COORDENADOR B; COORDENADORA C).

A partir dessas ponderações, são apresentados alguns dados que permitem compreender como os fatores sociais produzem limites que tanto atingem o aprendizado escolar de estudantes, quanto o desempenho na Prova Brasil. A leitura de que os fatores sociais influenciam nos resultados é compartilhada tanto entre as profissionais que atuam nas escolas em que se verificaram as menores notas do IDEB, quanto pelas educadoras que trabalham em escolas com os melhores índices.

Os dados levantados indicam que as condições financeiras das famílias, quando não são favoráveis, produzem efeitos negativos sobre o aprendizado dos alunos. As entrevistadas mencionaram que, quando os alunos não têm acesso a alguns direitos básicos, como o de alimentação (DIRETORA A; DIRETORA B), moradia (COORDENADORA B; COORDENADORA C; COORDENADORA D), saúde (COORDENADORA C; DIRETORA E; DIRETORA D; PROFESSORA A) e segurança (DIRETORA B; COORDENADORA D; PROFESSORA D) as dificuldades em se apropriar dos conhecimentos escolares se ampliam.

Essa criança que tem tantos problemas [...] vai ser diferente a forma como

você vai atingir o conteúdo com ela. [...] Então, esses fatores externos contribuem (DIRETORA B).

Por que nós temos realidades diferentes, se você observa uma escola de bairro e as dificuldades com as quais essa escola precisa lidar, a comunidade... creio que muitas vezes é preciso dar prioridade a questões assistencialistas antes do que a questão pedagógica para que a criança esteja apta a manter o foco e preparada para o estudo. Essas condições específicas não são reconhecidas, é tudo nivelado (DIRETORA D).

O desafio de desenvolver o trabalho pedagógico com qualidade torna-se mais complexo nas escolas inseridas em contexto de demasiada pobreza, pois essas instituições acabam assumindo outras funções que se desviam da tarefa de ensinar. Assim, professores compelidos a desempenhar tarefas que profissionalmente pertencem aos campos da assistência social, enfermagem, psicologia, entre outros, acabam impelidos à desprofissionalização e à perda da identidade profissional. Ao assumir novas responsabilidades provocadas pelas demandas do contexto educacional, os profissionais da educação acabam percebendo que, dentre as atribuições que lhes são incutidas, a de ensinar, muitas das vezes, não é a mais importante (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2013).

Os fatores econômicos e sociais são abstraídos dos exames externos, os quais atribuem o sucesso pessoal e profissional apenas ao potencial do aluno, como resultado de um esforço pessoal que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população”, em que o estudante retribui o acesso escolar que lhe foi permitido (FREITAS, L. 2007, p. 968).

Se a vontade do poder público estivesse efetivamente voltada à mudança dos resultados, não permitiria que escolas em péssimas condições de atendimento ficassem responsáveis justamente pelo ensino da parcela mais pobre da população, pois já são conhecidos os resultados das estratégias fracassadas que consistem em depositar o peso dos resultados obtidos exclusivamente no trabalho da escola (OLIVEIRA, 2013). De acordo com essa perspectiva, Dubet (2004, p. 553) advoga que melhores condições de igualdade para a obtenção de sucesso escolar entre alunos pertencentes a extratos sociais distintos só seria possível mediante ações de “discriminação positiva”, o que segundo o pesquisador francês significaria oferecer as melhores condições de ensino a alunos que enfrentam maiores dificuldades, sobretudo as geradas pela sua posição social.

Entretanto, as escolas inseridas em contextos sociais desfavoráveis ao aprendizado são

coagidas⁸⁵ a participar de avaliações externas. Os sistemas e redes de ensino público - que dependem de verbas federais para garantir o funcionamento das escolas - aderem à realização da Prova Brasil, pois esta é uma das condições que lhes são impostas para o recebimento de recursos. Por sua vez, as redes e sistemas pressionam as escolas a participar dos exames em virtude de que as notas do IDEB são definidas a partir da média ponderada dos alunos na Prova e pelo aproveitamento escolar⁸⁶. Se as escolas se recusarem a participar do censo escolar, abrem mão de recursos e da possibilidade de participar de projetos financiados pelo governo federal⁸⁷, e ainda, fazem cair a nota do IDEB do município. Trata-se de uma situação perversa e emblemática, sobretudo quando se observa que muitos dos projetos dos quais as escolas podem participar (condicionadas ao IDEB, e, portanto, à Prova Brasil) são fragmentados e não apresentam perspectiva de continuidade, como foi o caso do Programa Mais Educação, criado em 2007 e extinto em 2016, quando foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação⁸⁸. Cabe mencionar também que os recursos que as escolas recebem por meio desses programas são irrisórios⁸⁹, porém, sem eles, as condições de trabalho das escolas tornam-se ainda mais precárias.

Os resultados negativos são de antemão aguardados pelos profissionais das escolas que fazem parte de contextos sociais complexos e prejudiciais ao aprendizado, como indicam as entrevistadas:

A maioria dos alunos vive em condições precárias, de saneamento, de tudo, não tem asfalto, muitos não tem água [...] A maioria tem pai e mãe presos, e temos muitos pais usuários. Então, vão largando os filhos com a avó [...]

⁸⁵ Pereira *et al.* (2017) apresentam no artigo “Gestão democrática na escola básica: a experiência da escola municipal Barro Branco como um projeto contra-hegemônico” o trabalho desenvolvido na escola, situada no município de Duque de Caxias – RJ. Uma das decisões tomadas coletivamente versa sobre a resistência da escola em participar dos exames avaliativos externos. No percurso do texto, os autores mencionam os embates, enfrentamentos e pressões que os profissionais da escola enfrentam para manterem-se fiéis aos princípios pedagógicos contra hegemônicos e resistir às pressões da secretaria municipal de educação para que faça a adesão aos mecanismos de controle externo, do qual Prova Brasil é um dos instrumentos.

⁸⁶ Conforme já discutido na seção 2.2 O sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁸⁷ É o caso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. De acordo com a lei 11.947 de 16 de junho de 2009, Art. 6º “Art. 6º É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE às unidades executoras das escolas de educação básica pertencentes à sua rede de ensino, observando o disposto nesta Lei, no que couber”. Esse dispositivo é esclarecedor no sentido de permitir compreender que tipo de controle as secretarias municipais podem exercer sobre as escolas, no sentido de pressioná-las para que participem da Prova Brasil, por exemplo.

⁸⁸ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Em 2016, ano em que se realizou o levantamento de dados da pesquisa, o programa já havia sido encerrado, conforme informações prestadas pela diretora B. Em substituição ao programa anterior, em 2017, o MEC criou o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017.

⁸⁹ Conforme informação fornecida informalmente por uma diretora da rede municipal que não faz parte dos sujeitos da pesquisa, os recursos repassados pelo PDDE de 2017 corresponderam a cerca de R\$20,00 aluno/ano.

quando são ameaçados por traficantes, catam tudo e vão embora. Dali a pouco, voltam. Então, aqui na escola tem muito disso, dessa movimentação. E isso vai aparecer onde? Ali, no pedagógico da criança. Na aprendizagem (DIRETORA B).

Nas escolas onde o contexto social infelizmente é desfavorável, às vezes se está conversando com um pai que é usuário, então como esse pai vai, em casa, cobrar do filho algo que nem ele tem? É um reflexo de sociedade que vivemos (COORDENADORA D).

Se os resultados negativos já são esperados, cabe compreender o que leva o poder público a insistir (e aprofundar) os processos avaliativos dessa natureza. No entendimento de Freitas, L. (2012; 2014), a intencionalidade consiste em retirar a desigualdade social do foco da questão. O desempenho escolar e contexto social são tomados como assuntos independentes sob a perspectiva liberal. De acordo com a ideologia burguesa, as justificativas para as diferenças são definidas pela meritocracia e pelo empreendedorismo, os quais se fundam nos princípios do mercado (FREITAS, L. 2012).

De acordo com esse entendimento, a tarefa da escola consiste em transmutar as diferenças sociais em diferenças de desempenho, e, dessa forma, a instituição acaba sendo avaliada de acordo com o cumprimento de funções que, de acordo com o ordenamento do Estado burguês, consistem em: garantir a equidade e corrigir as distorções (SORDI; FREITAS, L. 2013); neutralizar os fatores que influenciam diretamente sobre os resultados acadêmicos, tais como origem social e capital cultural dos alunos (OLIVEIRA, 2013); e justificar ideologicamente para a sociedade que as desigualdades sociais, os antagonismos de classes e o conflito capital-trabalho podem ser superados por meio da meritocracia (FRIGOTTO, 1989). “Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 543).

O aprofundamento da burocratização e das cobranças que se instituem em torno das avaliações em larga escala são observadas pelo aumento do rigor do Ministério da Educação e da Cultura em punir as escolas que apresentam dificuldades em elevar a nota do IDEB. Em 2018, o MEC divulgou nota, por meio da assessoria de imprensa, comunicando alterações na metodologia de divulgação dos resultados do IDEB de 2017. Segundo as novas normas, as escolas que contaram com a participação igual ou superior a 80% dos alunos no dia da prova – conforme informações declaradas no censo realizado em maio de 2017 – poderiam ter acesso aos resultados preliminares na página do INEP. Em posse dessas informações, os diretores de escolas teriam um prazo de até 15 dias para recorrer ao INEP para apresentar

recursos e justificativas para questionar os resultados parciais (BRASIL, 2018b).

Diante desse dado buscou-se levantar⁹⁰ entre as escolas da pesquisa de campo, quantas diretoras tiveram acesso aos resultados preliminares. Constatou-se que as escolas A e C não puderam acessar os resultados preliminares. A diretora da escola B afirmou que, mesmo obtendo índice de participação de mais de 86% dos alunos no dia da prova, não conseguiu apresentar recurso ao INEP, pois o site não permitia tal opção. A gestora tinha a intenção de justificar a ausência de alunos por conta das condições climáticas (forte chuva) que inibiu a presença de muitos alunos na escola no dia da prova. As diretoras das escolas D, E e F confirmaram que tiveram acesso aos dados preliminares, sendo que nas escolas D e F o índice de participação foi de 100%.

Os profissionais das escolas estão cientes de que a nota da Prova Brasil é produzida a partir da média ponderada entre os alunos, de acordo com a lista produzida no censo, com base nos dados informados pelas escolas ao INEP em maio de cada ano. A falta de um aluno gera nota zero, o que produz impactos negativos na média da turma e da escola. Se, mesmo em posse dessas informações, os alunos não comparecem no dia da prova, não se pode atribuir aos profissionais da escola tal responsabilidade. O poder público, imbuído da “crença na capacidade reguladora dos números” (WERLE, 2014, p. 174), torna-se cego diante da realidade social que constitui o contexto das escolas. Considerando-se, por exemplo, a pobreza que caracteriza a realidade social das escolas A, B e C, é evidente que alguns fatores, entre eles, uma forte chuva em dia de Prova Brasil, seja um fator de inibição da presença dos alunos, pois é de se esperar que boa parte das famílias não possua veículo próprio. Outro dado está relacionado à grande rotatividade dos estudantes: como o censo ocorre em maio, e as provas ocorrem em outubro/novembro, muitas vezes o aluno já não está mais matriculado na mesma escola. Em dia de Prova Brasil, a sua ausência certamente fará cair a média da turma e da escola.

As fragilidades e as dificuldades enfrentadas em muitas instituições para alcançar os objetivos escolares anunciados, como aprendizado adequado e aproveitamento escolar (aprovação), sob a perspectiva da análise crítica, não podem ser tomadas como resultante exclusivo das “falhas” dos recursos financeiros ou da incompetência dos profissionais da educação – embora esse seja o discurso amplamente difundido no âmbito do Estado. Quando

⁹⁰ As informações foram levantadas no dia 06/07/2018, por meio de ligação telefônica a todas as escolas participantes da pesquisa de campo, ocasião em que foi perguntado à diretora ou coordenadora da escola se foi possível o acesso aos resultados preliminares na página do INEP.

a escola não ensina bem, ela pode não estar atendendo aos objetivos e expectativas ensejadas pela classe trabalhadora – sobretudo os definidos pelos profissionais em educação comprometidos com a qualidade do ensino – mas está desenvolvendo um tipo de mediação que corresponde às definições do capitalismo monopolista: “na escola, a negação do acesso aos instrumentos que facultam a apropriação do saber [...] constitui uma disfuncionalidade necessária, uma ‘improdutividade’ produtiva. A escola é funcional pelo que nega, e subtrai” (FRIGOTTO, 1989, p. 209).

Por essa razão, quando a classe trabalhadora luta pela melhoria da qualidade da educação oferecida na escola pública, que atende majoritariamente a alunos pobres, promove o enfrentamento ao projeto socialmente concebido pela classe burguesa para a educação da classe trabalhadora, e institui a disputa em torno do projeto social da escola.

As instituições que fizeram parte da pesquisa de campo revelam como fator em comum entre as escolas de bom desempenho no IDEB, as que oferecem as melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente tais como: escolas pequenas (com 10 turmas em cada escola), baixa rotatividade de professores e baixa rotatividade de alunos. Dentre essas, as escolas E e F, possuem estruturas físicas adequadas, mas a escola D, que também atingiu a melhor nota do IDEB de 2016, está alocada em um edifício provisório, pois o antigo prédio não apresentava condições de atendimento com segurança (CASCAVEL, 2015). Por outro lado, as condições de provisoriedade do atendimento foram compensadas pela possibilidade de atender ao menor número de alunos por turma e não receber alunos com nenhum tipo de deficiência.

Conforme explicou a Professora D, foi acordado entre a Secretaria Municipal de Educação e a equipe da escola que os profissionais aceitariam trabalhar nas condições provisórias oferecidas pelo novo espaço físico, desde que a SEMED autorizasse a redução do tamanho das turmas, as quais atendem, no máximo, 20 alunos por sala (no ano de 2015, quando ocorreu a Prova Brasil, a turma da Professora D possuía 18 alunos). De acordo com a Diretora D, a escola também não recebe crianças com nenhum tipo de deficiência em razão da estrutura física, que não oferece acessibilidade. Esta escola, portanto, conseguiu atingir a melhor nota do IDEB em 2016 em meio a fatores contraditórios: estrutura física precária, poucos alunos por sala e ausência de alunos com deficiência.

O grande número de alunos por turma foi um dos fatores, dentre os mencionados pelas profissionais, como elemento de impacto no trabalho docente:

Só para você ter uma ideia, nós estamos com os nossos segundos anos, que eles têm 30 alunos. E nós sabemos de escolas onde tem 23, 24 alunos (COORDENADORA B).

Ano passado, eu, ao menos, tinha 34. Esse ano, a turma que teve menos, tinha 32. É muito aluno (PROFESSORA C).

O município de Cascavel-PR possui legislação própria para determinar a quantidade máxima de alunos por turma. A lei n. 5.694/2010⁹¹ assegura que o número de alunos atendidos em uma sala de aula deve obedecer aos critérios técnicos, pedagógicos, às metas definidas nos planos Nacional e Municipal de Educação, e especifica que o número de alunos em cada sala deve possibilitar “a adequada e efetiva comunicação do aluno com o professor, bem como a qualidade do processo ensino e aprendizagem” (CASCAVEL, 2010, Art. 47, Inciso X).

A lei municipal n. 4.958/2008, que dispõe sobre o limite máximo de alunos por sala de aula no âmbito da rede municipal de ensino de Cascavel-PR, estabelece que na educação infantil o número máximo de alunos por sala não ultrapasse a 20; de 2º a 4º anos, 25; e que no 5º ano não ultrapasse a 30 (CASCAVEL, 2008b). A mesma lei estabelece a metragem das salas de aula (que deve assegurar 4,5m² ao professor e 1,2m² por aluno, em média, no ensino fundamental), assim como também, indica o número máximo de alunos por professor (20 alunos por professor nas turmas que atendem a crianças de 6 anos).

Apesar das prerrogativas legais acima mencionadas, a Secretaria Municipal de Educação fixa anualmente um conjunto de normativas internas que contrariam a legislação mencionada. A Instrução Normativa n. 02/2017, que estabelece o número máximo e mínimo de alunos por turma, determinou que a quantidade de estudantes poderia variar entre 10% (dez por cento) a 20% (vinte por cento) para mais e para menos, nos três primeiros anos do ensino fundamental (anos iniciais) e de 10% (dez por cento) para mais ou para menos para os quartos e quintos anos do ensino fundamental, considerando o que dispõe a lei municipal n. 4.958/2008. Tomando por base essas estimativas, no primeiro ano o número de crianças por sala pode variar de 16 a 24; de segundo e de terceiro, de 20 a 30 alunos; e de quartos e quintos anos, de 27 a 33 alunos por sala de aula (CASCAVEL, 2017).

Com base nessa normativa interna, se em todas as turmas fosse atendido o número

⁹¹ Lei que organiza o Sistema Municipal de Ensino – SME e cria o Conselho Municipal de Educação de Cascavel – CME.

máximo de alunos estipulado, a média seria de 30 estudantes por sala de aula (considerando uma escola que tenha uma turma de cada ano, por turno, de 1° ao 5°). Essa medida assegura ao poder público atender mais alunos sem a ampliação do número de salas e sem a contratação de professores.

A situação de precariedade do atendimento escolar – em que o elevado número de alunos por turma é apenas um dos elementos - tende a piorar, de acordo com as orientações contidas no relatório do Banco Mundial (2017). O documento indica que o número de alunos por turma nas escolas brasileiras poderia ser maior. Ao analisar os gastos públicos com educação, a equipe que elaborou o documento considera que as “despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas”, e que “o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local” (WORLD BANK, 2017, p.14). O relatório sugere para a correção desses investimentos, que o desempenho atual dos serviços de educação seja mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e aponta a ineficiência gerada pelo baixo número de alunos por professor. Indica a necessidade de aumentar o número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e orienta que essa proporção pode ser conseguida “simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor” (WORLD BANK, 2017, p. 14).

Uma das estratégias adotadas pela SEMED para manter o número de alunos por turma das escolas municipais próximo ao limite máximo consiste em convencer os diretores a aceitarem a matrícula de novos alunos por transferência. Caso os gestores resistam, o setor de documentação escolar atribui uma pontuação negativa ao profissional na avaliação de desempenho docente. A avaliação de desempenho docente é realizada periodicamente, sendo os diretores e coordenadores avaliados pela equipe da secretaria municipal de educação e pelos professores nas escolas, enquanto os professores são avaliados pelos diretores e coordenadores. Essas avaliações assumem importância na carreira dos profissionais, pois é por meio delas que são definidos os avanços salariais. Para avançar na carreira, o servidor precisa atingir nota igual ou superior a 80.

Quando o diretor de escola recusa a matrícula de novos alunos, os pais podem registrar o ocorrido na ouvidoria da secretaria municipal de educação. Quando o setor de documentação escolar observa que a escola poderia ampliar o número de alunos por turma, considerando a variação de até 20% para mais, os diretores são intimados a aceitar as novas matrículas para não arcar com as consequências de uma nota rebaixada, mesmo que isso gere

impactos nas condições de trabalho dos professores. Segundo uma das diretoras entrevistada:

[...] o setor de documentação escolar colocou na minha avaliação que eu era resistente a dar vagas [...] as professoras estavam doentes e eu não queria colocar mais alunos na sala de aula [...] então, eu fui obrigada a colocar (DIRETORA F).

Além do elevado número de alunos por sala, os profissionais que atuam nas escolas da rede municipal têm o seu trabalho prejudicado pelas estruturas dos prédios das unidades escolares, que não oferecem as condições adequadas para a efetivação do ensino. De acordo com a informação fornecida pelo CME de Cascavel-PR, somente 6 (seis) das 62 (sessenta e duas) escolas que pertencem à rede pública municipal de ensino possuem autorização para funcionamento. Essa autorização é concedida mediante a comprovação de que a instituição atende todas as prescrições legais e materiais de funcionamento, considerando-se, para isso, que a estrutura física esteja adequada, ofereça segurança e acessibilidade. As escolas que não possuem autorização apresentam um ou mais problemas de adequação. De modo geral, o que mais se constata é a falta de Alvará de Funcionamento (que é emitido pela própria prefeitura); e/ou não possuem Licença Sanitária; e/ou não possuem o Certificado de Vistoria emitido pelo Corpo de Bombeiros. Esse dado evidencia a omissão do poder público em oferecer escolas com condições adequadas e com segurança para que se preserve a integridade física dos estudantes no momento em que ocorre a realização do trabalho pedagógico.

Como as condições materiais das escolas influenciam nas condições de trabalho, os professores mais experientes também acabam solicitando remoção para escolas com melhor estrutura, recursos materiais e alunos que possuem condições mais propensas ao aprendizado. Tal constatação é diagnosticada na literatura, conforme anuncia Dubet (2004, p. 542): “a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis”. As entrevistadas relatam essa situação conforme os fragmentos que seguem:

A nossa escola normalmente no final do ano perde muitos professores muito bons por conta da estrutura física e da clientela. E também perdemos alunos com pais que são mais esclarecidos. Eles tendem a ir para escolas que têm melhor estrutura para fazer um trabalho melhor (COORDENADORA B).

Essa escola aqui ela tem um problema que ela não fecha o quadro. Pelo fato de a escola ser um prédio velho, antigo, não oferece condições agradáveis para o professor: não tem uma sala de reuniões adequada, não tem um espaço tão adequado como outras escolas mais centrais ou de outros bairros.

Então quem vem para cá? Os últimos da fila. Sempre (DIRETORA A).

Escolas que apresentam condições precárias de atendimento acabam também afugentando os alunos com melhores condições de êxito escolar:

E algumas mães já tiraram os filhos dessa mesma escola aqui e levaram para escolas mais próximas ao centro porque, segundo elas, lá as crianças aprendem mais e melhor. Tanto por questões dos colegas, aqui, que vêm de famílias desestruturadas. E por outro, de professores também, que, segundo as mães mesmo relatam, não têm interesse em ensinar (PROFESSORA B).

No levantamento de dados realizado no campo da pesquisa, a situação narrada pela Professora B foi constatada nas Escolas D e E, onde se verificou que os alunos não moram, necessariamente, próximos às escolas, mas os pais optam por arcar com os custos do transporte para garantir que os filhos tenham acesso a uma escola com condições mais propícias ao ensino. Esse fato também foi constatado na Escola B, que recebe muitos alunos pobres da região próxima, ao passo que as famílias que vivem no bairro preferem que os filhos estudem em escolas mais centrais.

Além da estrutura física, os números produzidos pelo IDEB também acabam influenciando os pais na escolha da escola dos filhos, o que evidencia a credibilidade que as comunidades escolares vêm depositando nos números. Afonso (2012) concebe a notoriedade social conferida aos índices como um fetiche, ou uma panaceia. E Amaro (2016) identifica que se construiu um consenso em relação à cultura do exame, às lógicas eficientistas e empresariais. Na pesquisa de campo, as profissionais entrevistadas observaram e problematizaram essa constatação:

Essa comparação que os pais fazem: “Ah, é a melhor escola!” [...] os pais entraram no site e conferiram as notas. E até onde isso é benéfico? Eu não sei (DIRETORA E).

De acordo com Freitas, L. (2014, p.1114), com a ajuda da mídia, a elevação das médias dos estudantes passou a ser aceita como referência para definir o que é uma boa educação, dispensando-se uma reflexão mais “crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola”.

Nesse sentido, os números, de forma mais específica os produzidos pelos exames

externos, têm sido colocados como horizonte para as escolas. A fixação de metas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB não considera as condições pedagógicas, de trabalho e materiais das escolas. E as condições pedagógicas da escola estão relacionadas ao contexto social, à formação dos docentes (inicial e continuada); à valorização da atividade docente (tanto no que refere à remuneração condizente com a profissão, quanto em garantir condições de trabalho adequadas – número de alunos por turma, jornada de trabalho, material didático apropriado); e o incentivo ao intercâmbio e trocas de informações com os pares (WERLE, 2008).

Por essas razões, as avaliações externas apresentam limites em oferecer informações condizentes com o trabalho realizado no espaço escolar e, até mesmo, de satisfazerem as expectativas de grupos e setores sociais desejosos de resolver os déficit e problemas de qualidade da educação pública (AFONSO, 2012).

Embora não se tenha em vista a instituição de políticas dessa natureza no Brasil, se tomado por parâmetro o município de Cascavel-PR, a escolha escolar já é uma realidade quando se constata que os pais, mesmo que não tenham as melhores condições financeiras, optam, de acordo com as suas possibilidades, pelas melhores dentre as escolas públicas, como recurso para, assim, garantir o sucesso escolar dos filhos.

Embora não se tenha em vista a instituição de políticas dessa natureza no Brasil, se tomado por parâmetro o município de Cascavel-PR, a escolha escolar já é uma realidade, quando se constata que os pais, mesmo que não tenham as melhores condições financeiras, optam, de acordo com as possibilidades, pelas melhores dentre as escolas públicas, como recurso para, assim, garantir o sucesso escolar dos filhos.

