



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**OS SUJEITOS DOCENTES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E
ESTADUAL DE CASCAVEL NO PARANÁ**

LIDIA MARIA LOPES ASSIS

CASCAVEL – PR

2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**OS SUJEITOS DOCENTES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E
ESTADUAL DE CASCAVEL NO PARANÁ**

LIDIA MARIA LOPES ASSIS

CASCAVEL – PR

2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**OS SUJEITOS DOCENTES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E
ESTADUAL DE CASCAVEL NO PARANÁ**

LIDIA MARIA LOPES ASSIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

CASCAVEL - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lopes Assis, Lidia Maria

Os sujeitos docentes e a qualidade da educação básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná / Lidia Maria Lopes Assis; orientador(a), Roberto Antônio Deitos, 2018.

194 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Avaliação em larga escala. 2. Indicadores educacionais. 3. Políticas Educacionais. 4. Qualidade da educação. I. Deitos, Roberto Antônio . II. Título.

Folha de assinatura dos membros da Banca de Defesa



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ: 79680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone: (45) 3220 3000 Fax: (45) 3324-4568 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
 GOVERNO DO ESTADO

LIDIA MARIA LOPES ASSIS

Os sujeitos docentes e a qualidade da educação básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal de Cascavel no Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado. APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Roberto Antonio Deitos

Orientador(a) - Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Edmilson Lehardão

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

João Batista Zuardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Lidia Maria Kleinerl Casagrande

Lidia Maria Kleinerl Casagrande

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 20 de abril de 2018

Dedicatória

À minha mãe Maria da Glória, mestre no amor, na caridade e na fé.

*Ao João Otávio e Thómas, filhos amados,
que me fazem desejar um mundo melhor para eles.*

Ao Joeli, melhor amigo e grande amor.

AGRADEÇO CARINHOSAMENTE

Ao Joeli, meu grande amor e companheiro. Por ser meu melhor amigo, pelo carinho e compreensão durante nossa vida juntos e principalmente nesse período de estudos.

Ao João Otávio e Thómas, filhos que me ensinaram a amplitude da palavra amor. Agradeço pelas conversas, pela companhia, pela ajuda com a tecnologia! ... Pela irreverência contestadora que me forçaram a “sair do meu tempo” ... E por baixarem o volume quando foi preciso...

Ao meu orientador querido, professor Doutor Roberto A. Deitos, pela sensibilidade pela vida, amor pela educação e rebeldia com as injustiças. Pela orientação precisa para realização desse trabalho.

Ao professor Doutor João Zanardini, pelas contribuições lúcidas que auxiliaram desde o início na construção deste trabalho. Também cujas produções de pesquisa se constituíram de grande relevância como referencial bibliográfico.

À professora Doutora Ieda Kleinert Casagrande, amiga querida que tive o prazer de reencontrar e ter como docente no mestrado, cuja disciplina contribuiu imensamente para esse trabalho.

Ao professor Doutor Edmilson Lenardão, pelas importantes contribuições para essa pesquisa, pelo olhar cuidadoso, disponibilidade e gentileza no processo de qualificação e defesa.

Aos professores, funcionários e diretores das escolas municipais e estaduais onde a pesquisa de campo foi realizada, por me receberem de forma tão carinhosa, e a disponibilidade em participar da pesquisa, os quais passei a admirar ainda mais.

À minha querida amiga Cláudia, pelo incentivo para realização do mestrado e aos amigos professores e funcionários do Colégio Estadual São Cristóvão, de onde surgiu o desejo e direcionamento para esse trabalho.

Aos amigos do CEEP, direção, professores, funcionários e principalmente, minhas queridas amigas pedagogas, pela solidariedade e apoio, mesmo diante da intensa rotina de trabalho.

Ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, por mediar junto à Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) a concretização da pesquisa de campo.

Aos amigos do Mestrado PPGE e do GEPPES com quem tive a oportunidade de conviver e dividir algumas experiências gratificantes, pautadas por uma relação de estudos e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE pelas contribuições a nossa formação e à Sandra Koerich pelo cuidado com nossa vida acadêmica.

À minha querida amiga Luci, pela qual tenho grande admiração e pelo inesquecível gesto de amor!

À minha grande família Lopes e Assis, presentes que a vida me deu, presença constante, sempre barulhenta e amorosa, fonte de apoio e aconchego.

À Mirian, amiga e irmã amada, pois além de companhia de estudos, grande companheira de vida.

Às amigas e amigos que acompanharam e me apoiaram durante esta trajetória, trazendo o riso e a leveza, ingredientes necessários para nossa vida.

À minha mãezinha, de quem sou grande admiradora pela sabedoria, não apenas encontrada nos livros que lê e nos incentivou a ler, mas também na vida.