A complexidade dos fatores que promovem condições adequadas e condições não adequadas de aprendizagem ganha mais um elemento, quando se observa, a partir dos dados levantados, que a condição socioeconômica das famílias é um indício, mas não é fator determinante para, por si só, apontar as dificuldades enfrentadas pelos professores para atingir os objetivos escolares. Nesse sentido, Dubet (2004) explica que as desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao envolvimento, ao apoio, à orientação e à competência para acompanhar os filhos no percurso da vida escolar. De acordo com a Coordenadora D:

[...] a maioria das crianças que têm dificuldade são crianças que advém de uma cultura também pouco participativa em questões educacionais. Às

vezes, essa família tem dinheiro, mas não tem cultura [hábito de participar da vida escolar dos filhos].

Não foi possível levantar mais elementos que pudessem estabelecer uma relação mais clara entre as melhores condições econômicas das famílias e dos desdobramentos deste fator como propulsor para o incentivo aos estudos. Por outro lado, a pesquisa de campo revelou que a participação da comunidade escolar guarda, como potencialidade, a possibilidade de melhorar as condições de trabalho docente, sobretudo quando se efetivam parcerias de trabalho envolvendo os profissionais da escola e pessoas da comunidade na definição dos objetivos escolares. Quando são tomadas para análise, as escolas nas quais o desempenho no IDEB foi melhor, observa-se a influência da participação da comunidade no alcance dos melhores resultados.

No caso da escola F, por exemplo, que atingiu a melhor nota da rede municipal de Cascavel-Pr nos resultados do IDEB em três edições (2009, 2015 e 2017), as profissionais entrevistadas revelaram que a participação da comunidade na definição e execução dos objetivos escolares possibilitou à escola o bom desempenho dos alunos na Prova Brasil, logo, a elevação nas notas atingidas pelo IDEB da instituição. “Então, o que é que nós fazemos no ano de Prova Brasil: uma reunião com os pais. Nós contamos com o apoio da APPS⁹² e do Conselho Escolar” (DIRETORA F).

Na escola D também se observou que a integração família-escola assumiu importância significativa, considerando as informações prestadas pelas profissionais (DIRETORA D; COORDENADORA D; PROFESSORA D), que mencionaram a participação dos pais no acompanhamento do aprendizado escolar dos filhos, no auxílio com as atividades extraescolares e no atendimento das sugestões da escola para melhorar o desempenho escolar.

A Diretora C, ao avaliar as razões que levaram a escola ao baixo desempenho no IDEB, pondera que se a equipe tivesse convocado as famílias para assumir a responsabilidade junto com a escola, o resultado talvez pudesse ter sido diferente: “[...] podemos ter falhado

⁹² Associações de Pais, Professores e Servidores – APPS foi instituída em 2010, pela Lei Municipal nº 5.694, que “ORGANIZA O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO - SME, E CRIA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL – CME”. Entre as funções dessas associações, criadas no âmbito de cada uma das escolas e CMEI que constituem a rede municipal, são previstas a promoção de programas de ordem financeira, técnico-contábil e pedagógica em parceria com as instituições educacionais da rede municipal de ensino. A APPS passa a cumprir com as funções que eram, até então, atribuídas às antigas APMF – Associações de Pais, Mestres e Funcionários das escolas; e APEF – Associações de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação infantil (CASCAVEL, 2010).

nessa parte de não ter feito essa reunião com os pais, essa cobrança com os pais” (DIRETORA C).

Tanto o desempenho escolar, quanto os índices mensurados por meio de avaliações externas, são questões que não podem ser resolvidas exclusivamente pela escola. Para além da presença do Estado no cumprimento de suas funções - que consistem em oferecer condições estruturais, materiais e de contratação de profissionais qualificados e bem remunerados para oferecer atendimento de qualidade aos alunos - faz-se necessária, ainda, a participação da comunidade e dos familiares dos alunos na definição dos objetivos a serem cumpridos pelas instituições, pois “são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 89).

Corroborando com isso Amaro (2016, p. 1974) afirma que “toda e qualquer ação e/ou política tem maior potencialidade se integrada à instituição, de forma cooperativativa, corresponsável, coletiva e num clima de confiança e pertencimento”. Na mesma linha de raciocínio, Mendes *et al.* (2015, p. 1289) afirmam que as ações coletivas que visam o aprimoramento do trabalho escolar são as que “ensejam um profissionalismo que restitua a dignidade do professor, colocando em relevo a produção de novos conhecimentos e que conclamam os públicos locais a se engajarem na defesa da escola pública de qualidade”.

Tendo em vista os aspectos até aqui levantados, entende-se que o trabalho docente se revela como tarefa que não pode ser analisada *de forma* alheia às especificidades que caracterizam os estudantes, influenciados pelas condições proporcionadas pela vida material, que tanto podem comprometer, quanto podem possibilitar o aprendizado e a apropriação dos conhecimentos escolares. Tais elementos são reveladores das dificuldades que os profissionais das escolas enfrentam ao persistirem com a função de ensinar bem e com qualidade, e em resistir ao projeto educacional burguês para a escola pública brasileira que, se for instituído em todas as suas orientações, fará das escolas verdadeiros depósitos de crianças⁹³, nas quais os alunos serão acolhidos e receberão instruções que pouco ou nada lhe acrescentarão em termos de conhecimentos humanos.

⁹³ A descrição da escola como depósito de crianças pode ser encontrada em Marx (2011, p. 87-88), que assim se refere ao trabalho escolar desenvolvido em escolas inglesas criadas para cumprir com as leis fabris que passaram a vigorar a partir da segunda metade do século XIX, tornando obrigatória a instrução formal a crianças e adolescentes, definida como critério para que fossem admitidos como mão-de-obra nas fábricas: “essa lei estabelece apenas que as crianças sejam encerradas por determinado número de horas (3 horas) por dia, entre as quatro paredes de um local chamado escola [...] a sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. [...] existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades”.

Por outro lado, permeadas pelos limites impostos pelo contexto social em que vivem as famílias de boa parte dos alunos atendidos, e pela precariedade com que o ensino é oferecido nas unidades escolares - carentes de estrutura física adequada e de materiais que poderiam facilitar a tarefa de ensinar - as avaliações em larga escala se instituem como balizadoras do sucesso e do fracasso do trabalho escolar que é desenvolvido nas escolas, sem reconhecer tais especificidades e desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais que se dedicam ao exercício da docência. Dessa forma, as avaliações externas nada mais são do que uma das muitas expressões de injustiça, desigualdade e de desumanização que esse modo de produção impõe à classe trabalhadora.

Não se pode deixar de se reconhecer, entretanto, que foram identificadas potencialidades no trabalho desenvolvido pelas escolas quando se verifica que, mesmo pressionados pelas avaliações em larga escala, os profissionais das escolas não limitam o ensino às disciplinas e conteúdos cobrados nas provas. Outro aspecto positivo encontrado diz respeito à identificação das experiências de parceria que se estabelecem entre a comunidade e a escola na definição dos objetivos escolares, e do trabalho conjunto (famílias e escolas) no cumprimento desses propósitos. Esse dado revela que as interferências sociais que influenciam o trabalho docente não são apenas limitadoras, mas também se abrem como possibilidades de avanço para propósitos educacionais mais democráticos e emancipatórios da condição humana.

Assim, cabe mencionar algumas das contribuições de Dubet (2004) sobre o que seria, sob a sua perspectiva, uma escola justa. O pesquisador francês indica que uma escola mais justa estaria “menos ligada à formação de castas de excelência” e seria “menos estigmatizante para os alunos fracos” (DUBET, 2004, p. 551); que esta escola deveria tratar bem os “vencidos” e não os humilhar e tampouco os ferir, “preservando a sua dignidade e igualdade” (DUBET, 2004, p.551); que esta escola “preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava” (DUBET, 2004, p.552); e ainda, que esta escola deveria “educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar” e serem “tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição” (DUBET, 2004, p.552-553).

Trata-se, portanto, de outra concepção de escola e de educação, pautada em parâmetros diferenciados sobre o que é ou o que deixa de ser qualidade em educação. Embora, por um lado, tais pressupostos estejam distantes dos fatores que são atualmente utilizados como basilares para entender o que é educação de qualidade, por outro, é preciso

que se tenha em perspectiva que outros parâmetros devem ser adotados para conferir a uma escola a educação de qualidade sob a ótica contra-hegemônica, e, nesse sentido, as contribuições de Dubet (2004) oferecem algumas alternativas para isso.

Dando continuidade à análise dos resultados, na próxima subseção a formação de professores é tomada como referência de discussão, identificando-se que o desenvolvimento do trabalho docente criterioso e rigoroso, conforme prevê o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel, requer do profissional em educação a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, condizentes com a sólida e consistente formação inicial e continuada.

5.2 Contradições entre formação de professores, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e a Prova Brasil

O trabalho orientado pela perspectiva teórica e pelo método que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel-PR requer dos profissionais que tenham propriedade conceitual acerca da teoria crítica que o embasa. Por outro lado, o trabalho orientado para os objetivos postos pela Prova Brasil é menos diretivo, que os professores ensinem os alunos a interpretar e a compreender os instrumentos por meio dos quais as avaliações são realizadas, com o objetivo de alcançar o maior número de acertos possíveis nas questões objetivas. Se na base do trabalho com o currículo próprio compreende-se a análise crítica dos elementos que constituem a sociedade, no trabalho para a Prova Brasil os elementos comportamentais são mais requeridos (BONAMINO; SOUZA, 2012; AMARO, 2016).

Tendo por base essas duas demandas, esta subseção evidencia como ocorreu e vem ocorrendo a formação (inicial e continuada) de professores no município de Cascavel-PR, com o intuito de compreender se tal formação atende aos objetivos propostos, tendo em vista essas duas demandas: o currículo e a Prova Brasil.

Essa reflexão ganha sentido em virtude de que a repercussão dos índices gerados pelo IDEB faz com que os profissionais das escolas sintam-se responsáveis e sejam responsabilizados pelos resultados que a escola alcança nos exames avaliativos, e considerando as informações levantadas em campo, a formação profissional contribui para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que pode produzir como efeito o melhor e o pior desempenho de estudantes em avaliações externas. Entretanto, a pesquisa também revelou a

omissão do Estado em oportunizar melhores condições de formação profissional para os professores.

De acordo com os dados das entrevistas para, entre os professores, o sentimento de frustração quando os resultados alcançados nas avaliações externas não são positivos, conforme indica a Coordenadora A: “Com certeza, a motivação e a autoestima do professor, do aluno e até mesmo da própria comunidade não serão as mesmas se a nota for baixa”.

Considerando esses fatores ganha importância a questão da formação de professores como elemento basilar do exercício da atividade docente. Para um projeto educacional contra-hegemônico, que tem por objetivo atender aos interesses da classe trabalhadora, o trabalho docente requer o domínio de saberes específicos, constituindo-se na forma do saber crítico contextual, dos saberes pedagógicos e dos saberes didático-curriculares (SAVIANI, 2016).

Os dados obtidos na pesquisa permitem a análise das condições da formação de professores na rede municipal de Cascavel-PR, tarefa que ganha relevância nesse estudo a partir dos pressupostos que orientam o trabalho pedagógico segundo o currículo municipal. Esses pressupostos requerem dos profissionais que conheçam e saibam exercer o trabalho a partir de conhecimentos históricos, sociais e culturais que constituem a sua base teórica, os quais correspondem aos preceitos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico.

O currículo não pode ser tomado como uma lista de conteúdos a serem ensinados. O documento (CASCAVEL, 2008a) prevê que o método de ensino dos conteúdos parte de uma concepção de homem, sociedade e conhecimentos, e da função que a escola pública assume na sociedade marcada pela divisão de classes.

Para a sua efetivação, os professores precisam exercer o trabalho docente munidos do entendimento do que significa ensinar os conteúdos escolares a partir do método proposto, de forma planejada, intencional, e em observância ao rigor metodológico:

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreenda o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreenda a escola como situada no âmbito dessas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe

trabalhadora (CASCAVEL, 2008a, p. 7).

Os conteúdos essenciais, conforme orienta o currículo, são ensinados e mediados pelo professor, que deve organizar o trabalho pedagógico visando que os alunos se apropriem do conhecimento objetivo da realidade, sendo esse um passo decisivo para a construção de um projeto coletivo e de transformação social. O conhecimento, por sua vez, não é neutro, assim como também não é neutra a escola, os métodos de apropriação e de transmissão do conhecimento (CASCAVEL, 2008a).

A avaliação, ainda de acordo com o currículo, deve ser diagnóstica e formativa, compreendendo como elementos fundamentais a constatação do aprendizado (mediante o que o aluno faz, fala e comunica sobre o objeto do conhecimento), ressaltando que os aspectos qualitativos se sobressaem aos quantitativos (CASCAVEL, 2008a).

A excelência e consistência da formação de professores, bem como a qualidade da formação pedagógica (BASTOS, 2017) exercem influência direta no desempenho de alunos, independente de se tomar por referência as definições da rede de ensino municipal ou se as metas de aprendizagem definidas pelos exames externos.

Quando tais condições propícias de formação inicial não se concretizam, acabam influenciando de forma negativa o desempenho dos professores no cumprimento de suas atividades profissionais, sobretudo quando as mesmas se tornam mais complexas, considerando as demandas que se impõem tanto pelo cumprimento do currículo, quanto pelas cobranças que se instituem por meio das avaliações externas. A concepção teórica que orienta o currículo, para ser realizada, necessita que os professores tenham um conhecimento que muitas vezes os cursos de formação de professores não conseguem oferecer. Considere-se como exemplo dessa constatação, uma passagem da entrevista concedida pela professora A:

[...] para nós, eu acho que a teoria histórico-crítica, a nível de apostilas, seria muito melhor principalmente no âmbito de geografia e história, que são as matérias que mais cobram. Tudo bem que português e matemática são as principais. Mas geografia e história têm uma amplitude muito grande de conteúdos [...] Porque o currículo que nós temos deixa os conteúdos muito vagos. Então, se o professor quer aprofundar, ele precisa buscar.

A sugestão da Professora A é emblemática ao propor a conciliação da pedagogia histórico-crítica com o apostilamento para as disciplinas de história e geografia. O currículo, de fato, não indica diretamente como e de que forma os conteúdos devem ser trabalhados,

pois pressupõe que os professores, apropriando-se do método, e considerando as especificidades da turma em que estão trabalhando, da escola e da comunidade, organizem os recursos metodológicos necessários e ensinem a matéria a partir de situações concretas, mediando o conhecimento escolar para a apropriação do aluno, considerando os níveis de desenvolvimento (real e próximo) (CASCAVEL, 2008a).

O recorte da fala da professora D também apresenta elementos que revelam a falta de compreensão dos pressupostos teóricos do currículo. De acordo com a análise dessa profissional, o materialismo histórico faz sentido quando usado como método de ensino em escolas de periferia, que atendem a alunos pobres. Quando o trabalho é desenvolvido em escolas centrais, que atendem a um público “mais seletivo”, o uso do método perde o seu sentido:

Olha, quando a gente pensa assim, materialismo histórico, do pouco que eu conheço, a gente coloca lá numa escola que fica na periferia e você vê que todo aquele processo do trabalho, do conhecimento, do que é e do que se produz, você vê os filhos dos empregados. E quando você vem para uma escola em que isso não acontece, quando você começa a falar, a criança fica pensando: “- mas isso não acontece comigo. Não acontece com o meu pai”. Então, na periferia, as chances de isso acontecer são muito maiores. Então, se você for considerar o materialismo histórico, vai valer para aquela criança isso? Essa realidade é dessa criança? A criança faz parte dessa classe? A luta é do trabalhador. Mas, a meu ver, às vezes a gente tem um público que não é para o nosso currículo (PROFESSORA D).

Observa-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho pedagógico orientado pelo método ensejado no currículo municipal revelam os limites de sua implementação, particularmente devido às deficiências na formação dos professores que parecem não entender o método, pois segundo a interpretação da Professora D, o materialismo histórico como fundamentação teórica e metodológica do ensino só seria válido se desenvolvido com crianças pobres, pertencentes à classe trabalhadora, enquanto o público atendido pela Escola D, que atende a estudantes pertencentes a famílias com melhores condições econômicas, pertenceriam à outra classe (a burguesa, no caso).

Essa leitura compromete a concretização da proposta como prática didático-pedagógica, pois parte de dois falsos pressupostos: o primeiro diz respeito à forma como a professora se refere ao público da escola (pois a classe burguesa não submete seus filhos ao

atendimento escolar em escolas públicas⁹⁴, salvo raras e específicas situações).

O segundo diz respeito ao entendimento equivocado do método como pressuposto para a análise da sociedade e da compreensão do homem e do mundo, pois a sociedade é capitalista para todas as classes, embora uma delas (a burguesa) se beneficie prioritariamente dos bens socialmente produzidos, enquanto à outra (trabalhadora), resta vender a força de trabalho para garantir a sobrevivência. Assim, esse método fundamenta o ensino para todos os sujeitos, inclusive os pertencentes à classe burguesa⁹⁵.

Buscando compreender como tem ocorrido a formação dos professores que atuam na rede municipal de Cascavel-PR são tomados como referência os dados da pesquisa de campo. Considerando-se os dados fornecidos pelas entrevistadas, observou-se que a iniciativa privada tem sido a principal responsável pela formação de professores no nível superior e na pós-graduação *Lato Sensu* que atuam na rede municipal de ensino de Cascavel-PR. Essa informação está em consonância com a caracterização educacional do município, conforme indicam os Cadernos Estatísticos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, em que se verifica que a iniciativa privada é a responsável pela maior parte do atendimento no nível superior, abarcando mais de 85% das matrículas, ao passo que a universidade pública (UNIOESTE), atende a pouco mais de 14% dos alunos, segundo dados de 2017 (PARANÁ, 2018a).

O levantamento de dados indica ainda que, das 16 (dezesseis) profissionais entrevistadas, 13 (treze) possuem o curso de magistério. As profissionais cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições públicas de ensino, sendo que 15 (quinze) estudaram em escolas públicas e apenas uma professora formou-se em instituição particular de ensino. Dentre as que concluíram o ensino médio em escola pública, uma delas cursou o magistério em nível de pós-médio em instituição particular de ensino, conforme o Quadro 9, a seguir.

⁹⁴ Contestando a interpretação da Professora D, a Diretora D afirma que a Escola D atende a alunos que moram em todas as regiões da cidade, inclusive nos bairros mais pobres e violentos. Como a escola está localizada no centro, os pais geralmente se deslocam de suas residências, deixam os filhos na instituição, e depois seguem para trabalho.

⁹⁵ A título de ilustração, Friedrich Engels que juntamente com Karl Marx, é reconhecido como criador da teoria do Socialismo Científico e esteve engajado nas lutas operárias do século XIX, embora fosse filho de um dos mais ricos industriais da Inglaterra. Ainda quando estudante aderiu às ideias políticas de esquerda, e quando assumiu, por alguns anos, a direção de uma das fábricas do pai em Manchester, escreveu uma de suas principais obras: *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, publicada em 1845. MEURER, Belini. **Engels, o parceiro de Marx**. Publicado em 17 de março de 2016.

Quadro 9 – Formação das entrevistadas

	Formação Ensino Médio	Formação Ensino Superior	Formação Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
DIRETORA A	Magistério em escola particular	História e Geografia em universidade particular	História e Geografia em faculdade particular Gestão Escolar em faculdade particular
DIRETORA B	Magistério em escola pública	Administração em universidade pública Pedagogia em faculdade particular	Gestão escolar em faculdade particular Educação infantil em faculdade particular
DIRETORA C	Magistério em escola pública	Pedagogia à distância em centro universitário particular	Psicopedagogia educacional à distância em faculdade particular.
DIRETORA D	Educação geral em escola pública	Pedagogia em universidade pública	Não possui
DIRETORA E	Magistério em escola pública	Pedagogia em universidade pública	Psicopedagogia educacional à distância em faculdade particular Coordenação pedagógica à distância em universidade pública
DIRETORA F	Magistério em escola pública	Letras português/ inglês em universidade particular	Fundamentos da Educação em universidade pública Gestão em faculdade particular
COORDENADORA A	Educação geral em escola pública	Pedagogia em universidade pública	Educação matemática em universidade pública
COORDENADORA B	Educação geral em escola pública; Pós-médio magistério em escola particular	Pedagogia em universidade pública	Gestão em faculdade particular
COORDENADORA C	Magistério em escola pública	Pedagogia em universidade pública	Orientação e supervisão escolar em universidade particular
COORDENADORA D	Educação geral em escola pública	Pedagogia em universidade pública	Docência em ensino Superior em faculdade particular
COORDENADORA E	Magistério em escola pública	Letras em universidade pública	Letras português/espanhol em universidade pública
COORDENADORA F	Técnico em contabilidade Magistério em escola pública	História em universidade pública	Coordenação e supervisão escolar em universidade particular
PROFESSORA A	Magistério em escola pública	Pedagogia em faculdade particular	Educação Especial a distância em faculdade particular
PROFESSORA B	Magistério em escola pública	Pedagogia à distância em faculdade particular	Não possui
PROFESSORA C	Educação geral escola pública	Pedagogia em centro universitário particular	Gestão escolar em faculdade particular
PROFESSORA D	Educação geral em escola particular	Letras em universidade particular	Letras em universidade particular
PROFESSORA E	Magistério em escola pública	História em universidade particular	História e geografia em faculdade particular
PROFESSORA F	Magistério em escola pública	Pedagogia em faculdade particular	Recursos humanos e marketing em faculdade particular Educação especial em faculdade particular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2016).

De acordo com as entrevistadas (mesmo as que se formaram em instituição pública de ensino superior) a contribuição do magistério na formação inicial de professores ainda é concebida a partir da ênfase na preparação para a atuação prática da profissão, ao passo que a graduação é entendida como uma formação teórica que se sobrepõe ao magistério.

A minha experiência no magistério ajudou muito no exercício profissional. Eu penso que o magistério me ajuda mais na parte prática do nosso trabalho

e que a graduação me ajuda mais na parte teórica. Juntando o magistério com a faculdade, eu penso que uma complementa a outra (COORDENADORA B).

Eu acredito que essa formação inicial dos professores que a UNIOESTE oferece não prepara os professores para a sala de aula. Há uma falha? Há. Mas eu acredito que o curso de pedagogia da UNIOESTE é ótimo. Pelo ao menos para mim foi ótimo. Me fez compreender o processo histórico do mundo. Mas a formação inicial é falha, ela não te prepara para o exercício profissional em sala de aula (DIRETORA E).

Quando a análise toma em consideração o ensino superior, observa-se que todas as 6 (seis) professoras entrevistadas se graduaram em instituições particulares (uma delas em curso a distância); todas as coordenadoras se formaram em instituições públicas; e dentre as diretoras, duas são formadas em instituições públicas, 3 (três) em instituições particulares (uma das quais, em curso a distância), e uma possui duas graduações: uma em instituição pública, outra em instituição particular. Dentre as entrevistadas, 12 (doze) possuem o curso de pedagogia.

As informações permitem considerar que, dentre as profissionais entrevistadas, as que exercem o cargo de coordenação pedagógica são as que apresentam a formação mais consistente⁹⁶. Um dos fatores que ajuda a explicar esse dado está relacionado ao fato de que a função exige que os profissionais passem por um crivo, que consiste em um processo de seleção⁹⁷ (uma espécie de concurso interno), sendo que somente os candidatos aprovados podem ocupar o cargo, desde que sejam convidados por um diretor para assumir a função, conforme determina a Lei municipal de n. 6.445/2014 (CASCAVEL, 2014b).

A ocupação para a função de diretor é definida mediante eleição direta para mandato de dois anos (podendo candidatar-se para mais dois anos), conforme estabelece a Lei Municipal n. 6.407/2014 (CASCAVEL, 2014a). Assim, o perfil desse profissional é definido por outros critérios, dentre os quais, a boa relação com a comunidade escolar e com os

⁹⁶ O dado em comum é que todas se graduaram em instituições públicas de ensino.

⁹⁷ Todos os anos a Secretaria Municipal de Educação publica uma portaria na qual estabelece as normas para a ocupação da função de coordenador pedagógico escolar nas escolas municipais da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. A Portaria n. 001, de 22 de janeiro de 2018 – GAB/Semed (CASCAVEL, 2018a) explica que o processo seletivo foi composto por duas etapas: uma avaliação escrita, de caráter eliminatório e entrevista para os candidatos aprovados na prova escrita, também de caráter eliminatório. A avaliação escrita teve peso 70, distribuídos em quatro questões discursivas e seis questões objetivas. Conforme o Edital n. 017/2018, somente quatro candidatas foram aprovadas no processo seletivo realizado em 2018. O número de inscritos não foi divulgado.

profissionais que atuam nas escolas é o que se sobressai⁹⁸.

Já os professores de quinto ano assumem a função de acordo com a sua escolha, obedecida à ordem de classificação geral dos professores das escolas. A pontuação é definida pelos critérios estabelecidos no Art. 69 da Lei n. 6.445, de 29 de dezembro de 2014, sendo atribuídos de acordo com a titulação, e servindo como desempate, a maior habilitação, o maior tempo de serviço e a maior idade. Conforme observado na subseção anterior, dependendo das condições de trabalho oferecidas nas escolas, a tendência é de que a procura pelas turmas de quinto ano se acentue em escolas de maior desempenho no IDEB, e que seja a última opção em escolas de desempenho inferior. Assim, se verifica uma tendência à menor titularidade dos professores de quinto ano nas escolas com menor nota no IDEB.

Com relação aos cursos de pós-graduação, os números do Quadro 9 revelam que, assim como ocorre com o ensino superior, a iniciativa privada predomina na oferta de cursos *Lato Sensu* realizados pelas entrevistadas. Considerando que 4 (quatro) profissionais realizaram mais do que uma pós-graduação, e que 2 (duas) não concluíram esse nível de ensino, foram identificados, ao todo, 21 (vinte e um) cursos, dos quais, 17 (dezesete) foram cursados em instituições particulares (três a distância), e somente 4 (quatro) em instituições públicas (entre as quais, um a distância).

Observa-se que os profissionais que seguem carreira na rede enfatizam a continuidade dos estudos em cursos *Lato Sensu* e não em cursos de mestrado e doutorado. Em parte, as razões dessa opção já foram abordadas na subseção 3.3 “Elementos históricos e pressupostos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel-PR”, em que foram mencionadas as profissionais que contribuíram na elaboração do currículo municipal, mas que deixaram a carreira de professor da educação básica para ingressar na carreira do magistério superior, em que o trabalho docente é mais valorizado. Essa análise é corroborada pelas informações fornecidas pelo Siprovel, com base na tabela de vencimentos dos professores da rede municipal de Cascavel-PR, em que se observa que o avanço salarial é de 10% no salário para pós-graduados, 10% para mestres, e 10% para doutores. Ou seja, um doutor que deseje atuar como professor na rede receberá 30% a mais que um graduado segundo o plano de cargos, carreiras e salários em vigor atualmente. Essa informação revela que os profissionais da rede não encontram na remuneração que a carreira oferece o estímulo para dar

⁹⁸ De acordo com a Lei n. 6.445, de 29 de dezembro de 2014 (CASCANEL, 2014b), coordenadores pedagógicos recebem gratificação salarial de 30%, e diretores de escola, 25% para ocupar a função em escolas com até 300 alunos. Se a escola tiver mais de 300 alunos, o diretor recebe 1% a mais a cada 100 alunos.

continuidade aos seus estudos nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

A predominância no país de instituições particulares na oferta do ensino nos níveis de graduação e pós-graduação evidencia uma característica das orientações do Estado neoliberal que, seguindo o receituário dos organismos multilaterais, considera que esses níveis de ensino constituem antes um bem privado que público⁹⁹, razões pelas quais a subordinação da oferta às forças do mercado é recomendada (SGUISSARDI, 2015).

Não se pretende considerar, de forma generalizada, que todo o ensino no nível superior ou na pós-graduação oferecido na iniciativa privada, ou em cursos à distância, seja precário. Mas, quando a análise da expansão da oferta desses cursos corresponde a uma política educacional internacional, do qual o país se tornou signatário mais precisamente após a Reforma do Estado, em 1995, observa-se que o projeto que está em andamento não tem como preocupação central a formação de qualidade dos profissionais da educação, mas da apropriação do mercado a uma demanda que é utilizada como forma de ampliar seus lucros. E os cursos de ensino superior criados para atender aos interesses de mercado não têm dado conta de oferecer uma sólida formação pedagógica, com os subsídios teóricos necessários ao trabalho do currículo, sobretudo por esse documento estar fundamentado numa concepção teórica contra hegemônica, conforme informações fornecidas pelas profissionais entrevistadas. De acordo com uma das diretoras:

Temos muita formação [inicial] à distância, que deixa no professor uma lacuna, o professor não consegue diferenciar uma linha teórica da outra (DIRETORA A).

Esses dados revelam que as instituições públicas não oferecem vagas suficientes para atender à demanda, o que pode ser identificado como uma consequência da insuficiência de verbas públicas destinadas às universidades públicas (LEHER, 2007; SGUISSARDI, 2015). Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que congelou os investimentos públicos por duas décadas, esse quadro só tende a se agravar.

As informações sobre como ocorreu (e vem ocorrendo) a formação dos professores

⁹⁹ Sguissardi (2015) faz sua análise baseado no relatório publicado pelo Banco Mundial em 1998 (WORLD BANK, 1998, p. 4). O relatório “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (WORLD BANK, 2017, p.13) afirma que os gastos do Estado brasileiro com o ensino superior público são ineficientes e regressivos e sugere que os estudantes financiem a sua própria formação no nível superior, por meio de programas como o FIES, que atualmente atendem aos alunos que estudam em instituições particulares, mas que poderia ser estendido às universidades federais.

que atuam na rede municipal de educação de Cascavel-PR estão de acordo com uma tendência mundial (LEHER, 2007), que corresponde a um tipo de formação demandada na sociedade capitalista, e, portanto, não pode ser tomada como fenômeno circunscrito ao município em estudo.

Professores formados em instituições particulares, sobretudo em cursos a distância, acabam desenvolvendo um trabalho que é considerado insuficiente nas avaliações de desempenho que são realizados durante o período do estágio probatório. De acordo com informações prestadas pela representante do Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel – Siprovel, essa avaliação ocorre no âmbito da escola, e quem avalia os professores são os diretores e os coordenadores pedagógicos. A avaliação tem por base um conjunto de conceitos, a partir dos quais os avaliadores definem uma nota, conforme o desempenho profissional do docente. Nos três primeiros anos de exercício a avaliação é feita semestralmente. A nota mínima para que o servidor seja aprovado no estágio probatório é 60 (sessenta), e notas iguais ou superiores a 80 (oitenta) são consideradas ideais, pois com notas menores, os servidores não se beneficiam dos avanços previstos no Plano de Cargos, Carreiras e Salários. Quando o servidor se sente prejudicado com a nota que lhe é atribuída, recorre à Comissão de Avaliação de Desempenho dos Professores – CADE. A CADE é constituída de membros do sindicato da categoria, membros da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e da Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura, e tem como atribuição compreender como ocorreu o processo de avaliação por parte de diretores e coordenadores, e a partir disso, deferir com parecer favorável à nota atribuída, ou indicar a realização de uma nova avaliação.

A representante do SIPROVEL explicou que a formação inicial, quando realizada em cursos que oferecem ensino com limites teóricos e práticos, gera como uma de suas consequências, a baixa nota na avaliação do servidor durante o período probatório.

[...] estamos colhendo os resultados da inserção da formação dessas universidades privadas e do ensino a distância: as pessoas formadas por essas instituições estão ingressando no município. E o que está acontecendo? No estágio probatório, algumas pessoas estão tirando 35, 40, 50, não estão atingindo 60 [...] Tem casos de professores que não sabiam que nas escolas se faz conselho de classe [...] na CADE, nós chamamos o avaliado e o avaliador. Então, ou vai a diretora, ou vai a coordenadora, justificar aquela nota. E aí, o que muitos diretores têm colocado? Que o professor entra [ingressa na carreira] e não sabe o que precisa ser feito na escola (Representante do SIPROVEL).

A representante do Siprovel acrescenta ainda, que muitas vezes a formação deficitária gera também problemas de adequação dos professores às turmas. O professor, ingressante na carreira, chega à escola e assume uma turma de quarto ano, e em pouco tempo, se observa que o trabalho não está caminhando bem. Os coordenadores, então, conversam com a equipe de professores e definem a mudança de turma, e o professor recém concursado assume uma turma de pré-escola... E novamente se percebe que a adequação não resolveu o problema, pois o trabalho docente continua não sendo bem encaminhado.

Embora constatada essa deficiência no que se refere à formação dos profissionais em educação, não se vislumbra que esse tema assuma importância nas intenções do governo federal. Mais uma vez, consideram-se prioritárias as orientações do relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, o qual oferece um receituário que o Estado brasileiro tem cumprido à risca. A formação de professores será tarefa cumprida integralmente pelo ensino oferecido na iniciativa privada.

De acordo com o Banco Mundial, o Estado brasileiro gasta muito dinheiro com universidades públicas: “os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior [*sic*] do que o gasto por aluno em universidades privadas. A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB” (WORLD BANK, 2017, p. 13). O que se pode depreender a partir do relatório, que foi solicitado pelo governo federal, é que o Estado brasileiro, alinhando as suas diretrizes orçamentárias às orientações do Banco, reduzirá ainda mais os gastos com o ensino superior oferecido em instituições públicas.

Considerando-se os limites teóricos e práticos identificados na formação que vem sendo ofertada pelas instituições particulares, sobretudo nos cursos a distância, o cenário que se desenha é o de que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais nas escolas não tende a melhorar.

Ainda que os problemas relacionados à formação sejam identificados como uma consequência da privatização dos cursos de formação de professores, o governo federal pretende instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb, por meio de lei, que tramita no Congresso Nacional como PL n. 6114/2009 (BRASIL, 2009b). O objetivo do Enameb consiste em avaliar o desempenho dos docentes de educação básica em escolas públicas e privadas. A inscrição e a participação no exame serão voluntárias e gratuitas e os sistemas de ensino poderão utilizar os seus resultados como parte de programas de avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério,

nos termos do regulamento.

Segundo Kuenzer (1986), referindo-se à formação do trabalhador em geral, a qual, sob a ótica do capitalismo, produz uma lógica, cuja formação de professores não fica alheia:

[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 1986, p. 11).

Os processos contraditórios de qualificação e desqualificação, não só impõem um limite no que se refere à apropriação dos pressupostos teóricos do currículo municipal, de concebê-los como princípios para o encaminhamento didático pedagógico, como também, são identificados como parte das dificuldades enfrentadas por alguns profissionais em cumprir com as atividades elementares e inerentes à atividade docente.

A pesquisa identificou que diretores e coordenadores também desempenham um trabalho permeado por limites, o que implica no comprometimento do trabalho docente, uma vez que os professores acabam ficando sem orientações e subsídios teóricos e metodológicos que lhes deveriam ser oferecidos pela coordenação. Em alguns casos os limites são decorrentes da concepção de como suas funções devem ser desempenhadas, que não estão bem definidas, como exemplificam as professoras A e B:

Olha, eu acho que... um pouco é... direção em si. Porque, eu acho que a figura maior dentro de uma escola é a direção, é ela quem dá o suporte para todas as outras. E a cobrança não está sendo feita por parte dela. [...] eu acho que ela poderia estar cobrando mais, para que elas [as coordenadoras] acompanhassem o trabalho em sala. Isso não é uma reclamação deste ano [...] Eu não trabalho sozinha, eu estou dentro de uma escola, e preciso do auxílio de todos e muitas vezes eu me senti prejudicada perante isso, de não ter esse auxílio (PROFESSORA A).

Mas também faltou apoio. E eu me senti desestimulada. [...] Mas a coordenadora jamais vai admitir, ela vai sempre dizer que fez um excelente trabalho. [...] como no ano passado eu estava do lado de lá [era professora] e esse ano estou do lado de cá [coordenadora] eu falo com certeza. Uma das razões pelas quais a nossa média baixou foi a falta de apoio (PROFESSORA B).

Mas há ainda as circunstâncias em que o desempenho da função de coordenador pedagógico acaba sendo prejudicada porque o profissional passa muito tempo em sala de aula, para suprir falta de professores, deixando descoberta a atividade que lhe cabe como função, a qual se consiste em orientar os professores no encaminhamento do trabalho pedagógico. Esse tipo de situação ocorre pela ausência de professores em número suficiente para compor o quadro de funcionários de algumas escolas, conforme se observa, a seguir, na fala da representante do sindicato dos professores.

O que o município deveria ter: professores auxiliares em número suficiente. Porque no nosso plano de cargos, consta o cargo de professor auxiliar de regente de classe, que vai dar aula na ausência do professor. Só que o que acontece muitas vezes, é que estão faltando 3 ou 4 professores. É por número de alunos por escola que se define quantos serão os professores auxiliares. E se você tem 3 ou 4 professores dentro de uma escola que estão faltando, e se você tem 2 auxiliares, os coordenadores acabam assumindo as aulas mesmo (Representante do SIPROVEL).

Na raiz dos problemas identificados – quer seja os relacionados à formação deficitária de alguns dos profissionais; quer seja pelo número insuficiente de professores para atender à demanda – está a omissão do poder público.

Refletindo sobre a formação das professoras entrevistadas e seus desdobramentos na apropriação teórica, conceitual e didático-prática do exercício profissional depreende-se que se os cursos de graduação não oferecem os subsídios necessários para o cumprimento dos objetivos educacionais (sejam eles relacionados a garantir a educação de qualidade; sejam eles relacionados ao bom desempenho na Prova Brasil) a formação continuada assume como função oferecer tais subsídios.

Nesta pesquisa serão considerados como formação continuada tanto os cursos oferecidos por parte da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR, como os cursos oferecidos por instituições de ensino superior, dos quais eventualmente os professores da educação básica também participam; e também os cursos e grupos de estudos que são organizados internamente nas escolas.

Conforme explica Mazaro (2018), entre o período de 2008 a 2010, assim que foi concluída a elaboração do currículo (2007), a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR mobilizou intensos esforços para oferecer aos servidores, que atuavam nas escolas municipais e centros de educação infantil, cursos de formação continuada para possibilitar aos

mesmos, o acesso aos conhecimentos relativos aos princípios teóricos que fundamentam o currículo. De acordo com a autora:

[...] todos os 1.214 professores, 55 monitores de biblioteca, 45 instrutores de informática e 315 professores de educação infantil participaram de formação continuada sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Naquele ano [2008] os diretores e coordenadores tiveram 150h de formação continuada, os professores do ensino fundamental e da educação infantil 100h, os professores do reforço escolar e da educação especial 115h e os profissionais que atuavam nas bibliotecas e nos laboratórios de informática 100h. (MAZARO, 2018, p. 130).

Essa iniciativa do poder público revela que, naquele período histórico, a intenção de que o currículo ganhasse concretude material estava posto como um objetivo que foi financiado pelo poder público municipal. Esse processo, iniciado em 2008, teve continuidade no início do ano de 2009¹⁰⁰, quando foram oferecidas 618 horas de cursos, organizados tanto para atender a um público específico (diretores; professores de EJA; professores de 3º e 4º ano do ensino fundamental; professores de sala e recursos e sala de apoio; professores de língua estrangeira; e etc.), bem como cursos mais abrangentes oferecidos para os profissionais como um todo¹⁰¹.

De acordo com Mazaro (2018), o trabalho de formação continuada dos profissionais da educação no período demandou um significativo investimento por parte do poder público municipal, tendo em vista que tais cursos foram oferecidos por profissionais capacitados (majoritariamente doutores), que foram remunerados pelo serviço prestado, muitos dos quais residiam em outras cidades do estado ou do país, razão pela qual o poder público municipal arcou com as despesas de alimentação, estadia e transporte dos formadores. A autora menciona também os investimentos que foram realizados na compra de livros de autores que escrevem a partir dos pressupostos definidos no currículo (materialismo histórico, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural), e também de obras de literatura infantil, que foram destinadas aos acervos bibliográficos das escolas de ensino fundamental e CMEI.

No ano de 2010 os cursos de formação continuada foram intensificados para os profissionais das escolas. Também foram promovidos cursos de formação para os membros

¹⁰⁰ Apesar do fato da gestão municipal ter trocado de dirigentes, de 2008 para 2009, a nomeação da professora Maristela Becker para Secretaria Municipal de Educação foi fator decisivo na manutenção dos trabalhos iniciados em 2004, quando a elaboração do currículo teve seu início.

¹⁰¹ Informações mais detalhadas sobre os cursos oferecidos e o público atendido podem ser encontradas em Mazaro (2018, p. 133-134).

da comunidade escolar, por meio de suas representações: Associações de Pais, Mestres e Funcionários das escolas - APMF; e Associações de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação Infantil - APEF. Além dessas iniciativas, ainda no mesmo ano, foram organizados grupos de estudos com o objetivo de produzir artigos sobre o processo de elaboração do currículo e da sua implementação e, alguns dentre eles, ganharam circulação por meio da publicação em eventos científicos e em revistas.

Em 2011 houve a substituição do Secretário Municipal de Educação, sendo que o nomeado nesse ano permaneceu no cargo até o final do ano de 2016, período em que foram realizadas as entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de quinto ano das escolas municipais, para o levantamento de dados desta tese. Esse período se caracterizou pelo recuo da implementação do currículo, marcado pela redução do número de cursos oferecidos para formação continuada dos profissionais e, também, pelo ecletismo teórico da SEMED.

De acordo com Peletti (2012), no âmbito da gestão da SEMED, a equipe pedagógica que assumiu o departamento em 2011 não manteve o mesmo projeto que vinha sendo conduzido desde o ano 2004, quando as discussões em torno do currículo tiveram início. Houve um refluxo, tanto no que se refere à oferta de cursos para garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, como também no sentido de que reforçar o referencial teórico do currículo deixou de ser um critério para os cursos oferecidos. Segundo a representante do Siprovel, esse refluxo provocou impactos negativos no avanço da carreira dos professores:

No plano de carreira tem uma cláusula que diz assim: a cada dois anos, se o profissional fizer 80 horas de curso, tem avanço na carreira. E no plano de carreiras consta que o município precisa oferecer, no mínimo, essas 80 horas de curso: 40 horas num ano e 40 horas no outro. Teve um ano que o poder público municipal nem isso garantiu. Além disso, eles não deram formação na linha do currículo. Foi bem isso: pegaram uma aqui, outro lá e foram fazendo, da forma que achavam melhor (Representante do SIPROVEL).

As informações fornecidas pela entrevistada foram constatadas também por Mazaro (2018). A autora, em sua dissertação, descreve cada uma das atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de 2004 a 2015, e apresenta informações que revelam o ecletismo teórico e em como esse ecletismo comprometeu a implementação do currículo. Do

conjunto de informações, considera-se, para esta tese, o dado relativo à substituição - como estratégia de formação continuada - dos cursos que contribuíam para a apropriação teórica do método, por minicursos e oficinas com temáticas e referenciais teóricos diversos.

Mazaro (2018) também menciona um seminário organizado em julho de 2012, o qual teve como objetivo anunciado o aprofundamento teórico no materialismo histórico-dialético, porém, trouxe como palestra principal o tema “plasticidade neural: afetividade, atenção, aprendizagem e cidadania”. Continuando com a descrição dos cursos oferecidos pela SEMED no período 2011-2015, a autora apresenta que:

[...] em 2013, entre os dias 05 a 07 de fevereiro, as oficinas foram substituídas por palestras dos professores doutora Lígia Márcia Martins, doutora Marilda Facci, doutor José Roberto Giardinetto, doutora Aparecida Favoreto, do capitão Dalton Gean Perovano e da mestra Giovana Romero Paula. No seminário do mês de julho os professores optaram novamente, por participar de 1 entre as 65 oficinas ofertadas. Nos anos de 2014 e 2015 não ocorreram as oficinas e tanto em fevereiro quanto em julho, houveram (sic) seminários (MAZARO, 2018, p.141).

Considerando-se que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação caracterizou-se pelo ecletismo a partir do ano de 2011, o comprometimento da implementação do currículo municipal recrudescer quando se verifica que, devido à grande rotatividade dos profissionais da rede, muitos dos profissionais que atualmente compõem o quadro não passaram pelo intenso processo de formação continuada oferecida entre os anos de 2008 e 2010 (MAZARO, 2018).

Quando a formação continuada não dá conta de atender aos propósitos do currículo, abre-se uma lacuna nas possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente, pois a materialização de sua prática é guiada por uma consciência que, se for idealista ou instrumental, enfrenta o obstáculo epistemológico-ontológico na apropriação dos pressupostos fundados em teoria crítica para fundamentar a prática escolar (MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2009).

No período em questão (2011-2016) a SEMED reduziu a oferta de cursos e concedeu os espaços de formação para a abordagem de referenciais teóricos diferentes dos que são previstos no currículo. Mas também não moveu esforços no sentido de desenvolver uma política oficial de responsabilização. Ao invés disso, eram feitas cobranças – em reuniões privadas entre membros da secretaria e diretores de escolas que tiveram baixo desempenho - nas quais os gestores tiveram que apresentar justificativas para o baixo desempenho e se

comprometer com o desenvolvimento de um trabalho que visasse o alcance das metas estipuladas pelo MEC/INEP.

De acordo com a pesquisa, nas instituições escolares em que foram movidos esforços para a melhoria dos índices e da qualidade do ensino oferecido, as ações partiram de iniciativas dos próprios profissionais das escolas, sem que a Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel-PR prestasse algum tipo de apoio ou incentivo.

Em algumas unidades escolares, os profissionais organizaram estudos coletivos sobre a teoria que orienta o currículo e também para a realização do planejamento coletivo. Esses estudos cumpriram com um importante papel na consolidação dos objetivos educacionais definidos internamente. Essas iniciativas foram identificadas nas escolas B, D e E.

Na Escola B, foram criados grupos de estudos com a finalidade de ampliar a compreensão teórica dos professores acerca dos pressupostos do currículo municipal:

[...] nós começamos desde o ano passado com os grupos de estudo... então a gente vem estudando, desde aquela parte de fundamentação teórica. [...] Estamos tentando, a partir desses grupos de estudo, atingir esse professor nesses aspectos mais teóricos [...] (DIRETORA B).

A escola D também mantém um cronograma de trabalho interno de formação continuada, o qual consistiu em estudos coletivos sendo, algumas vezes, mediado pela contribuição de profissionais de outras instituições, entre eles, professores universitários:

Um aspecto bastante relevante é o trabalho com a formação continuada dos professores. Nós convidamos professores de fora para trabalharem. Muitas vezes, se não conseguimos trabalhar sozinhos, então, nós articulamos com outras escolas. Como organizamos isso: depois que é definida uma data para realizar um trabalho pedagógico, nós já encaminhamos um estudo para os professores sistematizarem (DIRETORA D).

Na escola E, observou-se que a formação continuada contribuiu, de forma específica, para o bom desempenho do IDEB, pois os profissionais da escola participaram de um trabalho de extensão oferecido pela universidade pública – UNIOESTE, que teve como tema os descritores da Prova Brasil em língua portuguesa, aliado aos conteúdos previstos no currículo municipal:

Quando chegou a época da Prova Brasil, nós realizamos um trabalho com uma professora que fez mestrado sobre os descritores, a partir do plano de aula, fazendo referência ao currículo, como seria possível explicar aquele conteúdo para o aluno em sala de aula, os jogos, como trabalhar em sala de aula [...] eu acho que foi um trabalho bem rico (DIRETORA E).

[...] há tanto tempo que eu estou trabalhando com o quinto ano e eu não sabia exatamente o que era o descritor que aparece na Prova Brasil. Esse curso foi na UNIOESTE, e era de língua portuguesa, específico para a Prova Brasil. [...] O curso foi excelente não só para a Prova Brasil, mas para trabalhar com a produção textual e com os gêneros textuais [...] se você trabalha daquela forma como eles ensinaram no curso, o aluno vai aprender e o aluno vai se dar bem na Prova Brasil. Mas no sentido de que o aluno vai entender e compreender, não só para a Prova Brasil (PROFESSORA E).

O sucesso do trabalho articulado entre a escola e a universidade e os aspectos positivos alcançados pelo trabalho efetivado em conjunto, revela a pertinência de uma das dimensões da avaliação participativa, na qual a universidade cumpre com importante tarefa, desde que rompam com a postura de superioridade em relação à educação básica, marcada pelas “críticas sobre como as escolas se comportam” e se organizem no sentido de pesquisar, não sobre as escolas, mas com as escolas (MENDES, *et.al.* 2015, p.1298).

Somente os profissionais da Escola E mencionaram esse trabalho de extensão, que reconhecidamente contribuiu para a formação dos profissionais, tanto para conhecer os elementos integrantes da Prova Brasil, como também para melhor encaminhar o trabalho docente alinhado à perspectiva do currículo. Embora não tenha sido possível constatar, aparentemente tratou-se de uma experiência localizada que não alcançou a maioria das escolas. Em vista disso, observa-se que a formação continuada acaba não atingindo os objetivos de melhorar a qualidade do ensino, quando assumida como medida paliativa e/ou focalizada.

Há ainda que se considerar que, mesmo quando a SME oferece cursos de formação continuada, paira sobre alguns professores a ausência de compromissos, tanto profissional quanto ético. A fala da Diretora E apresenta a questão e move a reflexão para que se busque o entendimento sobre as razões que causam a desmotivação do professor em continuar aprendendo:

Então, nós procuramos trabalhar bastante com a formação continuada dos professores, com o professor dentro da escola [...] Mas depende muito de

cada sujeito. Uma das grandes dificuldades que nós enfrentamos com os professores durante a formação é fazer com que ele largue do celular para prestar atenção. É fazer com que ele pare de sair para ir lá fora conversar, para usar o banheiro (DIRETORA E).

Quando a falta de compromisso dos docentes é constatada, evidencia-se que esse profissional não desenvolveu, com o exercício da sua atividade, uma relação de pertencimento, de domínio sobre o objeto do seu trabalho, característica da heterogestão (KUENZER, 1989). O trabalhador, nesses casos, não se identifica com os conhecimentos oferecidos nos cursos de formação continuada, porque não foi consultado sobre que conteúdo deveria ser abordado, ou não tem compreensão mínima das bases teóricas que fundamentam os cursos e, assim, acabam, por vezes, desenvolvendo em relação à formação continuada, um sentimento de rejeição, pois, muitas vezes, fazer-se presente nesses encontros significa ser privado do lazer ou do descanso em virtude de que o *outro* – o diretor, o coordenador pedagógico, a necessidade de avançar na carreira – foi quem determinou que ele, o professor, deveria realizar o curso de formação.