A Deus, fonte inesgotável de amor e fé.

*Professores, protetores
das crianças do meu país,
Eu queria,
Gostaria
De um discurso bem mais feliz,
Porque tudo é educação
É matéria de todo dia [...]*

Leci Brandão

Resumo

LOPES ASSIS. Lidia Maria: **OS SUJEITOS DOCENTES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E ESTADUAL DE CASCAVEL NO PARANÁ. (2018)**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Educação Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. 2018

Nesta pesquisa buscamos examinar os atuais indicadores educacionais utilizados para verificação da qualidade da educação básica no Brasil, tendo como foco principal a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Pretendemos verificar, na perspectiva dos sujeitos docentes, se os referidos indicadores, além do diagnóstico quantitativo, induzem à adoção de políticas para efetiva melhoria da educação básica nas escolas das redes públicas municipais e estaduais na cidade de Cascavel, no Paraná, no período de 2010 a 2016. Para compreensão da centralidade da avaliação em larga escala a partir dos anos 1990, realizamos uma breve retrospectiva das reformas educacionais implementadas nesse período, bem como, buscamos a definição das categorias avaliação e rendimento escolar e as categorias desempenho escolar e qualidade educacional para auxiliar na interpretação da análise dos dados. Consideramos também necessário refletir sobre o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, o PISA e o IDEB, devido ao discurso apregoadado de que os três se configuram como norteadores de políticas educacionais para qualidade educacional. Sendo assim, realizamos coleta de dados para verificarmos, a partir dos sujeitos docentes, se a qualidade da educação básica pública mensurada pelo IDEB, reflete-se nas condições de trabalho dos professores e na qualidade do atendimento ao estudante, no município de Cascavel, Paraná. Levando-nos a concluir que, da forma como vem se realizando a avaliação em larga escala, os resultados expressos pelos indicadores demonstram ser insuficientes para revelar a qualidade da educação básica, pois em alguns momentos, os índices podem apontar avanços numéricos sem que ocorra a plena efetivação do aprendizado.

Palavras-chave: Indicadores Educacionais. Qualidade da Educação. Políticas Educacionais. Avaliação em Larga Escala.

Abstract

LOPES ASSIS, Lidia Maria: **THE TEACHING SUBJECTS AND THE QUALITY OF BASIC EDUCATION: INDICATORS OF PERFORMANCE IN MUNICIPAL AND STATE PUBLIC SCHOOL NETWORKS OF CASCAVEL, PARANÁ. (2018).** Dissertation (Master in Education). Stricto Sensu Graduation Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education. State and Education, Research Line Education and Social Policies. State University of the Paraná West – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

In this research, we seek to examine the current educational indicators used to verify the quality of basic education in Brazil, focusing mainly on the Basic Education Development Index (IDEB) and the International Student Assessment Program (PISA). We intended to verify, from the perspective of the teaching subjects, whether these indicators, besides the quantitative diagnosis, induce the adoption of policies for the effective improvement of basic education in municipal and state public school networks in the city of Cascavel, Paraná, in the period of 2010 to 2016. In order to understand the centrality of this large-scale evaluation from the 1990s, we performed a brief retrospective of the educational reforms implemented at that time, as well as consider the definition of the categories of evaluation and school performance and the categories of school performance and educational quality to assist in the interpretation of data analysis. We also believe it is necessary to reflect on the current National Education Plan (PNE) Law 13.005/2014, PISA and IDEB, due to the discourse that the three are configured as guiding educational policies for educational quality. Thus, we collect data to verify, from the teaching subjects, whether the quality of public basic education measured by the IDEB is reflected in the working conditions of the teachers and the quality of student care in the municipality of Cascavel, Paraná. We conclude that, by the way in which the large scale evaluation is carried out, the results expressed by the indicators prove to be insufficient to reveal the quality of basic education, since in some moments the indexes can point to numerical advances without the full realization taking place of learning.

Key words: Educational Indicators. Quality of Education. Educational Policies. Evaluation in Large Scale.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I: OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E AS METAS DE MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL ESTABELECIDAS NO PISA, IDEB E PNE.....	29
1.1 Pesquisas e análises: alguns aspectos das produções e pesquisas sobre as avaliações em larga escala.....	30
1.2 As categorias e conceitos de avaliação e rendimento escolar.....	47
1.3 As categorias desempenho escolar e qualidade educacional.....	55
1.4 PISA - Indicadores de rendimento: metas, qualidade.....	66
1.5 IDEB - Indicadores de rendimento: metas, qualidade.....	74
1.6 PNE – Indicadores de rendimento: metas, qualidade.....	78
CAPÍTULO II: ANÁLISE DOS INDICADORES DE RENDIMENTO E AS METAS DE MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DOCENTES.....	86
2.1 Os resultados do PISA e IDEB no Paraná e Cascavel.....	87
2.2 As escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Cascavel - resultados PISA/IDEB.....	93
2.3 Análise dos resultados.....	97
2.4 Representação gráfica dos dados do questionário.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
APÊNDICES.....	188
ANEXOS.....	190