Não se pode esperar que todos os profissionais da educação tenham consciência crítica e que queiram a transformação da sociedade. Na sociedade capitalista, em que as relações sociais estão permeadas pela forma valor, “os indivíduos, perante o mercado, apagam suas características de classe, de cultura e de condição econômica, reduzindo-se a peças formalmente iguais trocadas livremente” (MASCARO, 2013, p. 26). Os professores, dessa forma, estão inseridos, compartilham do mesmo processo de alienação que ocorre com o trabalhador em geral, de forma que não se identificam com o objeto do seu trabalho (MARX, 2008). Assim, o trabalhador da educação estabelece com a docência a mesma relação que o operário da indústria tem com as atividades mecânicas e repetitivas que desenvolve no dia a dia, quando cada tarefa a mais (no caso, formação continuada, muitas vezes oferecida para além da jornada de trabalho) é compreendida como uma sobrecarga, e não como uma atividade emancipadora.

Essa constatação é reveladora no sentido de que se pode compreender que a implementação do currículo municipal enfrenta dificuldades porque falta compromisso por parte do poder público em oferecer cursos de formação continuada, os quais poderiam contribuir para melhorar a compreensão teórico-metodológica dos professores acerca do currículo. Por outro lado, a consciência de classe advém também de um processo de

formação, e o professor, como trabalhador, encontra-se mergulhado nos mesmos limites impostos pela sociedade capitalista, marcada pela fetichização, alienação e desumanização. Somente uma sociedade constituída de pessoas emancipadas, poderia oferecer as condições para superar o estranhamento e o trabalho alienado (GUIMARÃES; SILVA JÚNIOR, 2009).

A questão está posta entre expectativas, conflitos e contradições: sem consciência crítica não se supera a sociedade desigual, limitadora das potencialidades humanas; essa sociedade é a mesma que impõe limites no desenvolvimento da consciência crítica, pois as relações de trabalho (alienado, estranhado, explorado) obstaculizam o pleno desenvolvimento humano; por outro lado, não é de outra, mas dessa sociedade que surgirão os elementos da sua superação: “quando se fala de ideias que revolucionaram uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formaram os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas ideias acompanha a dissolução das antigas condições de existência” (MARX; ENGELS, 2005, p. 57).

Em síntese, com base nos dados apresentados nesta subseção é possível compreender, portanto, que, considerados os dados da formação inicial e continuada de professores, há elementos que indicam fragilidades nesse processo formativo que podem ser compreendidos pela presença, cada vez mais acentuada, de cursos de graduação que não oferecem subsídios teóricos e práticos suficientes para preparar os profissionais para o exercício adequado da profissão. Considera-se que a ausência do poder público fica evidente em duas dimensões diferentes: a primeira, na esfera federal, ao se considerar que a formação em nível superior da população deve ser entregue a regras de mercado, o que torna visível a precariedade com que muitas instituições oferecem o ensino em nível de graduação e pós-graduação *Lato Sensu*; bem como se constata que o poder público municipal nem sempre oferece cursos de formação continuada que sejam suficientes para o enriquecimento profissional e atualização do trabalho pedagógico dos professores e gestores que atuam na rede municipal de ensino.

Como aspectos positivos, foram identificadas experiências que revelam alianças entre professores que atuam na universidade e os que trabalham na educação básica, num exercício de superação do distanciamento “entre segmentos reconhecidamente comprometidos com causas comuns” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91). Considerando os benefícios mencionados pelas profissionais entrevistadas, tanto no que tange à formação para melhorar o trabalho desenvolvido na escola para cumprir com o currículo municipal, como no que diz respeito à melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil, cabe reconhecer que tais esforços deveriam ganhar mais espaço para que mais escolas, professores e alunos possam ser

beneficiados.

Na próxima subseção são apresentados elementos relacionados à valorização profissional, buscando-se evidenciar as contradições presentes nas demandas que são impostas aos profissionais da educação. Esses elementos consideram, ao mesmo tempo, desenvolver o ensino de acordo com os pressupostos definidos no currículo municipal e atender às metas de elevação das notas da Prova Brasil.

5.3 Contradições entre a valorização profissional, as demandas da Prova Brasil e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR

Nesta subseção são apresentados os resultados obtidos por meio do levantamento de dados em campo, analisados em concomitância a documentos e à bibliografia consultada, tomando como base a discussão referente à valorização/desvalorização profissional dos professores, compreendendo que a baixa remuneração e o desprestígio social que caracteriza a carreira dos professores da rede municipal de Cascavel-PR vêm desestimulando os jovens a escolherem a docência como atividade profissional e, também, concorrendo para que muitos profissionais deixem a rede, levando consigo experiências profissionais e curriculares que poderiam contribuir para o aprimoramento do trabalho desenvolvido nas escolas.

O estudo “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”, realizado pelo INEP, a partir de informações fornecidas por jovens de 17 a 20 anos que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2007, revela que a profissão de *Professor da Educação Básica* foi escolhida por apenas 5,2% dos jovens que já haviam decidido por uma profissão. O perfil dos sujeitos dispostos ao exercício do magistério corresponde às seguintes características “são mulheres, estudaram sempre em escolas públicas, têm renda familiar de até dois salários mínimos e a mãe não completou o ensino médio” (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

A escolha da docência como atividade profissional é influenciada, entre outros fatores, pelas condições de trabalho e de remuneração, resultando disso, que os jovens que escolhem a profissão, estão cientes de que o exercício profissional pode lhes trazer algumas realizações, e muitos desafios. Conforme Frigotto (1989, p. 168), “a proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar”. Para Ravitch (2011), a precariedade das condições de trabalho docente contribui para a desistência de muitos professores. E segundo Oliveira (2013) a crescente pauperização dos trabalhadores

em educação produz consequências diretas nos resultados escolares.

Tendo em relevo tais elementos, são compreensíveis as razões que levam a rede municipal de Cascavel-PR a enfrentar a alta rotatividade de professores, conforme revela Mazaro (2018), que comparou o quadro de professores que atuavam na rede em 2010 com o quadro de 2018, e constata alto grau de desistência da carreira docente, de forma que somente 20% dos profissionais continuam os mesmos nesse período de oito anos. De acordo com Ravitch (2011), a rotatividade de professores prejudica o desempenho do sistema educacional, uma vez que se perdem as potencialidades promovidas pela experiência profissional. Esse dado ainda permite entender por que se torna cada vez mais difícil para as escolas contarem com quadros completos de profissionais efetivamente preparados, no sentido teórico e prático do termo.

Considerando esses dados, a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR perde as experiências acumuladas por profissionais que deixam a carreira e levam consigo os conhecimentos tácitos e atitudinais que dominam, os quais correspondem ao comportamento e às vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo (SAVIANI, 2016). Ao deixarem a carreira da rede, esses profissionais deixam de contribuir tanto com o aprimoramento do ensino voltado à apropriação de conhecimentos científicos, o que está previsto no currículo municipal, como também, tais experiências poderiam contribuir para a melhoria dos índices, conforme constatou Ravitch (2011), que desenvolveu seus estudos a partir da realidade educacional estadunidense.

Considerando-se os critérios definidos na rede municipal de Cascavel-PR para o exercício das diferentes funções, observa-se que a docência consiste na base das demais funções pedagógicas e dos gestores. O concurso de professor é o que define a porta de entrada para a carreira, os diretores, por sua vez, só assumem o cargo por meio de eleição, e só podem se candidatar profissionais que trabalham em regime de 40 horas semanais (ou seja, depois de aprovados e empossados em dois concursos de 20 horas) e ainda, precisam ter cumprido o estágio probatório. Em relação aos coordenadores pedagógicos, os mesmos só podem assumir a função mediante convite de diretor eleito, e tornam-se aptos ao exercício do cargo apenas os profissionais aprovados em teste seletivo interno, que poderá ser realizado somente após a conclusão do estágio probatório.

De modo geral, as diretoras mencionam que a experiência docente lhes permitiu conhecer mais detidamente os aspectos pedagógicos, pois, embora a função de gestor esteja mais vinculada aos aspectos administrativos e burocráticos, a direção assume como uma das

suas responsabilidades o planejamento e a organização dos encontros de formação pedagógica. Elas também mencionam que o trabalho no exercício da docência lhes forneceu subsídios sobre relações interpessoais nos diversos espaços, intra e extraescolar:

Eu acredito que para ser diretora é fundamental ser professora. Você só compreende o trabalho de uma escola vivenciando a escola. Então esse tempo que trabalhei com a criança ali de pertinho, alfabetizando, de pré ao quinto ano, na alfabetização de jovens e adultos, tudo isso me deu condições para fazer o que estou fazendo hoje (DIRETORA A).

A direção, em si, é uma área extremamente burocrática, mas não se resume a isso. Para mim, o maior desafio é lidar com o grupo de professores, a equipe e com a comunidade como um todo [...]. Então, eu penso que o maior desafio é administrar essas relações, usando como parâmetro as experiências vivenciadas na prática (DIRETORA D).

[...] se você não tem esse olhar pedagógico, de dentro da sala de aula, na coordenação, de como funciona para oferecer uma formação continuada dentro da escola, como funciona para um professor fazer um planejamento, eu acho que fica muito vazia a questão pedagógica da direção (DIRETORA E).

As coordenadoras pedagógicas também reconhecem a importância da experiência docente para o exercício da função. Entre as contribuições, apontam que a docência foi fundamental para saber como orientar, instruir e sugerir encaminhamentos a professores que enfrentam dificuldades em ensinar:

Se o coordenador só tem conhecimento teórico não é a mesma coisa para saber como lidar com os alunos. E essa parte prática faz muita diferença (COORDENADORA E);

É preciso um conhecimento de todas as turmas, (...) ter uma visão do todo (COORDENADORA F).

No que se refere à importância das experiências anteriores, as professoras de quinto ano apontam como contribuições a diversidade de saberes que auxiliam a identificar as dificuldades dos alunos e, a partir disso, encaminhar diferentes soluções; reconhecer quais são os conhecimentos que os alunos precisam adquirir em cada série/ano e conhecer as demandas da Prova Brasil, para assim, poder preparar os alunos. Os trechos de entrevista a seguir evidenciam a percepção das professoras:

[...] eu vejo assim, que contribuiu nessa questão de lidar com os alunos, porque é difícil (PROFESSORA B).

[...] ajuda, por que conseguimos identificar o que está faltando e o que deveria ter sido trabalhado anteriormente (PROFESSORA C).

[...] todas as experiências foram importantes, principalmente por ter estudado a Prova Brasil, como é o molde da Prova Brasil e ter trabalhado com eles [os alunos] já nessa dinâmica, para que quando chegasse o momento eles soubessem responder a partir do uso de gabaritos (PROFESSORA D).

Diante da importância que a experiência profissional assume na formação de professores, como condição para oportunizar a apropriação de subsídios para o exercício e para o aprimoramento, não só da docência, como também para as demais funções pedagógicas e administrativas, cabe indagar como o Estado vem se posicionando frente a essa reconhecida necessidade. Barbosa e Fernandes (2017, p. 27) referem-se à ausência de profissionais adequadamente formados para a área de atuação como consequência da desvalorização da carreira docente e a ausência de planos de carreira que vislumbrem expectativas de remuneração condizente com a responsabilidade e com as atribuições que o exercício profissional exige.

Embora as metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), contemplem a valorização profissional e prevejam a equiparação salarial dos professores às demais profissões com o mesmo nível de formação, as ações do poder público para que tais metas ganhem efetividade mostram-se cada vez mais frágeis, sobretudo quando não se contempla, no campo financeiro, o orçamento público necessário para a valorização salarial do magistério.

Ainda que a categoria tenha conquistado o direito ao piso nacional do magistério, as condições para a valorização ainda são uma utopia a ser conquistada na maior parte dos municípios brasileiros – Cascavel-PR, infelizmente, faz parte dessa realidade. O piso foi instituído pela lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008, que determina, de acordo com o parágrafo primeiro, que a União, os estados, o distrito federal e os municípios não poderão fixar valor menor ao determinado, para o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para jornada de 40 horas semanais. Em 2018, o valor do piso foi de R\$ 2.455,35.

Segundo dados levantados no Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel – Siprovel, o poder público municipal de Cascavel-PR não cumpre o piso nacional. O valor do salário inicial pago aos profissionais, em início de carreira, que ingressam em escolas de ensino fundamental é de R\$ 1.100,70 por jornada de 20 horas de trabalho. O valor pago por esse município, multiplicado por dois (considerando jornada de 40 horas de trabalho semanais), alcança a cifra de R\$ 2.201,40. Percebe-se que esse valor deveria ser maior em pelo ao menos R\$ 253,95. A estratégia adotada pelo poder público municipal consiste no pagamento de abono salarial para que os vencimentos alcancem o piso, para que assim, os professores recebam o mínimo determinado em lei, o que, segundo o sindicato da categoria, é ilegal, pois o abono não incide sobre a carreira. O Siprovel, por meio de representação jurídica, já entrou com ação civil pública contra a administração municipal para cobrar o cumprimento da lei.

A descentralização das responsabilidades administrativas, que definiu ao poder público municipal a atribuição do financiamento do ensino na educação infantil e no ensino fundamental é reveladora quando se observa que o Estado, no cumprimento da sua função descentralizadora, gerencial e reguladora, define o piso, mas quem efetivamente precisa arcar com os custos, são os municípios. Quando o exemplo de Cascavel-PR é tomado para análise, verifica-se que essa esfera administrativa vem lançando mão de estratégias paliativas para cumprir o piso, esquivando-se do que a lei determina.

Se por um lado o Estado não tem cumprido o que lhe cabe como função, por outro, as políticas públicas educacionais têm responsabilizado os profissionais da escola pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, sem levar em conta os fatores que contribuem para os resultados educacionais. As condições de trabalho dos professores, entre as quais, a valorização profissional, é um elemento que se institui também como limite ao desenvolvimento adequado do trabalho docente.

Ainda que na rede municipal de ensino de Cascavel-PR não se tenha nenhuma política oficial de premiação ou bonificação por desempenho das escolas que apresentam os melhores índices, as profissionais entrevistadas afirmam que houve um significativo aumento da cobrança, tanto oficial, praticada em várias dimensões, como também na forma de controle social, que consiste na comparação dos resultados alcançados entre as escolas. De acordo com a fala das entrevistadas:

Hoje o que eu vejo em todas as esferas é cobrança de resultados aparentes

(DIRETORA B).

Eu acredito que houve a mudança bem significativa quando foi implementado o ensino fundamental de nove anos (DIRETORA E).

Eles querem que tenha [resultados melhores]. Que a escola progrida e que a escola tem potencial. Só que isso não depende só de nós (DIRETORA C).

A cobrança se manifesta através do IDEB, da Provinha Brasil – a Prova Ana, que é dos terceiros anos. [...] essa cobrança existe e ela não leva em consideração a realidade de cada escola (COORDENADORA B).

Eu acho que sim [...] Eu tenho acompanhado mais essa coisa da cobrança aqui nesta escola [...] desde que eu cheguei, sempre teve a preocupação de melhorar o desempenho (PROFESSORA F).

Sim, nos últimos anos é bem intensificado, cobrado. A avaliação em si sempre houve, mas acredito que hoje em dia é num âmbito diferenciado, mais burocratizado, mais político mesmo (COORDENADORA C).

Eu vejo que sim. No começo, nós fazíamos as provinhas, mas não tinha tanta cobrança. Mas da segunda vez em diante, a cobrança foi maior. Porque passou a divulgar mais (COORDENADORA F).

Então isso tem a cobrança do governo, da prefeitura, da prefeitura para a direção, e a direção “cai em cima” dos professores (PROFESSORA A).

A cobrança é muito grande, não só em anos de Prova Brasil, sempre. Eles nos cobram muito (PROFESSORA C).

Identifico, mesmo porque, vêm os incentivos de cima (PROFESSORA D).

Eu acho que desde a prova do ano retrasado, 2013, começou a ter essa cobrança maior, das escolas tirarem uma nota boa, independente se os alunos tenham condições ou não. Porque eu acho que essa nota ela mede o desempenho dos alunos, mas não é só dos alunos, é do nosso trabalho também (PROFESSORA E).

Por outro lado, as profissionais entrevistadas indicam que, de forma velada, as escolas que apresentam as maiores notas no IDEB do município, acabam recebendo alguns subsídios, que equivalem ao reconhecimento do mérito pelos melhores resultados alcançados no IDEB:

Premiação, de forma declarada, não tem, mas de forma mais sutil, com certeza tem. Porque nossa escola está pleiteando uma reforma faz muitos anos. E nas escolas centrais, onde se conseguiu atingir uma nota do IDEB maior, eles conseguiram fazer as reformas antes da nossa. E a nossa já estava na fila há muito tempo (COORDENADORA B).

ORA B).

Na escola que tem bom resultado muitas vezes acontece um processo de premiação oculta (PROFESSORA D).

O processo de premiação oculta revela que, embora na rede municipal de ensino de

Cascavel-PR tal prática não tenha se instituído como política pública tem servido de suporte para manter acesas as expectativas, entre os profissionais (e também na comunidade), de que os sujeitos podem conquistar, a partir de estratégias individuais (FREITAS, L. 2011), algumas vantagens se corresponderem às metas instituídas pelos órgãos superiores (como é o caso do IDEB, projetado pelo INEP).

Considere-se ainda, que outros elementos revelam que os dados do IDEB produzem uma espécie de reconhecimento por mérito aos profissionais, cujas turmas alcançaram um bom desempenho. Para citar dois exemplos, a Diretora F foi professora de quinto ano quando a Escola F atingiu o primeiro lugar do IDEB no município, em 2009. Depois disso, foi eleita diretora da escola, e no final do ano de 2016, após a divulgação dos resultados do IDEB de 2015, quando a escola recebeu a nota mais alta do município pela terceira vez, foi convidada pela atual secretária municipal da educação para assumir a função de Coordenadora Pedagógica da SEMED, que cumpre, no exercício da função, as atribuições de um “braço direito” da secretária. A Professora F, por sua vez, que em 2015 trabalhou com turmas de quinto ano, foi eleita diretora da escola no final do ano de 2016. O reconhecimento atribuído ao trabalho desenvolvido pelas profissionais na Escola F ganha relevância pelo fato da escola estar localizada na periferia da cidade de Cascavel-PR:

Na verdade, quando nós tiramos o primeiro lugar, lá em 2009, quebramos um monte de tabus [...] ganhamos das escolas centrais. Então o prefeito fez um *marketing* [...] aproveitou o momento, ele deu a reforma [...] (DIRETORA F).

A fala da Diretora F é reveladora, pois indica que as políticas públicas, ao invés de universalizarem o acesso às condições necessárias para que as escolas possam oferecer um bom ensino, são marcadas pelo paternalismo. A profissional acrescenta ainda que, depois de 2009, o bairro foi asfaltado e que o perfil da comunidade vem mudando desde então: as famílias vêm ascendendo socialmente. Esse exemplo poderia sinalizar as possíveis “recompensas” do poder público para a escola e a comunidade pelos seus esforços, e mostrar como o desempenho da escola contribuiu para as mudanças sociais do bairro. Entretanto, não foi possível levantar dados mais precisos em relação às mudanças que ocorreram no bairro em que a Escola F está inserida, no sentido de constatar se, de fato, tais melhorias foram promovidas pelo alto índice do IDEB da escola.

A pesquisa de Ravitch (2011) relata uma experiência ocorrida na cidade de Nova

York, onde em 1987 Anthony Alvarado assumiu a superintendência do Distrito 2 e promoveu experiências de recompensa por bom desempenho escolar que vieram a inspirar o programa federal Nenhuma Criança Deixada para Trás (NCLB), instituído em 2002, no governo Bush. A autora explica que o sucesso escolar apresentado pelos alunos das escolas do Distrito 2 esteve muito mais relacionado às mudanças sociais e econômicas da população dessa região da cidade do que às políticas educacionais implementadas, pois a renda média das famílias aumentou significativamente e os bairros mudaram de status. A pesquisadora conclui que as inovações pedagógicas não diminuíram o distanciamento do rendimento escolar entre alunos pertencentes a famílias com maiores e menores ganhos anuais, e tampouco entre alunos oriundos de diferentes etnias.

No município de Cascavel-PR, não há premiações ou bonificações legalmente instituídas, no entanto, o mesmo não se pode dizer das sanções. A Escola B, por exemplo, em função de não ter alcançado a meta do IDEB por duas edições seguintes foi compelida a aderir ao programa “Mais Educação¹⁰²”. O programa foi criado como estratégia do Ministério da Educação para a construção de uma agenda de educação em tempo integral nas escolas, tendo como objetivo a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, que seriam preenchidas por meio de atividades optativas, que consistiam em:

[...] ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007c, p. 2).

Criado para formalmente ajudar as escolas a melhorarem o trabalho pedagógico e para contribuir na melhoria do desempenho escolar dos alunos, sobretudo nas áreas de língua portuguesa e matemática, o Programa Mais Educação, entretanto, não cumpriu a sua função, porque, de acordo com a Diretora B, as atividades desenvolvidas no programa não se mostraram eficazes no sentido de contribuir para o aprendizado dos alunos, pois as mesmas

¹⁰² O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Em 2016, ano em que se realizou o levantamento de dados da pesquisa, o programa já havia sido encerrado, conforme informações prestadas pela diretora B. Em substituição ao programa anterior, em 2017, o MEC criou o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria MEC n. 1.144/2016, e regulamentado pela Resolução FNDE n. 17/2017.

têm cumprido muito mais com a função de manter as crianças na escola, ocupadas com algumas atividades e, na maioria das vezes, ficam sob a responsabilidade de voluntários e estagiários. Como ressalta a Diretora, o trabalho é “completamente desvinculado do currículo” (DIRETORA B). A adesão ao Programa significou, para a escola, muito mais um “castigo” do que uma medida que visasse melhorar os índices.

Ainda que as profissionais identifiquem um aumento significativo em torno de cobranças, mesmo assim, elas consideram importante que o trabalho realizado na escola seja avaliado. O problema é que as informações produzidas não são revertidas em mudanças para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos:

A gente não vê nenhuma ação efetiva para que aquela escola melhore e se desenvolva [...] a gente não vê esse retorno para nós. Então não creio que seja o objetivo a melhoria na qualidade do ensino. É mais uma cobrança que se tem (COORDENADORA A).

Se os dados produzidos pelas avaliações externas fossem efetivamente usados para melhorar a qualidade da educação, as ações do poder público poderiam tomar como horizonte as características que são comuns às escolas de bom desempenho e promover as mesmas condições de trabalho nas demais. Porém, iniciativas dessa natureza não corroborariam com as ações do Estado neoliberal, o qual tem estabelecido como prioridade seguir as orientações políticas e econômicas dos organismos multilaterais. O relatório do Banco Mundial (WORLD BANK, 2017) recomenda, para aumentar a eficiência das escolas, a ampliação do número de alunos por professor, indicando a não reposição de professores que se aposentam como estratégia para alcançar níveis considerados ideais (razão professor x aluno). Indica ainda que os salários dos professores sejam vinculados ao desempenho (WORLD BANK, 2017, p. 127). O relatório indica também, que escolas maiores tendem a ser mais eficientes.

A recomendação do Banco contaria os dados da realidade brasileira. Tomando por base as escolas com as melhores notas do IDEB, podem-se identificar elementos que permitem a realização de um trabalho pedagógico mais adequado. As escolas D, E e F são instituições pequenas (com 10 turmas cada uma) e apresentam pouca rotatividade de alunos e professores. No que diz respeito às estratégias desenvolvidas para a melhoria dos índices, o treinamento de estudantes para a Prova Brasil foi identificado como uma das ações movidas pelo trabalho pedagógico nas Escolas D e F:

Aqui nós fazemos [simulados] a partir do terceiro ano. Para Prova Ana a gente faz, mas é mais para ensinar a preencher gabarito. Mas para a Prova Brasil a gente faz a cada 15 dias, no último mês praticamente faz um por semana (DIRETORA F).

[...] então, eu fiz um *simulação* com todos os conteúdos trabalhados (PROFESSORA D).

Embora na Escola E não tenha sido observado o treinamento como estratégia, cabe lembrar que dentre os cursos de formação continuada, realizados pelos profissionais da escola, um deles esteve voltado aos descritores da Prova Brasil (conforme mencionado no item 5.2 – Contradições entre formação de professores, currículo e avaliações externas).

Com base no levantamento de dados realizado na pesquisa, cabe reconhecer dois fatores que revelam potencialidades no trabalho desenvolvido nas escolas da rede municipal de Cascavel-PR: primeiramente, o treinamento ainda não pode ser considerado uma prática generalizada nas escolas da rede; em segundo lugar, a pesquisa constatou alguns casos em que professores experientes e com condições de solicitar remoção para as escolas mais centrais e bem colocadas no IDEB, continuam trabalhando em escolas de baixo desempenho, porque encontram nessas escolas espaços de realização pessoal que lhes trazem satisfação. E a instituição de políticas de premiação ou bonificação salarial não melhoraria a qualidade do ensino oferecido nas escolas, conforme informaram as entrevistadas (DIRETORA A; DIRETORA C; DIRETORA D; DIRETORA E; DIRETORA F; COORDENADORA B; COORDENADORA C; COORDENADORA D; PROFESSORA A). As diretoras C, D e E são enfáticas em afirmar que:

Eu acho que daí teria ainda mais competitividade entre as escolas. Eu acho que isso não deveria existir não. Haveria muito atrito entre os profissionais. Alguns professores se negariam a trabalhar em escolas de baixo desempenho e haveria disputa para trabalhar junto às escolas de maior desempenho. Por que o desempenho do professor é medido também pelo desempenho de outros professores. Se você pega uma turma cheia de alunos com dificuldades, é sua a culpa? Não é (DIRETORA C).

Eu não vejo como uma coisa boa. Não seria uma parceria. Não seria uma coisa para melhorar o atendimento para as crianças. Seria uma coisa que criaria atrito até entre os próprios profissionais (DIRETORA D).

Um cenário de treino. Vamos treinar para a nossa escola ganhar. [...] Além do cenário de treino, teríamos a desvalorização de alguns profissionais. Porque tem professor que trabalha, tem compromisso, planeja, e ao final não obtém o resultado adequado, ou a meta, ou a melhor nota do município (DIRETORA E).

Até quando o poder público municipal conseguirá evitar a adoção de políticas de responsabilização, dependerá, entre outros fatores, da organização dos profissionais da educação em resistir a essa lógica. No cenário nacional, a Lei de Responsabilidade Educacional está em tramitação na Câmara dos Deputados, como PL n. 7.420, de 2006 (BRASIL, 2006). De acordo com o projeto, que atingirá toda a rede pública de ensino, os gestores serão punidos se, ao fim dos respectivos mandatos, o IDEB for menor do que aquele com que começaram a gestão. Segundo Freitas, L. (2017), uma vez que a lei estiver aprovada, os gestores aumentarão o grau de pressão sobre as secretarias municipais e estaduais de educação e sobre as escolas e professores para que o trabalho escolar seja direcionado à elevação do IDEB. A tendência que se desenha é a de que os alunos que apresentarem maiores dificuldades no aprendizado escolar serão excluídos. Esse público tanto consiste em alunos que estejam regularmente matriculados e que apresentam um histórico social e familiar de pouca interação com a cultura letrada, como também, constitui-se dos alunos que se enquadram na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e, ainda, dos alunos que fazem parte da modalidade da educação especial.

O PL n. 7.420/2006 é apenas mais uma evidência que revela a obediência do governo federal em atender às orientações do Banco Mundial. De acordo com os conselhos do Banco, o Estado deve aumentar o controle sobre o trabalho docente, na forma de “desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração” com a “introdução de um bônus por frequência para os professores” (WORLD BANK, 2017, p. 130).

Caminhando nessa direção, outro Projeto de Lei tramita no Senado, o PL n. 294/2014 (BRASIL, 2014b), que dispõe sobre a avaliação dos professores na educação básica pública e a instituição de um bônus salarial para professores de escolas públicas que apresentarem desempenho acima da média nas avaliações do INEP. De acordo com Freitas, L. (2018b), cada professor poderá receber até mil reais de bônus salarial. O autor lembra que essa experiência não apresentou os resultados esperados na cidade de Nova York (Estados Unidos) e tampouco vem mostrando resultados positivos no estado de São Paulo, onde existe desde 2009¹⁰³. Uma vez aprovada, a lei poderá alterar substancialmente as condições de trabalho e a disposição dos professores em exercer a profissão em escolas que não conseguem aumentar a

¹⁰³ Lei complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e dá outras providências (SÃO PAULO, 2009).

nota do IDEB, além de fragilizar as lutas sindicais, pois incitará o individualismo no trabalho pedagógico (RAVITCH, 2011; FREITAS, L. 2017).

Cabe ainda mencionar o Projeto de Lei Complementar n. 430 de 2017, que pretende incluir na prestação de contas do Poder Executivo – conforme já definido pela Lei de responsabilidade Fiscal – a criação de mecanismos de fiscalização operacional das políticas educacionais. De acordo com o conteúdo desta PLP se, ao finalizar a gestão, for identificada queda do IDEB relativamente ao último índice incluído na prestação de contas da gestão anterior, ficará caracterizado retrocesso educacional, podendo dar causa à rejeição das contas da gestão em questão e criação de medidas judiciais e administrativas cabíveis para corrigir o retrocesso (BRASIL, 2017h). A aprovação desta lei complementar fará com que gestores ampliem os esforços em aumentar a nota do IDEB das instituições escolares, sem que, de acordo com os ditames dos organismos multilaterais, sejam previstos recursos financeiros para isso.

Entende-se que a escola pública de qualidade requer o desenvolvimento de mecanismos de responsabilização, mas pensadas sob outra ótica e com outras finalidades, como responsabilização partilhada e qualidade negociada (SORDI; FREITAS, 2013). Os profissionais das escolas e as comunidades deveriam participar dos processos de qualificação da escola e seria de extrema importância, a contribuição da comunidade escolar na definição dos objetivos escolares sendo, de igual importância, a assunção de responsabilidade por aspectos que dizem respeito às dinâmicas familiares e da comunidade, o que permitiria à escola ater-se às questões que lhe são específicas.

Considerando os elementos apresentados nesta subseção, cabe reconhecer que a profissão docente, marcada pelo desprestígio e pela desvalorização profissional é cada vez menos atrativa a jovens estudantes oriundos de estratos sociais mais favorecidos e que tiveram trajetórias escolares marcadas pelo ensino diferenciado. Os salários e as condições de trabalho da docência na educação básica não oferecem incentivos para concluintes de ensino médio que vislumbram alcançar o prestígio e a valorização profissional.

A contradição que se institui, tendo por base essa premissa, é a de que a implementação do currículo municipal de Cascavel-PR não ganhará efetividade, a não ser que o trabalho docente seja desenvolvido por profissionais com boa formação e que estejam dispostos a dar continuidade aos estudos, mesmo que já tenham ingressado na carreira. Tais requisitos, que condizem com a valorização profissional, são fundamentais para garantir o desenvolvimento do ensino baseado nos princípios teóricos e metodológicos do materialismo

histórico, da pedagogia histórico-crítica, e da psicologia histórico-social.

No que concerne à Prova Brasil, não se vislumbra que a valorização profissional venha a ocorrer, caso sejam consideradas as orientações formuladas pelo relatório do Banco Mundial, o qual considera que os “professores do ensino básico recebem salários equivalentes em linha com países de renda similar” (WORLD BANK, 2017, p. 128), que orienta que se reduza o tempo destinado a professores para o planejamento das aulas a 15% da jornada de trabalho, e, ainda, que sejam adotados recursos pedagógicos voltados ao apostilamento.

Espera-se, por outro lado, que o ensino desenvolvido nas escolas reduza-se ao que é cobrado nos exames (APPLE, 2001; SOUZA, 2014; RONCA, 2013; RAVITCH, 2011). Por essas razões, entende-se que a implementação da Base Nacional Comum Curricular atende perfeitamente ao projeto educacional (e societário) concebido no âmbito da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE (ROGER, 2004), ao passo que o currículo municipal de Cascavel-PR, constitui-se em uma referência curricular contra-hegemônica. Tais contradições são desenvolvidas com maiores detalhes na subseção seguinte.

5.4 Contradições e conciliações entre o Currículo Municipal de Cascavel, a Prova Brasil e a BNCC: limites e possibilidades da autonomia docente

Conforme já foi explorado na subseção 5.2 “Contradições entre formação de professores, currículo e avaliações externas” algumas das razões que explicam a fragilidade da efetivação do currículo municipal podem ser encontradas na formação inicial e continuada de professores, em virtude da ausência de políticas públicas que garantam aos profissionais em educação a formação adequada ao exercício da atividade. A formação inicial e a formação continuada, algumas vezes são precárias, e em outras, induzem ao ecletismo pedagógico.

Mesmo considerado esse limite, a pesquisa de campo revela que, em sua maioria, as profissionais que atuam nas escolas defendem a implementação do currículo municipal. Por outro lado, as profissionais também identificam que algumas questões postas no currículo poderiam ser revistas. As diretoras D e E, por exemplo, mencionam que o currículo municipal não apresenta os encaminhamentos metodológicos necessários para que o trabalho seja desenvolvido de acordo com os seus pressupostos teóricos:

Quando se fala em teoria, nós a defendemos enquanto objetivos. Isso é muito claro. Mas para propiciar isso dentro de uma sala de aula, é necessário planejar essas aulas de acordo com esse objetivo, e isso é muito complexo. E nisso o currículo não nos dá embasamento, de como fazer essa aplicação (DIRETORA D).

Nós temos um ótimo currículo, mas como estamos aplicando isso em sala de aula? Como essa formação que os professores recebem irá chegar ao aluno? Então, nós ficamos com a responsabilidade de produzir um material a partir do método (DIRETORA E).

As falas das diretoras evidenciam o distanciamento existente entre os objetivos que o currículo anuncia e aqueles que se consegue alcançar, tendo em vista a dificuldade dos profissionais em compreender como o método se desdobra em práticas educativas que são realizadas cotidianamente na sala de aula. Tal trabalho é evidentemente complexo, requer conhecimento teórico, apropriação do método materialista histórico e domínio técnico do objeto do trabalho docente, que consiste no trabalho didático-pedagógico (o que se traduz, basicamente, em saber fazer).

As dificuldades da implementação de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, mais especificamente as pautadas no materialismo histórico e na pedagogia histórico-crítica, já foram evidenciadas em outros estudos, dentre os quais, cabe serem mencionados Orso e Tonidandel (2013); Baczinski e Nunes (2008); Baczinski (2013); e Marques (2017). Como elementos comuns entre esses estudos e a tese aqui desenvolvida (com dados coletados em campo) estão: a formação inicial e continuada de professores que não são condizentes com a proposta crítica, a ausência do poder público em fornecer os recursos materiais e estruturais necessários para garantir que o trabalho escolar possa ser desenvolvido com qualidade; e o tempo necessário para o planejamento das aulas. Apesar disso, esses elementos requerem dos professores - que se colocam como filiados a essa teoria - a identificação das questões específicas de aprendizado para cada escola, para cada turma, e para cada aluno.

O levantamento de dados aponta que as demandas identificadas pelas profissionais acerca da proposta pedagógica do currículo, colocam-se em torno do “como fazer”, em contraposição ao “como conceber” o ensino. Supostamente, as profissionais, ao identificarem na prática pedagógica as falhas da implementação do currículo, entendem que já dominam os pressupostos teóricos, o que lhes falta agora, é saber colocá-los em prática.

Vázquez (2007) contribui para a superação do dilema que se coloca entre teoria e prática, considerando as dificuldades enfrentadas pelas profissionais entrevistadas em desenvolver o trabalho pedagógico fundamentado na teoria crítica preconizada pelo

materialismo histórico e pela pedagogia histórico-crítica. O autor afirma que a oposição entre teoria e prática constitui uma característica do senso comum. O prático, nessa visão, precisa estar pautado em objetivos estritamente utilitários. Se uma teoria não tiver utilidade prática, ela não tem razão de ser. Percebe-se, por aí, o porquê de o senso comum se dobrar a uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Por outro lado, a teoria não transforma o mundo, mas ela contribui para a sua transformação: “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais e efetivas” (VÁZQUEZ, 2007, p. 236).

Em vista disso, cabe considerar que se a educação pode ser tomada como um ingrediente de formação de consciências, ela guarda, nesse aspecto, a contribuição mais poderosa da teoria crítica como orientação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, desde que, para tanto, os profissionais tenham condições de compreender o mundo a partir dos limites postos pelo modo de produção vigente, mas que, por outro lado, saibam identificar e disputar os espaços que são alvos de projetos políticos e econômicos antagônicos.

Considerando que os estudos e a apropriação de conhecimento consistem em elementos primordiais para que profissionais atuem de acordo com os pressupostos da teoria crítica, o desafio da implementação da proposta curricular no município de Cascavel-PR enfrentará novos desafios, haja vista as atuais orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, que preveem, entre os muitos e contraditórios pontos, a redução do tempo para que os professores preparem suas aulas. O relatório do Banco Mundial afirma que, “em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%” (WORLD BANK, 2017, p. 130). Evidentemente, as orientações do Banco não consideram as possibilidades de trabalho pedagógico pautados em propostas contra-hegemônicas. Já o projeto do empresariado para a educação pública brasileira efetivamente não comporta que professores dediquem tempo de trabalho ao planejamento das aulas. Para resolver a questão, o ensino apostilado apresenta a solução, fechando o circuito conteúdos-ensino-avaliação: conteúdos previstos na BNCC, ensino fundamentado em apostilas que serão compradas pelo Estado brasileiro das grandes editoras, e as avaliações em larga escala. Nesse círculo estratégico, o professor perde a sua função, pois tudo o que precisa ser realizado na escola já terá sido previamente planejado, cabendo-lhe tão somente aplicar, e para isso não é necessária uma formação sólida: os notórios saberes darão conta dessas atividades.

Observa-se nesse contexto, que resta ao professor, assim como ao operário, na fábrica, o cumprimento de funções práticas, realizando as atividades pensadas por outrem, conforme indica Kuenzer (1986, p. 47):

Com essa divisão o operário fica restrito às tarefas de execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo, criá-lo. A ciência, por sua vez, que já existe na consciência dos trabalhadores, passa a ser privilégio das categorias a quem cabe planejar o trabalho, concretizando-se na maquinaria, que atua sobre o operário como uma força que lhe é estranha e o domina.

O levantamento de dados em campo revelou que persiste, entre os profissionais, o entendimento de que, em alguns momentos, a pedagogia tradicional pode ser utilizada como recurso metodológico para o desenvolvimento das aulas, sem que isso comprometa o pressuposto teórico da pedagogia histórico-crítica, conforme se verifica nos exemplos de fala que seguem:

Então, há um momento em que seja necessário usar uma metodologia do método tradicional, há um momento em que você vai se utilizar de outra linha para melhorar o teu trabalho, o que é o materialismo histórico (DIRETORA D).

Então, direcionamos um ou outro professor para trabalhar especificamente aquele conteúdo com aquela criança, de várias formas. Envolve muitas vezes uma perspectiva tradicional? Sim. Mas às vezes a criança necessita daquela repetição constante para assimilar o conteúdo (COORDENADORA C).

Eu acho que fazer muitas coisas fora do: ‘senta, quietinho... produz teu conhecimento em silêncio, quando você quiser falar com a sua professora, você levanta a sua mão, essa questão do respeito pelo seu educador’, acaba-se criando um clima propício para a divagação por terrenos que não são necessários naquele momento (COORDENADORA D).

Nós, na verdade, não usamos só um tipo, nós trabalhamos um pouco de tradicional também, não jogamos tudo fora da tradicional, porque nem tudo é ruim. Mas, eu acho que sim. A pedagogia histórico-crítica também ajuda a argumentar, criticar, pensar, acho que ajuda sim (COORDENADORA F).

E às vezes, você tenta de um jeito, não dá, tenta de outro, não dá. Aí você vai lá naquele tradicionalzão mesmo, e aí funciona (PROFESSORA C).

Mas, ao mesmo tempo, eu gosto de buscar o tradicional, que é o uso da cartilha, do Bá-bé-bi-bó-bu. Porque a repetição é importante para a criança, para o estímulo da memória (PROFESSORA D).

Concepção teórica que orienta o trabalho, atualmente, a do currículo, Pedagogia Histórico-Crítica. Mas nunca deixou de lado o ensino tradicional, pois tem alunos que necessitam. Então, ela pega o melhor de cada concepção teórica, pois nem todos os alunos aprendem da mesma maneira (PROFESSORA F).

Os limites do entendimento do método proposto no currículo podem indicar a ausência de compreensão por parte das profissionais, como também, pode-se identificar que o texto do documento eventualmente pode induzi-las a essa compreensão. Uma análise do documento evidenciou que a palavra “transmissão” pode ser localizada ao longo de todo o currículo em 30 momentos diferentes, como conceito equivalente a ensino (CASCAVEL, 2008a, p. 7; 11; 19; 22; 24; 44; 48; 79; 137; 167; 170; 257; 307; 332), a mediação (CASCAVEL, 2008a p. 18; 20; 42; 44; 45); ou ainda, como um dos elementos da relação dialética ensino/aprendizagem, visa a humanização (CASCAVEL, 2008a, p.21; 44; 135; 216; 257; 296).

A partir desse levantamento, a problematização se circunscreve em torno do dilema: seriam os profissionais os que realmente não compreendem a teoria do currículo, ou seria a forma como o ensino é descrito no documento, como processo de transmissão, que possibilita abrir margem para equívocos no seu entendimento? O questionamento ganha pertinência quando se interpreta o conceito de transmissão a partir da existência de sujeitos sociais (professor e aluno), cada um deles executando, na relação ensino aprendizagem, uma função (transmissão e apropriação), considerando que a transmissão, para que seja concretizada, não exige que do outro lado do processo se coloque um sujeito ativo e comprometido com os resultados (o aluno). Assim, o ensino voltado para a transmissão pode garantir, a partir da intencionalidade do professor, que a sua função seja cumprida, sem garantir, por outro lado, que a apropriação, por parte do aluno, se concretize.

Dessa forma, ao considerar necessária a incorporação de novas pesquisas que tratam das relações que se estabelecem entre ensino e aprendizagem, podem ser mencionadas duas teses que poderiam contribuir de forma bastante significativa: “Emoções e vivências em Vigotski: investigações para uma perspectiva histórico-cultural” defendida por Gisele Toassa, e “O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar”, de autoria de Cláudia Aparecida Valderramas Gomes. Em comum, as autoras fundamentam suas pesquisas nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e, também, defendem a importância dos aspectos relacionados à afetividade na concretização dos objetivos do ensino de acordo com as propostas emancipadoras. As autoras, sem cair nas teorias psicologizantes da educação, compreendem que a afetividade consiste na capacidade do conhecimento escolar em “afetar” o sujeito da aprendizagem. Sem atribuir ao aluno o papel de mover os processos de ensino e de aprendizagem, como ocorre nas teorias da escola

ativa, as autoras consideram de fundamental importância que os alunos sintam-se movidos e “afetados” pelo ensino.

Em se tratando do ensino ministrado em escolas públicas - onde se observa que parte do público atendido não se relaciona intimamente com os conhecimentos científicos em outros espaços, além da escola - partir do entendimento de que o aluno precisa, de certo modo, ser “movido” a aprender, que o conhecimento precisa lhe fazer sentido, e que se estabeleça uma relação de pertença entre o conhecimento e o sujeito do conhecimento, são razões que justificam que as contribuições dessas pesquisas (e provavelmente de outras) ganhem relevância como teoria explicativa das relações ensino/aprendizagem.

Outra prática prevista no currículo e que foi recorrentemente problematizada pelas profissionais entrevistadas, diz respeito ao que consideram como aprovação automática¹⁰⁴. O documento estabeleceu que o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental fazem parte do ciclo de alfabetização, garantindo aos alunos a progressão continuada do primeiro para o segundo ano, e do segundo para o terceiro ano do ensino fundamental. O texto não apresenta nenhuma fundamentação teórica que embase essa determinação. De acordo com Matos, N. (2017), no momento da elaboração do documento, compreendeu-se que a aprovação no ciclo de alfabetização permitiria ampliar o tempo no qual a criança pode aprender a ler e escrever.

Conforme explicitado no currículo (CASCAVEL, 2008a, p. 30), a definição pela progressão continuada no ciclo de alfabetização está amparada no Art. 32 da LDB 9394/96: “1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (BRASIL, 1996a). Considerando o embasamento legal, o currículo prevê que, do primeiro para o segundo ano, a avaliação do desempenho dos alunos é atribuída pelos professores com base em parecer descritivo (CASCAVEL, 2008a).

A especificação contida no currículo condiz com a orientação do Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica n. 4, de 2008, que dispõe sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Assim rege o documento:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”;

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta

¹⁰⁴ Maiores informações sobre a aprovação automática e progressão continuada, consultar a seção 2.2 “O Sistema de Avaliação da Educação Básica”.

autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino;

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2008b, p. 2).

A aprovação do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental não parece ser tão problemática, quando se observa que no antigo ensino fundamental de oito anos, os alunos de seis anos de idade cursavam a pré-escola e seguiam para o primeiro ano sem nenhum critério de ingresso. Há, no entanto, uma ampliação, tanto por parte do currículo, quanto das orientações do Ministério da Educação, que preveem a aprovação continuada também do segundo para o terceiro ano do ensino fundamental.

No âmbito do município de Cascavel-PR, a Deliberação n. 3/2013 do Conselho Municipal de Cascavel-PR definiu que a avaliação por meio de notas só se realiza nos quartos e quintos anos do ensino fundamental:

Parágrafo 2º A promoção dos alunos ao final do 1º e do 2º ano dar-se-á de forma automática, exceto por falta da frequência mínima exigida, e o registro de seu aproveitamento será efetuado através de avaliação descritiva;

Parágrafo 3º A promoção de alunos ao final do 3º ano dar-se-á através de avaliação descritiva podendo ser retido por falta de aproveitamento e/ou frequência.

Parágrafo 4º A promoção dos alunos ao final dos 4º e 5º anos dar-se-á através da atribuição de valor, podendo ser retido por falta de aproveitamento e/ou frequência (CASCAVEL, 2013).

Observa-se que, de acordo com o documento, a utilização do termo “promoção automática” induz a um equívoco de interpretação, pois numa perspectiva educacional mais avançada, do ponto de vista democrático, o termo correto seria o de “promoção continuada”, pois a “aprovação automática” centra a discussão nos conceitos de aprovação/reprovação, não dependendo, para isso, de critérios para que o aluno avance de uma série à outra. A perspectiva da “promoção continuada” demanda a organização escolar não seriada,

preservando o princípio da apropriação de conhecimentos, os quais devem ser garantidos por meio da elaboração de estratégias para que o estudante, que não tenha conseguido apreender todos os conhecimentos previstos dentro de um semestre ou ano letivo, consiga recuperá-los por meio de recuperação contínua de conteúdos escolares (BERTAGNA, 2008).

De acordo com o currículo, a avaliação por parecer descritivo não significa a inobservância à apropriação de conhecimentos por parte do aluno: “entende-se que é fundamental assegurar-se que os conteúdos selecionados sejam transmitidos de forma intencional e com rigor científico e metodológico” (CASCAVEL, 2008a, p. 53).

Por outro lado, as entrevistadas problematizam que a aprovação automática e a avaliação por parecer descritivo assegurem a aprendizagem dos conhecimentos previstos para o ano/série. Mesmo quando se identifica que o aluno não se apropriou dos conhecimentos, o mesmo deve ser aprovado, sem nenhuma previsão de que a recuperação de estudos vá ocorrer em algum momento da vida escolar do aluno. As informações fornecidas pela Diretora D; Diretora A; e professoras A e C exemplificam essa discussão.

De acordo com a Diretora D, a Secretaria Municipal de Educação não libera a abertura de turmas para oferecer reforço escolar para alunos de primeiro e segundo ano que tenham defasagem de conteúdo. O atendimento é garantido para alunos matriculados a partir do terceiro ano. A Diretora D afirma que, oficialmente, a justificativa para essa resistência se consubstancia na organização do ensino em ciclos de aprendizagem, ou seja, do primeiro ao terceiro ano a criança teria mais tempo para aprender a ler e escrever, dentro do qual, “naturalmente” se poderia concretizar a apropriação de conhecimentos previstos para os três primeiros anos do ensino fundamental. Mas a mesma profissional considera que essa justificativa esconde uma intenção menos nobre, que consiste no aumento de recursos que a abertura de mais turmas pode gerar. Segundo ela, atualmente, há uma visão muito negativa da reprovação, pois a mesma é vista como um atraso e é evidente que isso se reflete no resultado final.

Isso é uma questão de política é preciso que se tenha um determinado nível de aprovação para que se receba uma determinada verba. Eu não consigo encontrar justificativas plausíveis, quando se percebe que determinado aluno está passando por dificuldades desde o primeiro ano, e pelas regulamentações internas, no primeiro ano e no segundo ano a escola não pode oferecer reforço escolar. E isso é um erro muito grave... Por que o aluno não pode ser atendido no reforço? Por que você não pode trabalhar na base dele para evitar que no decorrer do desenvolvimento do processo daquela criança especificamente essa criança não possa ir resolvendo essas questões desde o início? Não. E os problemas vão se acumulando. E o

mesmo acontece com a retenção [reprovação]. Por que você não pode retê-los? O professor precisa fazer de tudo... criar diversos mecanismos para que a criança aprenda. E se não for possível, o professor precisa provar por A + B que era necessário (DIRETORA D).

De acordo com a Diretora A, como a escola enfrenta dificuldade, todos os anos, para completar o quadro de funcionários, as turmas de reforço escolar só são abertas muito tardiamente no ano letivo, pois os professores que primeiro chegam à escola são direcionados ao atendimento das turmas regulares. O atraso na oferta desse atendimento, segundo a Diretora A, prejudica a concretização dos objetivos de apropriação de aprendizagem definidos pela escola, pois enquanto os profissionais necessários não chegam, os alunos perdem três ou quatro meses de reforço escolar.

O ideal seria que nós tivéssemos um quadro que funcionasse desde o início do ano, um quadro de funcionários completo, com reforço desde o início do ano, que aí não haveria reprovação. Ou haveria menos. Como nós ano passado, enquanto escola, reprovamos eu acho que... quatro? No ano retrasado, dois. A gente reprova em casos muito extremos. Mas eu penso que se tivesse um trabalho mais efetivo por parte do reforço, um quadro funcional bem efetivo, preparado, não teria tanta reprovação (DIRETORA A).

De acordo com as professoras A e C, ocorreram casos nas Escolas A e C em que os alunos que apresentavam deficiências na aprendizagem foram encaminhados ao reforço escolar, mas as famílias não acompanharam, não encaminharam ou não enviaram as crianças para a escola no contraturno. Ou seja, os responsáveis legais da criança abriram mão dos subsídios que poderiam oferecer a ela a possibilidade de recuperar os estudos em defasagem, como afirmam as professoras nos recortes das entrevistas que seguem:

Sempre com dificuldade, esse ano até tivemos um problema bastante grande, por conta da mãe, porque a mãe abriu mão do reforço, por que ele era um aluno de reforço, e a mãe abriu mão porque não tinha como trazê-lo para a escola no contraturno. Ela abriu mão e ali prejudicou ainda mais o aprendizado dele (PROFESSORA A).

A escola oferece o reforço e a criança não vem. Nós vamos até onde podemos, dali em diante, é a família. E a família, quando se preocupa, sabe o que é preciso fazer (...) nós oferecemos de tudo: reforço, contraturno... mas, não mandam fazer a tarefa. Não acompanham. A gente convoca para vir à escola, eles não vêm. A escola sozinha não consegue fazer tudo isso (PROFESSORA C).

Cabe considerar que não foi possível aprofundar o estudo para compreender as razões pelas quais as famílias dos estudantes não conseguem oportunizar o suporte escolar extra que é oferecido para que seus filhos possam avançar em relação à apropriação do conhecimento. Eventualmente, questões relacionadas à condição material dos familiares podem ser encontradas na base de atitudes como as descritas acima, as quais são interpretadas, por uma parte dos profissionais das escolas, como falta de compromisso da família com a vida escolar dos filhos.

No que tange a esta pesquisa, as evidências revelam que, por vezes, algumas medidas que consistem em introduzir diferentes formas e métodos de avaliação acabam por não representar avanços na qualidade da educação, porque elas contribuem mais para o avanço na trajetória escolar dos alunos (para a produção de números positivos em termos de aprovação) do que para a apropriação dos conhecimentos por parte dos mesmos, conforme foi evidenciado, também, por Souza e Assis (2011, p. 813), quando constaram que “as tentativas de utilização dos resultados produzidos pelo sistema de avaliação como elemento definidor da aprovação do aluno, foram entendidas pelas escolas como perda de autonomia e de poder”.

A Nota Técnica do IDEB é elucidativa ao ressaltar a importância que a aprovação automática assume para garantir melhores números:

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$ (BRASIL, 2012, p.1)

Como a produção da nota do IDEB leva em consideração a distorção idade/série, quanto mais cedo o aluno reprovar na vida escolar, mais tempo esse dado incidirá de forma negativa no cálculo do IDEB de uma escola. Para evitar números negativos, as repetências ocorrem em número reduzido, mesmo que o aluno não esteja apto para cursar a série/ano seguinte, conforme indica a Coordenadora D:

Eu vi várias vezes: “ – Eu considero necessário reprovar esse aluno por conta

desses motivos, por que acredito ser melhor para ele... pensando nele”. “– Não pode. Por que já reprovamos 2, se mais um for reprovado, vai acabar dando problema na nota do IDEB”.

Os benefícios desta aprovação automática em função da nota do IDEB são fortemente questionados tanto pelas profissionais entrevistadas, quanto por profissionais da educação em geral, conforme evidencia a literatura da área (FERNANDES, 2011; BONAMINO; SOUZA, 2012). Conforme já assinalado, o currículo municipal de Cascavel-PR não apresenta nenhuma fundamentação teórica que justifique a medida adotada. A avaliação dos alunos dentro do ciclo, que segundo a orientação do MEC “tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2008, p. 2) é muito diferente daquela realizada nas avaliações em larga escala, as quais adotam provas de múltipla escolha como instrumento.

As professoras problematizam que os alunos acabam sendo aprovados sem que tenham se apropriado dos conhecimentos necessários para acompanhar os conteúdos definidos para o ano/série seguinte. Por essa razão, as profissionais consideram que a aprovação automática acaba não realizando o objetivo proposto no currículo, contribuindo tão somente com a preservação dos índices, tendo em vista que quanto maior a reprovação, menor a nota do IDEB.

Segundo Freitas, L. (2004), a progressão automática consiste em mais uma das perversidades dos tempos escolares unificados, na formação de desempenhos diversificados, embora sejam constatadas as diferença de ritmos de aprendizagem dos alunos. Consiste em mais um meio de atribuir à escola a tarefa de compensar as desigualdades sociais, na medida em que a aprovação não vislumbra assegurar os meios apropriados de aprendizagem aos alunos, tampouco em atender aos alunos em suas diferenças.

Considerando a aprovação automática como um dos elementos que limitam a autonomia docente e que a mesma contribui mais para o avanço das políticas públicas de avaliação escolar no interior das escolas do que para garantir, efetivamente, a aprendizagem necessária dos alunos, observa-se que, nesse sentido, o currículo também apresenta limites enquanto proposta educacional emancipadora.

Em torno da reformulação curricular, o cenário educacional cascavelense vem sendo marcado por intensas disputas que colocam, de um lado, as intenções da Secretaria Municipal

de Educação, que deseja a implementação da BNCC¹⁰⁵ via currículo; e de outro lado, o posicionamento do Conselho Municipal de Educação, que resiste à implementação da BNCC e defende o currículo, reafirmando os pressupostos teóricos que o fundamentam.

Os embates tiveram início com a aprovação da BNCC, que ocorreu em dezembro de 2017. Uma consulta às atas das reuniões que ocorreram no CME de Cascavel-PR durante o ano de 2018 revela que a BNCC foi assunto pautado em sete das nove reuniões ocorridas durante o ano.

Na primeira Ata do CME do ano, a presidente do conselho anunciou a criação de uma comissão de conselheiros e técnicos do CME para realizar estudos e levantar elementos acerca da BNCC, para posteriormente, apresentar os resultados em plenário. O entendimento preliminar da equipe era de que a Base seria mais um instrumento para aprofundar o controle do MEC sobre as escolas, por meio das avaliações em larga escala, que passarão a utilizar a Base como referência para as provas (CASCAVEL, 2018c).

Na segunda reunião, de acordo com a Ata n. 2/2018, a secretária municipal de educação anunciou que durante a semana nacional de mobilização e estudos da BNCC (que aconteceu entre os dias 5 a 9 de março), os profissionais de todas as escolas deveriam estudar o Parecer n. 15/2017 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017a) que determina a implementação da Base. Na ocasião, alguns dos membros do CME argumentaram sobre a pobreza da BNCC em relação ao currículo, sugeriram cautela por parte da secretaria em intensificar a sua implementação e, ainda, problematizaram a fundamentação teórica da Base e a sua incongruência em relação ao currículo municipal (CASCAVEL, 2018d).

Segundo informações da Ata n. 3/2018, a terceira reunião da comissão do CME apresentou os resultados preliminares do primeiro encontro realizado para o estudo da BNCC. Constatou-se, por meio do estudo, que a ênfase da Base não está nos conteúdos, e sim, no viés metodológico; que o objetivo do documento consiste em oferecer como ensino o que as avaliações externas cobrarão nas provas; que no estado do Paraná, por meio das experiências curriculares próprias, as concepções teóricas que fundamentam a BNCC já teriam sido superadas; e que esse documento faz parte de um projeto de país e societário com o qual o conselho se posiciona contrário. Na ocasião, uma das conselheiras, que representava a secretaria, argumentou que a Base está vinculada a questões orçamentárias e que, ao

¹⁰⁵ Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 2/2017, e Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 15/2017, homologado pela Portaria n. 1.570 e publicado no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, página 146.

município, não restaria alternativa, a não ser implementar o documento. A tônica dessa reunião revela a posição da SEMED em conseguir apoio para dar início às atividades de implementação da BNCC, mas o CME posicionou-se pela resistência, pelo aprofundamento dos estudos e apresentou à sociedade sua posição oficial frente à implementação da BNCC (CASCAVEL, 2018e).

Na quarta reunião do CME de 2018 (Ata n. 4/2108), a secretária municipal de educação anunciou que estava se esgotando o prazo para o município de Cascavel-PR aderir ao termo de colaboração estadual para produzir as diretrizes que subsidiarão os currículos municipais e regionais do estado para implementar a Base. De acordo com a secretária: “o tempo de reclamar já passou, agora a implementação da BNCC é compulsória” (CASCAVEL, 2018f). Na ocasião, houve a solicitação, por parte de alguns membros do conselho, para que a secretária garantisse a presença de representantes do CME nas discussões sobre a BNCC nas quais a SEMED fosse convocada. Na mesma reunião, a Secretária anunciou que foram realizados os encaminhamentos para as escolas, para que os profissionais das mesmas fizessem a leitura dos conteúdos que constam na BNCC e que não estão no currículo.

Na quinta reunião, o assunto da BNCC foi novamente pautado. Todavia, dessa vez, a Secretária fez uma fala conciliatória com o posicionamento do Conselho: reconheceu que a BNCC representa a “máscara do conformismo na educação do Banco Mundial” (Ata n. 5/2018), e que esse documento representa um projeto de sociedade para os próximos 20 anos. Uma das conselheiras reafirmou a incompatibilidade entre os fundamentos do currículo e os da BNCC, pois o primeiro tem como projeto a formação do homem na sua acepção integral, enquanto o segundo prevê a indução de habilidades e competências para formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho (CASCAVEL, 2018g).

Na oitava reunião, as discussões sobre a BNCC foram retomadas (Ata n. 8/2018). A Secretária alertou sobre a necessidade da implementação da BNCC, sobre os problemas legais que o município poderia enfrentar caso não o fizesse e reiterou a necessidade de reelaboração do currículo municipal para que o conjunto de conteúdos previstos na BNCC passasse a constar no currículo municipal. Disse ainda que programas federais como o “PDDE Interativo”, o “Mais alfabetização¹⁰⁶” e o “Escola conectada” são financiados com recursos vinculados à implementação da BNCC e que os livros didáticos seriam produzidos a partir

¹⁰⁶ Provavelmente a Secretária estava se referindo ao Programa Novo Mais Educação (criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017), pois o Programa Mais Educação foi encerrado em 2016.

dessa matriz curricular. Argumentou ainda que, na rede municipal, os professores poderiam trabalhar para além, mas não para aquém do que prevê a BNCC. Na ocasião, o CME solicitou que a Secretaria Municipal da Educação emitisse um posicionamento oficial do órgão em relação à BNCC e também em relação à UNDIME. Uma das conselheiras argumentou que a LDB garante a autonomia pedagógica (CASCAVEL, 2018h).

Na nona reunião do ano (Ata n. 9/2018), a Secretária apresentou ao CME o termo de colaboração no qual o município concorda em cooperar com a Secretaria de Estado da Educação na produção dos referenciais estaduais, pautados na BNCC, e que a Secretaria poderia optar por uma dentre duas alternativas: ou adere, ou reestrutura o currículo de forma independente (CASCAVEL, 2018i).

Como resultado dos embates aqui narrados, no dia 13 de julho de 2018, o Conselho Municipal de Educação divulgou uma nota que recebeu o título de “Manifesto em defesa do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR¹⁰⁷” por meio do qual os seus membros tomam partido e se posicionam sobre a BNCC, oficializando-se frente à sociedade. O documento inicia tecendo uma recuperação histórica da produção do currículo municipal, ressaltando a ampla participação de todos os profissionais da rede durante o seu processo, e a opção teórico-metodológica do documento, caracterizada pela adoção do método materialista-histórico que foi escolhido como resultado de processos democráticos, nos quais a decisão por esse referencial foi tomado como consenso.

Apresenta à sociedade, a preocupação do conselho em relação aos riscos da implementação da BNCC e do comprometimento dessa implementação no que se refere ao currículo municipal. Assim o CME se manifesta:

A BNCC tem como mote a padronização mundial da educação, a privatização da educação pública, transformá-la em mercadoria, em lucratividade e formar apenas mão de obra de forma aligeirada para atender as demandas do mercado nacional e internacional.

Apresenta entre seus objetivos, orientar quanto às avaliações em larga escala e a formação de professores. Essas avaliações tendem a aumentar o controle sobre a escola, a educação, o trabalho pedagógico do professor e do diretor, determinando o que se pretende e secundarizando o conhecimento (CASCAVEL, 2018j).

¹⁰⁷ O Manifesto foi divulgado por e-mail, encaminhado às escolas e demais instituições de ensino, inclusive universidades e sindicatos.

O Manifesto traz ainda os dados acerca dos resultados do IDEB do município de Cascavel-PR, ressaltando que os resultados têm se mostrado positivos, embora os princípios do currículo sejam diferentes dos pautados pelas avaliações em larga escala. Revela, também, o antagonismo instituído pela BNCC, ao subverter o dispositivo do Art. 15 da LDB que garante a autonomia pedagógica das escolas e redes de ensino na elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, tendo em vista que a resolução que institui a Base assevera pela sua obrigatoriedade. O documento é finalizado com o reiterado compromisso que os membros do conselho assumem no que se refere à defesa da escola pública, laica e de qualidade, indicando como uma das ações na defesa dessa concepção de escola, a manutenção do currículo municipal.

As atas das reuniões ocorridas durante o ano de 2018 no Conselho Municipal de Educação e a divulgação do Manifesto em defesa do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR revelam a disputa em pauta na sociedade, de projetos antagônicos para a escola. Sobre essa questão, Frigotto (1989), anuncia na obra “A produtividade da escola improdutiva”, que quando a instituição atende ao projeto pedagógico burguês, o trabalho nela desenvolvido não precisa ter como finalidade ensinar bem e com qualidade. Observa-se que, quando o CME se posiciona no campo da resistência à implementação da BNCC e na defesa do currículo próprio, está fortalecendo um campo que questiona as possibilidades de que os exames externos sejam suficientes para balizar a qualidade da educação, uma vez que a Base se institui como uma referência acerca das competências e habilidades que seriam alvo de avaliação na Prova Brasil.

Seria necessário desenvolver outro estudo para compreender os impactos da implementação da BNCC na rede municipal de Cascavel-PR, feito que esta pesquisa não terá condições de contemplar. Mas, considerando as informações prestadas pela representante do Sindicato de Professores da Rede Municipal, os profissionais da educação não estão dispostos a aderir à Base:

O que nós percebemos, como conselho, e enquanto sindicato, quando foi encaminhado o estudo e um roteiro que estava no site da secretaria. Os comentários que nós temos ouvido têm sido: “ – Eu não acredito que eu estou lendo essa besteira” - a respeito da BNCC. Nós aqui, do sindicato e do conselho, nos surpreendemos com a reação dos professores. E eu acho que até a própria secretária acabou se surpreendendo, com essa reação, e percebeu que os profissionais da rede não vão abraçar a BNCC. Tanto, que a formação que será oferecida aos professores agora no segundo semestre, é o da pedagogia histórico-crítica (Representante do SIPROVEL).

Da mesma forma, seria necessário outro estudo para explicar a aprovação e defesa das profissionais em relação ao currículo municipal. Alguns indícios poderiam ser explorados, tais como os que se circunscrevem em torno da história da elaboração do documento. Apesar de muitos dos profissionais que vivenciaram aquele processo já não atuarem mais na rede, é possível identificar o sentimento de pertencimento e o respeito dos profissionais pelo currículo, o que pode ser eventualmente compreendido pela legitimidade com que ocorreu a sua elaboração.

Concomitantemente ao propósito de que a escola que atende aos filhos da classe trabalhadora deva oferecer ensino de qualidade aos seus usuários, estão os meios para que tais condições sejam instituídas e isso requer, entre outros, o comprometimento dos profissionais em educação com tais objetivos. Evidencia-se assim, a partir das constatações feitas durante a pesquisa, que muitos dos professores que fazem parte da rede municipal de Cascavel-PR estão se educando e se transformando ao resistir ao projeto hegemônico e ao defender um projeto educacional pautado na transformação social.

A partir dos episódios de disputa em torno de projetos antagônicos de educação que marcam a história recente da educação pública cascavelense, presume-se que os profissionais em educação, que fazem parte da rede pública de ensino estejam inseridos em um processo educativo que ultrapassou os muros das escolas, pois os projetos de educação em disputa, pautam-se em distintos e antagônicos projetos de sociedade.

Sobre a questão do processo educativo e considerando que a mudança radical do papel que a escola cumpre na sociedade requer que também os educadores passem por processos educativos emancipatórios, Marx escreve, em 1845, na terceira tese sobre Feuerbach, a seguinte premissa:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificadas esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1999, p.5).

O que Marx (1999) deixa como legado ao assim se posicionar é que para o ser humano mudar a realidade, ele próprio precisa passar por uma transformação, a qual guarda indelevelmente um caráter educativo. Ainda no mesmo texto, na tese de número onze, Marx defende que “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-

se, porém, de modificá-lo” (MARX, 1999, p. 8). A educação pública brasileira, de forma genérica, não oferece condições para que a classe trabalhadora alcance o conhecimento transformador no espaço da escola. Mas a experiência de Cascavel-PR, a partir da elaboração e defesa do currículo municipal, revela que algumas possibilidades podem ser forjadas no seio do Estado neoliberal e conservador.

Os pressupostos do currículo municipal de Cascavel-PR resguardam os interesses da escola que foi historicamente almejada pela classe trabalhadora, “que se organiza para o acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante” (FRIGOTTO, 1989, p. 184). Tais pressupostos serviram também para formar os seus profissionais para a resistência e para a luta.

Em síntese, é possível afirmar que o trabalho docente dos profissionais da rede de ensino de Cascavel-PR é permeado pelos elementos que caracterizam tanto a alienação (MARX, 2008), como a consciência crítica. A alienação se materializa nas condições de trabalho; na desprofissionalização e perda da identidade na atividade docente; na responsabilização; e na falta de autonomia para definir pela reprovação de alunos. Apesar de todos esses fatores, os professores são, mesmo assim, vistos como responsáveis pelos índices produzidos na Prova Brasil, sem que tenham condições de mudar a realidade e as condições objetivas que contribuem para os resultados negativos.

A manifestação da consciência crítica dos docentes pode ser identificada na defesa pela implementação do currículo próprio; no reconhecimento da necessidade de intensificação dos cursos de formação inicial e continuada para a apropriação de conhecimentos e aprimoramento profissional; na rejeição às políticas da premiação e da bonificação por mérito, para os profissionais e para as escolas; e por conseguirem resistir à redução curricular, mantendo o princípio do ensino integral e voltado para a apropriação dos conhecimentos em todas as áreas do desenvolvimento humano, apesar de ter de conviver com as cobranças que se instituem em torno da melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Embora muitos sejam os enfrentamentos que se desenham no horizonte, faz-se necessário reconhecer as potencialidades emancipatórias do trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino de Cascavel-PR, contemplando-se, no recorte desta pesquisa, os intensos esforços movidos em torno da elaboração do currículo próprio, a partir de 2004, passando pela cobrança para que formação continuada fosse pautada em teoria crítica, e, de forma mais recente, manifestadas na rejeição à BNCC e ao modelo de sociedade que está na fundamentação desse documento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve por objetivo geral compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede municipal de Cascavel-PR diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal. A pesquisa revela que na base das propostas curriculares – que, de um lado representa as teorias críticas que fundamentam o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, e de outro, promove a centralidade do ensino voltado ao bom desempenho na Prova Brasil – situam-se interesses educacionais e sociais antagônicos, de forma que o primeiro caracteriza-se como contra-hegemônico e enseja a transformação da sociedade, enquanto o segundo preza pela conformação social aos moldes do capitalismo na sua fase atual.

Os profissionais submetidos às injunções contraditórias, movidas por essas duas diferentes demandas, aliadas às desfavoráveis condições de trabalho, à desvalorização profissional e à precariedade da formação (inicial e continuada), tendem não só a desenvolver estratégias que vão desde o abandono da carreira à conciliação dos fundamentos teóricos do currículo a outras perspectivas (ao ensino tradicional e ao treinamento para o teste, principalmente), como também desenvolvem ações caracterizadas pela busca de formação continuada, pelo envolvimento da comunidade com os objetivos da escola, pela defesa do currículo próprio e pela resistência à implementação da BNCC.

Considerando-se os objetivos específicos da pesquisa, buscou-se, inicialmente, contextualizar as condições econômicas, políticas e sociais nas quais as políticas públicas de avaliação foram implantadas e implementadas na Educação Básica brasileira, o que foi desenvolvido na segunda seção deste trabalho, que realiza o percurso histórico dessas políticas, localizando suas origens no modelo de sociedade vigente, do qual o Estado neoliberal, as políticas sociais (entre elas, as educacionais) são parte integrante.

A análise dos desdobramentos e contradições da implementação da Prova Brasil no município de Cascavel-PR inicia-se com a recuperação história das experiências curriculares na terceira seção da tese. Este exercício permitiu compreender que, no âmbito nacional, as propostas curriculares que têm servido (PCN, de 1997) e servirão (BNCC, de 2017) de referência para a elaboração das avaliações em larga escala no Brasil tiveram trajetórias marcadas pela imposição arbitrária do poder público central na definição sobre o que e como as escolas devem ensinar. No estado do Paraná, as experiências curriculares foram elaboradas

com a participação democrática de profissionais das escolas, e as mesmas apresentam propostas que se contrapõem à manutenção da ordem social pautada pelo capitalismo (PARANÁ, 2003; 2008; CASCAVEL, 2008a). A exploração dos dados coletados na pesquisa de campo, realizada na seção 5, também revela que a implementação da proposta curricular, fundamentada em teoria crítica, ainda consiste em um desafio a ser superado pelos profissionais da rede, pois muitas são as contradições que impedem ou que inibem o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado para perspectivas emancipadoras, desde o contexto social familiar dos estudantes atendidos nas escolas, perpassando pelas condições de trabalho, pelos limites identificados na formação (inicial e continuada) de professores, e chegando à ausência de valorização profissional dos profissionais da educação.

A reflexão sobre os limites e possibilidades da Prova Brasil na promoção da emancipação do trabalho pedagógico foi desenvolvida na quinta seção desta tese, evidenciando-se que as avaliações educacionais em larga escala, tais como as instituídas no Brasil desde a metade dos anos 1990 estão em consonância com o projeto societário neoliberal e atendem aos interesses capitalistas. Desta forma, ao desconsiderar as precárias condições de trabalho dos professores, as deficiências de formação e a desvalorização profissional a que são submetidos, a implementação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, produz o esvaziamento do trabalho docente tal como é proposto pelo currículo municipal de Cascavel-PR.

O trabalho docente, da mesma forma como ocorre com o trabalho de maneira geral, no modo de produção capitalista, está sujeito à alienação, que, segundo Marx (2008), se faz presente por meio de quatro manifestações: em relação ao objeto da sua produção; em relação à própria atividade; em relação à sua condição humana como ser genérico; e à alienação de um ser humano por outro.

Esse estudo teve como propósito contribuir com o fortalecimento da área investigativa que analisa, problematiza e tece a crítica da educação, na forma como é oferecida atualmente, para que se possa conceber e organizar a escola e o ensino pautados na perspectiva da emancipação humana.

O estudo do tema Avaliação da Educação ganha importância porque, para muitos, o sentido desse conceito vem somente carregado das conotações conservadoras de controle, de padronização de resultados e de coerção, tornando necessário apresentar novos sentidos ao conceito – uma vez que, na condição de futuros professores, a avaliação fará, de forma constante, parte da vida profissional desses sujeitos. O segundo aspecto diz respeito à

realização de práticas que estivessem em consonância com o que vinha sendo ensinado, ou seja, avaliar os alunos sob a perspectiva que denotasse uma percepção diferente daquela majoritariamente compreendida, buscando perceber o assunto sob a orientação teórica e metodológica, fundamentada na perspectiva da superação da sociedade, marcada pela cisão de classes.

Ao analisar a organização capitalista da produção, pautada pelo taylorismo-fordismo, Gramsci (citado por NOSELA, 2010) observa que o desejo do capitalista consiste em submeter o trabalhador de forma integral ao processo de trabalho, garantindo que realize sua atividade da forma mais rápida e mais eficiente possível. Parece ser essa a grande intenção do projeto burguês para a educação: reduzir cada vez mais o tempo socialmente necessário para que os estudantes se apropriem daquilo que Salm (1980, p. 51) denomina de “credenciais” para o mundo do trabalho. Para isso, não são necessários currículos locais. Basta um conjunto de diretrizes amplas e com objetivos bem definidos sobre habilidades e competências a serem apropriadas, dentro de determinados espaços de tempo, a exemplo do que propõe a BNCC; e, também, não é necessário o planejamento didático-pedagógico das aulas; basta que os professores realizem o que está previsto nos livros didáticos ou cartilhas, nos quais já estejam adaptados e contemplando os conteúdos que serão avaliados nos exames externos.

Caso se acreditasse que a escola responde de forma unilateral aos anseios do capital, tal instituição teria perdido a possibilidade de que seus espaços estivessem em disputa. Com base nesse entendimento, é que se preconiza que a produção de novas formas de avaliação será concebida no interior das formas avaliativas, presentes, hoje, nas escolas.

Em certa medida, os educadores, que fizeram parte da experiência da elaboração do currículo próprio de Cascavel-PR, propuseram-se à realização desse esforço, disputando espaços na escola financiada pelo estado burguês, conforme defende Frigotto (1984). Porém, é preciso reconhecer os limites enfrentados cotidianamente, no que se refere à implementação desse currículo.

A falta de condições de trabalho e de contratação do número necessário de professores e o excessivo número de alunos em cada sala de aula são fatores que fragilizam a condição do professor em planejar e organizar o trabalho pedagógico, condizente com o ensino de qualidade. Embora a pesquisa de campo tenha identificado que as avaliações em larga escala não são capazes de efetivamente medir o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, as profissionais entrevistadas também concordam que esses exames apresentam algumas informações sobre as condições de trabalho das escolas. Mas, essas informações, conforme se

verificou, não têm servido como parâmetro para o poder público mover esforços, no sentido de oferecer maiores subsídios ou melhores condições de trabalho nas escolas em que os resultados não são positivos.

Por fim, os limites impostos à avaliação concebida a partir dos pressupostos do currículo de Cascavel-PR, como diagnóstica, contínua e formativa, devem contemplar vários instrumentos e mecanismos, para conferir a apropriação de conhecimentos por parte do aluno. De modo geral, os professores avaliam os alunos a partir de instrumentos descritivos, portanto, nada parecidos com os instrumentos utilizados pelas avaliações em larga escala. Dessa forma, as estratégias adotadas pelos professores consistem em adaptar os conhecimentos trabalhados nas aulas aos instrumentos da Prova Brasil, algumas em menor, outras em maior proporção, como forma de preparar os alunos.

No que concerne de forma mais específica ao objeto desse estudo, entende-se que as avaliações são necessárias, mas se questiona sobre o fato de que tais práticas de avaliação estejam inculcadas na concepção de mundo da classe dominante e em sua efetiva reprodução. Quando se observa que os educadores identificam competitividade entre escolas, ou, ainda, que a comunidade escolar cria expectativas a partir dos resultados do IDEB, percebe-se que os valores instaurados pelo modo capitalista, fundados na meritocracia, designam para a escola o cumprimento de um papel, com o objetivo de eleger, entre a multidão, os melhores e os piores.

A análise dos dados permitiu compreender que parte das entrevistadas pauta o seu trabalho na diversidade de fundamentações teóricas adotadas para orientar o trabalho pedagógico com os alunos, os quais, por vezes, não atendem necessariamente ao currículo do município de Cascavel-PR, como também, não correspondem às prescrições da Prova Brasil. No que se refere a um ensino, que tenha por objetivo o melhor desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, observa-se que as escolas que atingiram o maior IDEB, foram aquelas nas quais o bom desempenho dos alunos na Prova Brasil foi assumido como tarefa dos profissionais da escola e também como compromisso da comunidade. Em vista disso, não foi possível identificar se a preparação dos alunos é feita à revelia da vontade dos docentes.

Algumas questões puderam ser melhor entendidas, tanto no que diz respeito à implementação do currículo do estado do Paraná, elaborado em 1990, quanto em relação ao currículo elaborado no município de Cascavel-PR: a efetivação do currículo depende da combinação de um conjunto de fatores, desde a vontade política dos grupos políticos que assumem o poder, até o compromisso e o conhecimento dos professores, que,

necessariamente, precisam entender os princípios teóricos e saber desenvolver as aulas de acordo com o método. A formação inicial dos professores nem sempre consegue concretizar esse conhecimento, seja no ensino médio, seja no ensino superior.

Descartando a formação inicial como elemento que possa garantir aos professores o acesso a esse conhecimento, caberia, então, à formação continuada cumprir essa tarefa. Porém, as discontinuidades das políticas, assumidas pelos governos, impedem que essa formação seja garantida de forma contínua.

Resta considerar que a não efetivação da pedagogia histórico-crítica e do método materialista histórico são questões relacionadas à perspectiva vigente na sociedade, que é politicamente representado pelo Estado neoliberal, e que, seguindo tais características, não tenderá a promover as condições de trabalho, de formação, e de valorização profissional, adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipadora, tal qual a implementação do currículo municipal de Cascavel-PR requer.

Nesse sentido, os dados levantados indicam que as estratégias de trabalho dos professores, no fazer cotidiano, estão pautadas na necessidade de sobrevivência: ora atendendo ao currículo municipal, ora atendendo aos princípios das avaliações em larga escala.

Tendo em vista que a compreensão da realidade consiste em aspecto fundamental para que se possam construir alternativas a essa mesma realidade, ensejou-se que, por meio dessa pesquisa, a realização de uma análise crítica das avaliações feitas na educação básica, no Brasil, atualmente, sirva de contribuição para a concepção de propostas pautadas na perspectiva de formação do ser humano, para que viva em plena liberdade (MARX, 2008). Em vista disso, compreende-se que a superação da organização escolar atual (inclusive das avaliações que nela e dela são feitas) acontecerá a partir da forma como se constitui atualmente.

As profissionais entrevistadas indicaram que o modelo de avaliação em larga escala mais condizente com uma perspectiva emancipadora deveria contemplar os conhecimentos trabalhados a nível local (definidos pelo currículo municipal ou pelo PPP da escola); que a avaliação deveria ser contínua e que, para evitar comparações, os resultados não deveriam ser divulgados.

Tanto a bibliografia consultada quanto as informações fornecidas pelas profissionais entrevistadas, apontaram problemas vinculados à capacidade das avaliações em larga escala,

em efetivamente revelar o nível de aprendizado dos alunos. Afonso (2014) também problematiza que as políticas públicas de avaliação da educação não passam por nenhum tipo de avaliação. Ainda assim, o que se verifica, no bojo da intensificação da submissão da educação à lógica de mercado, são os movimentos de recrudescimento das avaliações em larga escala.

Conforme afirma Vázquez (2007, p. 224) a antecipação ideal do futuro “não implica que queiramos sua existência real, ou desejemos contribuir para que venha”. Porém, não se pode deixar de buscar nas evidências os elementos contraditórios que caracterizam a realidade, pois a transformação social requer o profundo conhecimento do mundo em que se vive. Nesse sentido, as expectativas não são otimistas. Em notícia veiculada no site da Revista Nova Escola, Semis (2018) afirma que, a partir de 2019, a Prova Brasil contemplará também os conhecimentos na área de ciências, a exemplo do que ocorre com o PISA. Outra mudança, que vem sendo arquitetada, diz respeito à prova ANA, a qual, atualmente, ocorre nos terceiros anos do ensino fundamental (crianças com idade entre sete e oito anos de idade), mas que deverá ser realizada com alunos de segundo ano (alunos com idade entre seis e sete anos, portanto).

E, por fim, atendendo aos piores presságios, as avaliações externas vão “descer ao interior da educação infantil” (FREITAS, L. 2011, p.15). De acordo com Semis (2018), a Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI poderá ser iniciada em 2019, o que ainda não está confirmado, pois, segundo a presidente do INEP, Maria Inês Fini, o instituto ainda não estabeleceu os parâmetros para definir as condições ideais de oferta de atendimento, nessa etapa de ensino: não se sabe qual é a formação necessária dos professores, como deve ser o mobiliário e espaço físico, ou com que brinquedos as crianças devem brincar. Por essa razão, acredita a presidente do INEP, é mais provável que a ANEI só tenha início em 2021 (SEMIS, 2018).

Se, de alguma forma, fosse possível ajudar a definir esses parâmetros, essa pesquisa revela a importância de que os profissionais sejam consultados. Mas, a julgar pelo percurso histórico de implantação e implementação das políticas públicas de avaliação da educação no Brasil, a avaliação virá de cima para baixo, ou seja, órgãos formados por profissionais que desconhecem a realidade educacional ditarão as regras sobre o que é e sobre o que não é educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas públicas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Tese (Programa de pós-graduação em Educação e Psicologia) – Universidade do Minho. Braga – Portugal, 1997. 421p.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Agosto. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 22/06/2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos Instáveis dos Princípios de Regulação e Interfaces Público/Privado em Educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>>. Acesso em: 15/06/2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.
- AGUIAR, Márcia Angela. Relato da resistência à instituição da BCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22 [Livro Eletrônico].
- ALVES, Cristina Nacif. **Avaliação e ética: discursos em ação prática**. 2012. 203 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Doutorado_CRISTINA_NACIF.pdf> Acesso em: 28/08/2017.
- AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. In.: **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, v.11, n.4, p. 1960-1978, out-dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155>> Acesso em: 12/07/2018.
- ANDRADE, Dalton Francisco de; VALLE, Raquel da Cunha. Introdução à Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 18, p. 13-32. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2250/2205>>. Acesso em: 06/06/2018.
- APPLE, Michael Whitman. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. Entrevista. In.: **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.1, p.5-33, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/voll1iss1articles/apple.pdf>>. Acesso em: 18/04/2018.
- APP-Sindicato. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Histórico**. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/historico/>>. Acesso em: 23/06/2018.

APOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

ASSIS, Lúcia Maria de.; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 27-47, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>>. Acesso em: 28/08/2017.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP. Departamento de Educação. **Currículo para a Escola Pública Municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidório, Marlene Lucia Siebert Sapelli – Cascavel: ASSOESTE, 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>>. Acesso em: 16/10/2017.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; NUNES, César Aparecido. A Implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições. **Revista de Educação**. v. XI, n. 11, p. 169-203, 2008. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1959>>. Acesso em: 07/04/2018.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A Pedagogia histórico-crítica e o Currículo Básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade [entrevista concedida a Paulino José Orso, Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira a Marta Avancini] **Revista Germinal: marxismo e educação** [online] UFBA. v. 5, n. 2, p. 216-226, 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9712>> Acesso em: 09/04/2018. eeee

BAGIO, Viviane Aparecida. O processo de escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. **BoEM**, Joinville, v.4, n.6, p. 86-104, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/7962/5754>>. Acesso em: 25/06/2018.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. In.: **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 133-143, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>>. Acesso em: 28/08/2017.

BASTOS, Robson dos Santos. As Recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. XIX CONBRACE; VI CONICE: Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: Suas conexões com a educação física e ciências do esporte. Vitória-ES: 8 a

13 de setembro de 2015. p.1-15. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/download/7469/3580>>. Acesso em: 14/07/2018.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 802-825, jul-set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227040>> . Acesso em: 14/07/2018.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para discussão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 73-86, jul-dez. 2008. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106776/ISSN1981-8106-2008-18-31-73-86.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01/08/2017.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p.17-23, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/172>> . Acesso em: 14/07/2018.

BORDIGNON, Genuíno (colaborador especial). **O planejamento educacional no Brasil**. Plano Nacional de Educação. Fórum Nacional de Educação – FNE. (colaboradores especiais: Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). Junho. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 30/04/2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 16/10/2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 16/10/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752->

publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15/10/2017.

BRASIL. Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l6019.htm>. Acesso em: 06/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. II plano setorial de educação e cultura; 1975/1980. Brasília, MEC/DDD, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985. Brasília, MEC/DDD, 1980.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?curso=CFS%202%202018>. Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 07/06/2018.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/1994&jornal=1&pagina=91&totalArquivos=152>> Acesso em: 31/07/2018.

BRASIL. Lei n. 9.131 de 24, de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 24/10/2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 24/10/2017.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 31/07/2018.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005b – Altera a redação dos arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 08/04/2018.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 69, de 04 de março de 2005c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/documentos-e-legislacao>>. Acesso em: 13/11/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005d. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 18, de 15 de setembro de 2005e. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/45/pdf>>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 6, de 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em 17/07/2018.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 24/10/2017.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.420, de 2006c. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 20/07/2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 24/10/2017.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Governo Federal. Lançado em 7 de outubro de 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em: 08/04/2018.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007c. Cria o Programa Mais Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17/07/2108.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 19/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008b. Salvador: Ministério da Educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acessado em 17/07/2018.

BRASIL. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009a. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Direto na Escola aos alunos de educação básica, altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 01/08/2018.

BRASIL. PL n. 6114, de 2009. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb. 2009b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>>. Acesso em 06/08/2018.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Nota técnica:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa Resultados Prova Brasil 2013.** Julho de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>>. Acesso em 15/04/2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 27/08/2017.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 294/2014. 2014b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para dispor sobre a avaliação dos professores na educação básica pública.<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/133647>>. Acesso em 06/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sobre a Ana.** 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 15/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sobre a Anresc.** 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao->

basica/saeb/sobre-a-anresc> Acesso em: 15/04/2018.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016a. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 2016b. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em 09/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Parecer Homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> . Acesso em: 21/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017b. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 21/06/2018.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017c. Altera os dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974 que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 03/05/2018.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Projeto Básico. vol 6. Edição 2017d. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

BRASIL. Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017e. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <<http://www.bsgestaopublica.com.br/index.php/resolucaofnde17>>. Acesso em: 17/07/2018.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017f. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de

adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, 14/07/2017. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>>. Acesso em: 31/07/2018.

BRASIL. SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. 2017g. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 06/12/2017.

BRASIL. Projeto de Lei Complementar n. 430, de 2017h. Altera o art. 58, da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, Lei de responsabilidade Fiscal, para incluir na prestação de contas do Poder Executivo mecanismos de fiscalização operacional das políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2155632>>. Acesso em 05/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 27/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Escolas particulares também poderão avaliar o desempenho de estudantes por meio do Saeb. **Notícia**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>>. Acesso em 14/07/2018.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018c. Altera dois dispositivos da Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. 2018c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em 07/06/2018.

CARVALHO, Maria Alice Souza; COSTA, Sônia Santana da. Avaliação na educação infantil: tendências e desafios. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 179-189, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/272/448>>. Acesso em: 28/08/2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. SANTOS, Rigoldi Jane Eire. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24/10/2017.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil de professores da Educação Básica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa. n. 41) Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981>. Acesso em: 31/07/2018.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228946>>. Acesso em: 05/08/2018.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed.

Progressiva, 2008a.

CASCAVEL. Lei n. 4.958, de 2 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o limite máximo de alunos por sala de aula no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camaracascavel.pr.gov.br/leis-municipais.html?sdetail=1&leis_id=5065>. Acesso em: 02/05/2018.

CASCAVEL. Lei n. 5.694, de 22 de dezembro de 2010. Organiza o Sistema Municipal de Ensino – SME, e cria o Conselho Municipal de Educação – CME. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/jhduc>>. Acesso em 28/06/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n.3**, de 2013.

CASCAVEL. Lei n. 6.407, de 20 de outubro de 2014a. Dispõe sobre a escolha de diretores das escolas municipais e dos centros municipais de educação infantil de Cascavel, mediante eleição direta para mandato de dois anos. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/bdaug>>. Acesso em 01/08/2018.

Cascavel. Lei n. 6445, de 29 de dezembro de 2014b. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/fubkh>>. Acesso em 01/08/2018.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola D**. 2015.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. 2016a.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. 2016b.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola C**. 2016c.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola D**. 2016d.

CASCAVEL. **Projeto Político Pedagógico da Escola F**. 2016e.

CASCAVEL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR E ESTATÍSTICA. Instrução Normativa n. 02/2017. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18102017_instrucao_normativa_02_2017_matriculas.pdf>. Acesso em: 23/07/2018.

CASCAVEL. Portaria n. 001/2018, de 22 de janeiro de 2018, GAB/Semed. Estabelece normas para a ocupação de função de Coordenador Pedagógico Escolar nas Escolas Municipais da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR – para o ano de 2018a, conforme especifica. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/08022018_portaria_001_2018_funcao_coordenador_pedagogico_escola.pdf>. Acesso em: 01/08/2018.

CASCAVEL. Edital n. 017 de 2018, GAB/Semed, que divulga o resultado final do processo

de seleção para coordenadores pedagógicos das Escolas. Divulgado em 3 de abril de 2018b. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/03042018_edital_017_2018.pdf> Acesso em: 01/08/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 01/2018c, da reunião Ordinária de 20/02/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 02/2018d, da reunião Ordinária de 13/03/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 03/2018e, da reunião Ordinária de 27/03/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 04/2018f, da reunião Ordinária de 10/04/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 05/2018g, da reunião Ordinária de 24/04/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 08/2018h, da reunião Ordinária de 12/06/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Ata n. 09/2018i, da reunião Ordinária de 26/06/2018.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. Manifesto em defesa do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Julho de 2018j.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**. (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> Acesso em: 31/07/2018.

CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação. Documento – Referência. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Aceso em 04/10/2018.

COSSETIN, Márcia. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2017. 337 p. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>> Acesso em: 23/04/2018.

COSTA, Marisa Vorrabe. Estudos culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005. p.107-120.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/10/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43. [Livro Eletrônico]

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 10/09/2018.

ESCOLA DA VILA. **HOME**. Disponível em <<http://www.vila.com.br/>>. Acesso em: 07/06/2018.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania. In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-236.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p. 5-14, 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/966>> Acesso em: 31/07/2018.

FERNANDES, Maria Cristina. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno**. 2002. 246 f. Tese (Doutorado) em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Araraquara – São Paulo.

FERNANDES, Reynaldo. O mentor da equação. Entrevista concedida a Marta Avancini. **Revista Educação** [online] São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-mentor-da-equacao/>> Acesso em: 27/08/2017.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os Projetos Financiados Pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 23/10/2017.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, Set. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>>. Acesso em: 31/07/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17/07/2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23/06/2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped, 2011, p. 72-90.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun, 2012. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 27/08/2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>> Acesso em: 29/06/2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, v. 29, n. 96, p.127-139, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602>> Acesso em: 27/04/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de Responsabilidade Educacional se movimenta... In.: **Blog do Freitas**. Publicado em 21/03/2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/03/21/lei-de-responsabilidade-educacional-se-movimenta/>> Acesso em: 18/06/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação americana: mudanças na matriz. In: **Blog do Freitas**. Publicado em 05/06/2018a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/05/avaliacao-americana-mudancas-na-matriz/>>. Acesso em 18/06/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Proposta de pagamento de bônus avança no Congresso. In.: **Blog do Freitas**. Publicado em 07/07/2018b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/07/proposta-de-pagamento-de-bonus-avanca-no-congresso/>>. Acesso em 23/07/2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 3 ed. São Paulo: Cortez : Editora Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, p.235-274, jan/abr, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acessado em: 01/09/2017.

GAMA, Zacarias. Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: Competências, habilidades e exclusão social. **Revista Teias**; Rio de Janeiro; ano 3; n. 6, p.1-14, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23928/16901>> Acesso em: 21/08/2014.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In.: APPLES, Michel W.; BURAS, Kristen L. e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

GAULEJAC, Vincent de. **A gestão como doença social**. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102219>>. Acesso em: 01/08/2018.

GOODSON, Ivor. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUISBOND, Lisa.; NEIL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf>> Acesso em: 27/08/2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOJE EM DIA (jornal online). **Brasil só deve dominar Leitura em 260 anos, aponta estudo do Banco Mundial**. Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/primeiro-plano/brasil-só-deve-dominar-leitura-em-260-anos-aponta-estudo-do-banco-mundial-1.602239>>. Notícia veiculada em 28/02/2018. Acesso em: 26/04/2018.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2693>>. Acesso em: 01/08/2018.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Tradução de Mário Pontes. Introdução de Frederico Morais. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1896.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER; Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/Dez. 2005.

LEHER, Roberto. A problemática da Universidade 25 anos após a ‘crise da dívida’. In.: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XVI, n. 39, p. 9-16, fev. de 2007. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>> . Acesso em: 12/07/2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. 7 ed. Papyrus Editora: São Paulo, 2007. p. 59-80.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002. p. 73-94.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. [Livro Eletrônico]

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p.28-33. [Livro Eletrônico]

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 325-347, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

MALANCHEN, Julia; DOLLA, Margarete Chimiloski; DUARTE, Neide da Silveira. A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético. **Roteiro**. Joaçaba. v. 32, n.1, p.123-142, 2007. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/341>>. Acesso em: 04/04/2018.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Concepção de Mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 220f. Tese. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/15197>>. Acesso em: 23/07/2018.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas Públicas de Avaliação na Perspectiva Docente: Desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e Saesp para o Trabalho de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. 2015. 153p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2759/6642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28/08/2017.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara – São Paulo. 2011. 227p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach** (1845). Edição: Ridendo Catigat Mores. Fonte Digital. RocketEdition (1999). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>>. Acesso em 11/09/2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas** (1845 – 1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial: Leandro Konder. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2 reimpressão. Boitempo Editorial: São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Traduções e notas Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011a. (coleção Marx e Engels).

MARX, Karl. O capital. Maquinaria e indústria moderna. In.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenador: José Claudinei Lombardi. Campinas-SP: Navegando, 2011b.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATOS, Neide da Silveira Duarte. Relatos sobre a história da elaboração do Currículo

próprio do Município de Cascavel-PR. Palestra pública proferida no dia 5 de Agosto de 2017, como parte do Projeto **História da Educação da Região Oeste do Paraná: A contribuição dos Educadores nesta construção**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2017.

MATOS, Denise Maria de. **As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná**. 2017, 192 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná – Curitiba. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5018869>. Acesso em: 09/07/2018.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**. (2005-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel-PR. 2018. 167f.

MENDES, Geisa do S. C. V. *et. al.* 2015. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa raqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>>. Acesso em: 20/07/2018.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Orgs). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf>. Acesso em 11/05/2018.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007, p. 195-224.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 3 reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MEURER, Belini. **Engels, o parceiro de Marx**. Publicado em 17 de março de 2016. Disponível em: <<http://dobrasfranjaseplatos.blogspot.com/2016/03/engels-o-parceiro-de-marx.html>>. Acesso em: 01/08/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MIRANDOLA, Luci Mara; ORSO, Paulino. A Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná entre os anos 2003 a 2010: lutas, interesses e disputas. In.: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. **Anais**. Maringá, junho/2013.p.1-16. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/74.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In.: **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22. Jan/jun, 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>>. Acesso em: 18/04/2018.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In.: MOREIRA, Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.11-28.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 11ed. Papyrus Editora: São Paulo, 1990.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.5-25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 07/06/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, v.02, n.02/03, p. 29-39, jan.dez., 2008. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/09/01-o-trabalho-docente-na-am%C3%A9rica-latina.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências. In.: AGUIAR, Márcia Angela de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2018: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p.55-59. [Livro Eletrônico]

ORSO, Paulino; TONIDANDEL, Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In.: **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. p. 144-158. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706/7094>>. Acesso em: 23/07/2018.

PARANÁ. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1985.

PARANÁ. Lei n. 11.970 de 19 de dezembro de 1997. Institui o PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo. **Diário Oficial**, n. 5.156 de 19 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8825&codItemAto=85727>> Acesso em: 09/04/2018.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Versão eletrônica. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba-PR, 2003. Disponível em: <<http://old.pen.uem.br/crl/download.php?arq=79>> . Acesso em: 08/04/2018.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais. 2008. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>.

Acesso em: 24/06/2018.

PARANÁ. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista do Sistema de Avaliação da Rede Estadual**. Secretaria da Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/>>. Acesso em: 12/07/2018.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Caderno estatístico município de Cascavel**. Abril de 2018a. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800>>. Acesso em: 26/04/2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Sistema Municipal de Ensino. Publicado na página da Secretaria da Educação – Conselho Estadual de Educação. 07/03/2018b. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=347&tit=Sistema-Municipal-de-Ensino>>. Acesso em 28/06/2018.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 424-448, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de Educação Básica e o FUNDESCOLA: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Letras da Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara). 2007. 149f. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/101593/pereira_smc_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31/07/2018.

PEREIRA, Idilea Thomaz de Aquino *et. al.* **Gestão democrática na escola básica: a experiência na Escola Municipal Barro Branco como um projeto contra-hegemônico**. In.: XIV JORNADA DO HISTEDBR – Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução Russa. Foz do Iguaçu-PR, 3 a 5 de maio de 2017. Disponível em: <<http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20438>>. Acesso em: 01/08/2018.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.) **No fio da navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2012, 127 f. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/871>>. Acesso em: 19/04/2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acessado em 11/09/2017.

QEDU. Aprendizado dos alunos (2018). Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/>> Acesso em 26/04/2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da escola**. Revista semestral da Escola de Formação da CNTE, v. 7, n. 12, jan./jun. 2013, p. 77-86. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/271/452>>. Acesso em: 14/07/2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SALM, Claudio Leopoldo. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Livraria Basiliense, 1980.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 2016. 252p. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43876/R%20-%20T%20-%20SIMONE%20SANDRI.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23/04/2018.

SANTANA, Andréa da Cunha Malheiros; ROTHEN, José Carlos. **A implantação dos sistemas de avaliação: uma política pública de Estado ou de Governo?** In.: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E AGENTES. **Anais**. p.1-25. 2013. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciaepoliticaspublicas/encontrosinternacionais/pdf-st13-trab-aceito-0309-7.pdf>>. Acesso em 01/08/2017.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 22, p. 257-279, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a12.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e dá outras providências. <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1097-27.10.2009.html>>. Acesso em: 17/07/2018.

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. A educação baseada na prova. Do que se trata? Quais são suas implicações? In.: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade

(Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 141-157.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. In.: ORSO, Paulino, *et al.* (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 9-26. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**. Faculdade de Educação – programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n.4, p.4-54. 2016.

SEMIS, Lais. Educação infantil ganhará avaliação nacional. **Revista Nova Escola**. Notícia veiculada em 10 de maio de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11729/educacao-infantil-ganhara-avaliacao-nacional>>. Acesso em: 11/05/2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

SILVA, Andréia Vaz. **A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Limeira durante o ano de 2013: uma análise sobre os contextos de influência e produção de texto**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.198p. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final_Andreia-Vaz.pdf>. Acesso em: 11/05/2018.

SILVA, Eduardo Pinto e; MANCEBO, Deise. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 479-497. mai./ago, 2014.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas implicações no Currículo do Estado do Paraná nos anos de 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 194 f. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Disponível em: < <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2585>>. Acesso em: 09/07/2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n.12, p. 87-99, 2013. Disponível em:< <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>>. Acesso em: 22/06/2018.

SOUZA, José Nicolau de. **Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural:**

a teoria se confirma na prática? Tese (Programa de Pós-Graduação em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2001. 256 p. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/524/1/Jose_Nicolau_Souza.pdf>. Acesso em: 23/10/2017.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Revista Educação: Teoria e Prática**. v. 20, n.35, jul/dez. 2010, p. 181-199

SOUSA, Sandra Zakia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações de Larga Escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

TEIXEIRA, Anísio; LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström; AZEVEDO, Fernando de. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 16/10/2017.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural (Tese de Doutorado). USP – Instituto de Psicologia. São Paulo. 2009 - 348p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>>. Acesso em: 01/08/2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO -TPE. Metas (2007). Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 15/04/2018

TODOS PELA EDUCAÇÃO -TPE. Perguntas e respostas: o que é ANA? 24 de Julho de 2014a. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana>>. Acesso em: 15/04/2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO -TPE. Quem somos. Mantenedores e apoiadores. 24 de Julho de 2014b. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/>>. Acesso em 15/04/2018.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. O que é práxis. In.: VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. p. 209-238.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação da educação básica: das informações existentes ao interior das escolas. **Retratos da escola**. Revista semestral da Escola de Formação da CNTE, v. 7, n. 12, p. 167-177, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/271/452>>. Acesso em 14/07/2018.

VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. A verdade sobre o Ideb de Sobral. **Carta Capital**. Educação. Opinião. Publicado em 06/04/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/a-verdade-sobre-o-ideb-de-sobral>>. Acesso em 31/07/2018.

WEBER, Silke. Relações entre Esferas Governamentais na Educação e PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0338134.pdf>>. Acesso em: 03/07/2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n. 27, p. 159-179, nov, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4836>>. Acesso em: 14/07/2018.

WORLD BANK. 2017. **A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I : síntese (Portuguese)**. Washington, D.C. : World Bank Group. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>>. Acesso em: 24/07/2017.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov., 2008. Universidade de Sorocaba, Brasil.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. 208p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>> Acesso em: 22/08/2014.

ZANOTTO, Marijane. **Políticas Públicas de avaliação para a educação superior no Brasil: autonomia e produção do conhecimento**. Edunioeste: Cascavel-PR, 2017.

ZATTERA, Pricilla. **Prova Brasil e Prova SAEP: (In)Convergências Teóricas e Metodológicas no Campo da Linguagem**. 2017. 144 f. Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3352>>. Acesso em: 09/07/2018.

ZOIA, Evelnice Tatiana. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. In: FRANCISCHETT, Mafalda Nesi *et al.* (Orgs). In.: II SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS – SENIEE. **Anais**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, 2007. p. 354-360.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Fone/fax: (16) 3351-8356 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
 e-mail: secppge@power.ufscar.br

 AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cascavel - PR, 12 de Setembro de 2016

Ilma. Sra. Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR

Sra XXXXXX

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que ROSANE TOEBE ZEN, RG nº 6933035-5, aluna regular do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação, Profª. Drª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes possa entrevistar alguns dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, a fim de buscar dados para a pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”. A referida pesquisa tem como objeto de investigação as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas da Rede Municipal de Educação do Município de Cascavel - PR. A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo na atividade dos profissionais e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, os profissionais e os alunos em sua pesquisa. Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente, Profª. Drª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

De acordo: Sim (x) Não ()

Assinatura da Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

Cascavel-PR, ____/____/____

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Fone/fax: (16) 3351-8356 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
 e-mail: secppge@power.ufscar.br

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
 CASCAVEL

Cascavel - PR, 11 de Julho de 2018

Ilma. Sra. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Cascavel - PR
 Sra. XXXXX

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que ROSANE TOEBE ZEN, RG nº 6933035-5, aluna regular do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes possa levantar dados para a pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”. A referida pesquisa tem como objeto de investigação as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A pesquisa consistirá no levantamento de dados sobre o número de escolas que constituem a rede municipal de educação de Cascavel-PR e a consulta às Atas de Reuniões realizadas pelo CME no ano de 2018. A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo na atividade dos profissionais e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, os profissionais e os alunos em sua pesquisa. Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
 De acordo: Sim (x) Não ()

Presidente do Conselho Municipal de Educação

Cascavel-PR, 11/07/2017.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO SINDICATO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR

Cascavel - PR, 16 de Julho de 2018

Ilma. Sra. Secretária Geral do Sindicato de Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de
Cascavel - PR
Sra. XXXXXXXX

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que ROSANE TOEBE ZEN, RG nº 6933035-5, aluna regular do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes possa levantar dados para a pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”. A referida pesquisa tem como objeto de investigação as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A pesquisa consistirá no levantamento de dados sobre o plano de cargos, carreiras e salários dos professores que trabalham na rede municipal. A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo na atividade dos profissionais e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, os profissionais e os alunos em sua pesquisa. Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
De acordo: Sim (x) Não ()

Secretária Geral do Sindicato dos Professores da
Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel

Cascavel-PR, 16/07/2017.

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETORES

Prezado (a) Diretor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”.

Na tentativa de obter maior conhecimento sobre o trabalho dos diretores no espaço escolar estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Você foi selecionado (a) a partir da nota obtida pela sua escola no IDEB e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada e transcrita pela pesquisadora, terá duração média de 40 minutos e será realizada em sua instituição de origem. Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades.

A sua participação é estritamente voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade. Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Mesmo que indiretamente, esta pesquisa poderá trazer benefícios aos colaboradores na medida em que oportunizará a melhor compreensão das suas condições de trabalho frente aos exames de massa nacionais, bem como os limites e as possibilidades do exercício da autonomia docente frente às metas educacionais que lhes são externamente impostas.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética

da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja assinado este “**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**”. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cordialmente,

Rosane Toebe Zen
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Telefone: xxxxxxxxxx
E-mail: rtoebe@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Departamento de Educação – DED/ Sala 17/
Tel: xxxxxxxxxx
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Diretor (a): _____

Assinatura do (a) Diretor (a): _____

Cascavel, ____ de _____ 2016.

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Prezado (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”.

Na tentativa de obter maior conhecimento sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos no espaço escolar estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Você foi selecionado (a) a partir da nota obtida pela sua escola no IDEB e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada e transcrita pela pesquisadora, terá duração média de 40 minutos e será realizada em sua instituição de origem. Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades.

A sua participação é estritamente voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade. Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Mesmo que indiretamente, esta pesquisa poderá trazer benefícios aos colaboradores na medida em que oportunizará a melhor compreensão das suas condições de trabalho frente aos exames de massa nacionais, bem como os limites e as possibilidades do exercício da autonomia docente frente às metas educacionais que lhes são externamente impostas.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores

esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja assinado este “**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**”. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cordialmente,

Rosane Toebe Zen
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Telefone: xxxxxxxxx
E-mail: rtoebe@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Departamento de Educação – DEd/ Sala 17/
Tel: xxxxxxxxx
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Coordenador (a): Pedagógico (a) _____

Assinatura do (a) Coordenador (a): Pedagógico (a) _____

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente”.

Na tentativa de obter maior conhecimento sobre o trabalho dos professores no espaço escolar estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender as avaliações da educação básica, tendo como foco os desdobramentos das demandas da Prova Brasil no trabalho pedagógico realizado nas escolas, problematizando as condições e estratégias utilizadas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola para atingir ou manter as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Você foi selecionado (a) a partir da nota obtida pela sua escola no IDEB e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada e transcrita pela pesquisadora, terá duração média de 40 minutos e será realizada em sua instituição de origem. Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades.

A sua participação é estritamente voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade. Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Mesmo que indiretamente, esta pesquisa poderá trazer benefícios aos colaboradores na medida em que oportunizará a melhor compreensão das suas condições de trabalho frente aos exames de massa nacionais, bem como os limites e as possibilidades do exercício da autonomia docente frente às metas educacionais que lhes são externamente impostas.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética

da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja assinado este “**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**”. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cordialmente,

Rosane Toebe Zen
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Telefone: xxxxxxxxxxxxxx
E-mail: rtoebe@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Departamento de Educação – DEEd/ Sala 17/
Tel: xxxxxxxxxxxxxx
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Professor (a): _____

Assinatura do (a) Professor (a): _____

Cascavel, ____ de _____ 2016.

APÊNDICE G: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM DIRETORES DE ESCOLA

1. Nome, idade, tempo de serviço.
2. Qual é a sua formação (Graduação, Pós *Lato Sensu*, Mestrado)? Em que instituição realizou a sua formação? Há quanto tempo concluiu cada um dos níveis de formação?
3. Há quanto tempo atua na direção de escolas? E na escola atual?
4. Antes de assumir a direção de escola, atuou como professor e/ ou como coordenador? Como foi esta experiência? Os trabalhos exercidos anteriormente contribuíram na definição da atuação como diretor? Quanto tempo atuou em cada uma das atividades anteriores? Há quanto tempo atua na direção?
5. Desde que atua como educador, houveram mudanças significativas vivenciadas no que refere a cobranças de desempenho escolar dos alunos em exames de avaliação externa? Que mudanças ocorreram?
6. A que fatores podem ser atribuídos o desempenho da escola em cada uma das edições do IDEB?
7. Que direcionamentos a Secretaria Municipal de Educação tem fornecido à equipe pedagógica e aos professores para que as metas estipuladas para a escola sejam atingidas?
8. O conhecimento escolar avaliado nos exames de massa atende aos mesmos pressupostos definidos pelo currículo do município? Em caso de discrepância, como é definido o direcionamento do ensino?
9. Quais têm sido as estratégias adotadas pela escola para produzir como resultado a melhora dos índices definidos pelas avaliações externas?
10. As metodologias de ensino adotadas pelos professores podem produzir melhores ou piores resultados no desempenho dos alunos na Prova Brasil?
11. Os profissionais em educação sentem que seu trabalho deve estar orientado pela melhora dos índices? Justifique.
12. O conhecimento que o aluno apropriou ou deixou de apropriar pode ser efetivamente medido pelas provas *standart*, tais quais o da Prova Brasil?
13. Quais são os fatores que de forma mais direta influenciam nos resultados da escola (desempenho dos professores, nível social dos alunos, trabalho da equipe pedagógica...).
14. Considerando que os diretores são responsabilizados pelas ações que ocorrem nas escolas, e que os resultados que os alunos alcançam nos exames de massa são parte deste trabalho, quais são os desdobramentos desta responsabilidade na carreira e na vida profissional do diretor de escola?

15. Quais são as razões que levam o poder público a instituir mecanismos de mensuração nos moldes da Prova Brasil?
16. A Prova Brasil e o escalonamento do IDEB de acordo com o desempenho são medidas benéficas para profissionais da educação e para os alunos?
17. O escalonamento do IDEB institui um clima de competitividade entre as escolas e os profissionais que nelas atuam?
18. Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Cascavel não trabalha com nenhuma política de benefício, premiação ou bonificação a escolas e professores em virtude do desempenho em exames de massa. Caso medidas desta natureza sejam adotadas, que desdobramentos podem ser esperados no cenário educacional do município?

APÊNDICE H: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Nome. Idade. Tempo de atuação como profissional da Educação.
2. Qual é a sua formação? (Graduação, Pós *Lato Sensu*, Mestrado)? Instituição onde concluiu cada um dos níveis da sua formação. Há quanto tempo se formou.
3. Qual é a sua concepção teórica? (sua formação e o seu trabalho pedagógico são orientados por um método ou uma teoria? Qual?).
4. Há quanto tempo atua como coordenador pedagógico?
5. Antes de atuar como Coordenador exerceu outras funções na Educação Básica, como professor, como diretor, ou outra atividade? As experiências vivenciadas anteriormente contribuíram no exercício do cargo de coordenador pedagógico?
6. Houve um momento na sua carreira profissional em que você identificou maiores cobranças no desempenho dos alunos nos exames de massa? A senhora já atuou como professora em ano de avaliação da Prova Brasil ou da Provinha Brasil? Pode nos contar mais sobre sua experiência?
7. Como coordenador pedagógico, que orientações são oferecidas aos docentes para que alcancem melhores resultados na Prova Brasil?
8. Existem incongruências entre as orientações do Currículo Municipal e a Prova Brasil? Caso positivo, entre priorizar as orientações do currículo e a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil, que escolhas a escola tem feito?
9. Seria correto afirmar que os Coordenadores de escola são submetidos a pressões para que o desempenho dos alunos melhore nos exames da Prova Brasil?
10. Os Coordenadores no exercício profissional acabam de alguma forma exercendo pressões sobre os professores para que os alunos melhorem seu desempenho na Prova Brasil? Caso positivo, como os professores reagem diante dessa pressão?
11. O conhecimento que o aluno apropriou ou deixou de apropriar pode ser efetivamente medido pelos exames de avaliação externa?
12. Os aspectos extraescolares, tal como o nível sociocultural do aluno, implicam nos resultados dos exames de massa?
13. Os avaliadores levam em conta os aspectos extraclasse no processo de avaliação?
14. Diferentes metodologias de ensino (orientados por diferentes tendências, como a Escola Nova, a Tecnicista, a Tradicional ou a Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo) podem produzir melhores ou piores resultados no desempenho nos exames de avaliação externa?

15. Quais têm sido as estratégias adotadas pela escola para produzir como resultado a melhora dos índices? (verificar se progressão automática e convite para que alunos de baixo desempenho não participem da prova são ações que os profissionais da escola adotam).
16. Quais são as razões que levam o poder público a instituir mecanismos de mensuração nos moldes da Prova Brasil?
17. A Prova Brasil e o escalonamento do IDEB de acordo com o desempenho são medidas benéficas para profissionais da educação e para os alunos?
18. O escalonamento do IDEB institui um clima de competitividade entre as escolas e os profissionais que nelas atuam?
19. Os resultados dos exames de massa podem afetar a autoestima ou a autoconfiança do professor ou da equipe pedagógica da escola?
20. Como deveria ser feita a avaliação da aprendizagem dos alunos em larga escala?

APÊNDICE I: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DE QUINTO ANO

1. Nome. Idade. Tempo de atuação como profissional da Educação.
2. Qual é a sua formação? Em que instituição concluiu cada um dos níveis da sua formação? Há quanto tempo se formou?
3. Qual é a concepção teórica que orienta o seu trabalho pedagógico?
4. Há quanto tempo atua como professor? Já atuou em outras funções como profissional da educação? Que contribuições a atuação em outras funções trouxeram ao seu exercício profissional de professora?
5. Houve um momento na sua carreira profissional em que se identificaram maiores cobranças por parte do poder público no desempenho escolar dos alunos? Que fatores que marcaram esse momento?
6. Existem incongruências entre as concepções teóricas que fundamentam o Currículo Municipal e as demandas provocadas pela realização da Prova Brasil ou ambas orientam para a mesma prática docente?
7. A necessidade de melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil traz implicações na realização dos princípios orientadores do Currículo na prática docente?
8. Algumas concepções teóricas trazem como resultados a melhora do rendimento dos alunos nos exames de massa?
9. A melhora do desempenho dos alunos na Prova Brasil significa efetivamente apropriação de conteúdos e aprendizagem?
10. Os professores se sentem pressionados em preparar os alunos para que melhorem o desempenho na Prova Brasil?
11. O desempenho dos seus alunos na Prova Brasil é uma responsabilidade do professor? Essa responsabilização provoca preocupações?
12. Quais têm sido as estratégias adotadas no seu exercício profissional com o objetivo de produzir como resultado a melhora do desempenho dos seus alunos na Prova Brasil?
13. As estratégias adotadas para melhorar o desempenho contemplam por inteiro as orientações emanadas da Coordenação Pedagógica ou da Secretaria Municipal de Educação, ou existem ações que são inéditas, exclusivas do seu fazer cotidiano?
14. A Rede Municipal de ensino de Cascavel-PR não realiza nenhum tipo de premiação ou de bonificação a escolas ou professores que alcançam melhores desempenhos no índice que mede a qualidade da educação – IDEB. Caso o poder público venha a

adotar medidas dessa natureza, a relação dos profissionais da escola com a Prova Brasil tende a mudar? Como?

15. O conhecimento que o aluno apropriou ou deixou de apropriar pode ser efetivamente medido pelas provas *standart*, tais quais os da Prova Brasil?
16. A realização de provas *standart*, tais como a Prova Brasil, exerce algum controle sobre o trabalho do professor? Como o controle ocorre? Como o professor pode garantir os espaços de autonomia?
17. No seu entendimento, quais são as razões que levam o poder público a instituir mecanismos de mensuração do desempenho dos alunos tais como a que ocorre por meio da Prova Brasil?
18. A Prova Brasil e o escalonamento das escolas de acordo com o desempenho de cada uma delas de acordo com o IDEB são medidas benéficas para profissionais da educação e para os alunos?
19. O escalonamento do IDEB institui um clima de competitividade entre as escolas e os profissionais que nelas atuam?
20. Qual seria a forma mais eficiente e precisa de se avaliar o desempenho de alunos em larga escala no sentido de compreender qual é o nível de sua apropriação dos conhecimentos escolares?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

VERSÃO 1

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente.

Pesquisador: Rosane Toebe Zen

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59010716.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.714.240

Apresentação do Projeto:

A pesquisa trata de analisar as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica e o trabalho docente. A realização da investigação acontecerá por meio da coleta de fontes primárias, constituídas das informações a serem fornecidas em entrevistas e também da consulta a documentos que regulamentam e instituem os mecanismos de Avaliação da Educação Básica na Rede Municipal de Cascavel-Paraná. Os sujeitos a serem entrevistados serão os profissionais em educação da rede municipal de ensino que estiveram em atuação desde a adoção das avaliações em massa, processo que se intensificou massivamente a partir de 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Os sujeitos da pesquisa serão definidos a partir da nota obtida no IDEB da escola onde trabalham. As notas de todos os estabelecimentos de ensino estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Para a escolha das escolas será considerado o desempenho das mesmas e serão selecionadas instituições com médias inferiores às expectativas (que não atingiram a meta, portanto) e instituições com notas altas (que atingiram ou superaram a meta proposta). O procedimento da coleta de informações

será feito por meio de entrevistas, orientadas por roteiro semiestruturado, as quais serão registradas em áudio e transcritas para posterior análise. O acesso aos entrevistados será mediado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.714.240

pela Secretaria Municipal de Educação, que autorizou a realização da pesquisa e o contato da pesquisadora com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores para realizar as entrevistas. As questões direcionadas aos voluntários da pesquisa proporcionarão acesso a informações sobre as implicações e desdobramentos das avaliações em massa no trabalho docente. A investigação conta ainda com a realização de pesquisa bibliográfica, a partir de fontes secundárias, que se desenvolverá por meio da leitura, fichamento e análise de obras, pesquisas e produções que venham a contribuir na elucidação do problema da pesquisa e do esclarecimento do objeto desta investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O principal objetivo do estudo consiste em compreender as implicações das Políticas de Avaliação da Educação Básica no trabalho dos professores.

Objetivo Secundário:

a) Contextualizar as condições econômicas, políticas e sociais nas quais as Políticas Públicas de Avaliação e os exames de massa foram implantados e implementados na Educação Básica brasileira; b) compreender os limites e possibilidades das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica na promoção e na emancipação do trabalho docente; c) verificar se os professores da Educação Básica de um município do Paraná desenvolvem mecanismos de sobrevivência e de resistência no sentido de enfrentar os desafios que as Políticas Públicas de Avaliação demandam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos, é possível que os professores, supervisores e coordenadores se sintam desconfortáveis para responder a questões sobre o processo de avaliação em seu município. Reconhecendo esta importância, buscar-se-á deixá-los cientes da intenção da investigação e da finalidade da pesquisa. Os participantes serão informados de que estão assegurados da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum tipo de sanção ou dano. Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano – previsto ou não – resultante de sua participação terão o direito à assistência integral e à indenização. Assegura-se ainda que a participação não acarretará nenhuma despesa ao participante. Os benefícios estão vinculados à importância da análise para o conhecimento e práticas de políticas públicas.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.714.240

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante levando em consideração a realidade brasileira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo. Entretanto, na apresentação do termo de autorização da pesquisa pela secretaria municipal de educação, o item: de acordo ()sim ()não; não foi preenchido.

Recomendações:

Necessidade de apresentar o termo de autorização da pesquisa pela secretaria municipal de educação com o item: de acordo ()sim ()não; preenchido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Há pendência se refere à necessidade de apresentar o termo de autorização da pesquisa pela secretaria municipal de educação com o item: de acordo ()sim ()não; preenchido.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_760232.pdf	08/08/2016 15:58:58		Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	08/08/2016 15:34:10	Rosane Toebe Zen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosane.pdf	08/08/2016 15:31:27	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Professores.docx	08/08/2016 15:29:48	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Diretores.docx	08/08/2016 15:29:33	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Coordenadores.docx	08/08/2016 15:29:15	Rosane Toebe Zen	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	08/08/2016 15:25:59	Rosane Toebe Zen	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235**Bairro:** JARDIM GUANABARA**CEP:** 13.565-905**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS**Telefone:** (16)3351-9683**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.714.240

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

VERSÃO 2

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil: repercussões no trabalho docente.

Pesquisador: Rosane Toebe Zen

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59010716.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.769.725

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, com o propósito de investigar as relações que se estabelecem entre as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica e o trabalho docente. Instituídas desde a reforma da Educação Básica iniciada na metade dos anos 1990, as avaliações foram concebidas dentro da lógica de uma nova forma de ser do Estado que adotou a racionalidade como orientação de suas ações. A partir da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2007, as instituições de ensino públicas e particulares passaram a ter suas notas publicadas no Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP. A pesquisa pretende compreender se a criação do IDEB e da divulgação dos resultados alcançados causou impactos no trabalho pedagógico dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR, assim como conhecer as estratégias adotadas por professores, coordenadores e diretores de algumas escolas para melhorar seus índices educacionais.

Objetivo da Pesquisa:

O principal objetivo consiste em compreender as implicações das Políticas de Avaliação da Educação Básica no trabalho dos professores. Como objetivo secundário apresenta-se: a) contextualizar as condições econômicas, políticas e sociais nas quais as Políticas Públicas de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.769.725

Avaliação e os exames de massa foram implantados e implementados na Educação Básica brasileira; b) compreender os limites e possibilidades das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica na promoção e na emancipação do trabalho docente; c) verificar se os professores da Educação Básica de um município do Paraná desenvolvem mecanismos de sobrevivência e de resistência no sentido de enfrentar os desafios que as Políticas Públicas de Avaliação demandam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador esclarece que serão tomadas todas as providências para que os riscos envolvidos sejam evitados. Quanto à possibilidade dos professores, supervisores e coordenadores se sentirem desconfortáveis para responder a questões, serão informados de que estão assegurados da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum tipo de sanção ou dano. Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano – previsto ou não – resultante de sua participação terão o direito à assistência integral e à indenização. Quanto aos benefícios, estão relacionados à importância que o estudo adquire frente as mudanças nas formas de mediação da qualidade do sistema educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente, em razão tanto da atualidade do tema como no que se refere diretamente aos caminhos escolhidos para orientar condutas de políticas públicas para a melhoria do sistema educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências do Comitê de Ética.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_760232.pdf	12/09/2016 13:20:27		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.769.725

Outros	AUTORIZACAO_SEMED.pdf	12/09/2016 13:18:41	Rosane Toebe Zen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosane.pdf	08/08/2016 15:31:27	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Professores.docx	08/08/2016 15:29:48	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Diretores.docx	08/08/2016 15:29:33	Rosane Toebe Zen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_Coordenadores.docx	08/08/2016 15:29:15	Rosane Toebe Zen	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	08/08/2016 15:25:59	Rosane Toebe Zen	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 10 de Outubro de 2016

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br