LISTA DE SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEP	Comitê de Ética com Pesquisa em Seres Humanos
CEEP	Centro Estadual de Educação Pedro Boaretto Neto
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FJP	Fundação João Pinheiro
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPPEs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Políticas Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

META	Minha Escola Tem Ação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME-CVEL	Plano Municipal de Educação de Cascavel
PNE I	Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001
PNE II	Plano Nacional de Educação Lei 13.105/2014
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREALC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PTD	Plano de Trabalho Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAE/PR	Sistema de Administração de Escolas do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SEMED	Secretaria Municipal da Educação de Cascavel - Paraná
SUED/PR	Superintendência da Educação do Paraná
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: GRÁFICOS

GRAFICO 1: Identificação	102
GRÁFICO 1.1: Identificação geral.....	103
GRÁFICO 2: Tempo de trabalho na escola	107
GRÁFICO 2.1: Tempo de trabalho na escola: representativo geral	108
GRÁFICO 3: Formação	111
GRÁFICO 3.1: Formação: representação geral	111
GRÁFICO 4: Estrutura física da escola	115
GRÁFICO 4.1: Estrutura física da escola: representação geral	116
GRÁFICO 5: Biblioteca escolar	118
GRÁFICO 5.1: Biblioteca escolar: representação geral	119
GRÁFICO 6: Sala/laboratório de Informática	122
GRÁFICO 6.1: Sala/laboratório de Informática representação geral	122
GRÁFICO 7: Laboratório de ciências/física/química/biologia	125
GRÁFICO 7.1: Laboratório de ciências/física/química/biologia representação geral	126
GRÁFICO 8: Materiais Didáticos e Equipamentos Pedagógicos	128
GRÁFICO 8.1: Materiais didáticos e equipamentos pedagógicos: representação geral	129
GRÁFICO 9: Rotatividade na equipe de docentes	132
GRÁFICO 9.1: Rotatividade na equipe de docentes: representação geral	132
GRÁFICO 10: Execução do Plano de Trabalho Docente (PTD)	136
GRÁFICO 10.1: Execução do Plano de Trabalho Docente: representação geral	136
GRÁFICO 11: Participação dos pais e mães na escola.....	138
GRÁFICO 11.1: Participação dos pais e mães na escola: representação geral....	138
GRÁFICO 12: Respaldo recebido das mantenedoras SEED ou SEMED.....	141
GRÁFICO 12.1: Respaldo recebido das mantenedoras: representação geral.....	141
GRÁFICO 13: Atividades em contraturno	143

GRÁFICO 13.1: Atividades em contraturno: representação geral	144
GRÁFICO 14: Conhece os indicadores educacionais da escola	146
GRÁFICO 14.1: Conhece os indicadores educacionais da escola: Representação geral	146
GRÁFICO 15: Parecer para verificar se o IDEB reflete o trabalho da escola	151
GRÁFICO 15.1: Parecer para verificar se o IDEB reflete o trabalho da escola: Representação geral	151
GRÁFICO 16: Preparação para realização da Prova Brasil	154
GRÁFICO 16.1: Preparação para realização da Prova Brasil: representação geral	155
GRÁFICO 17: Intervenções das mantenedoras após resultados IDEB	158
GRÁFICO 17.1: Intervenções das mantenedoras após resultados IDEB: Representação geral	159
GRÁFICO 18: Aprendizado ao término do ciclo escolar	162
GRÁFICO 18.1: Aprendizado ao término do ciclo escolar: representação geral.....	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Demonstrativo de alunos por escolas municipais	91
TABELA 2 – Turmas e matrículas da rede estadual do Paraná	92
TABELA 3 – Turmas e matrículas da rede estadual de Cascavel.....	92
TABELA 4 – Resultados e metas do IDEB do Estado do Paraná	93
TABELA 5 – Resultados e metas do IDEB rede municipal de Cascavel.....	94
TABELA 6 – Resultados do IDEB das escolas municipais de Cascavel/PR.....	94
TABELA 7- Resultados do IDEB das escolas estaduais de Cascavel/PR	95
TABELA 8 – Escolas da rede municipal de realização da pesquisa	100
TABELA 9 – Colégios da rede estadual de realização da pesquisa	101
TABELA 10 – Demonstrativo: quantidade de aulas por docente: CE1	134
TABELA 11 – Demonstrativo: quantidade de aulas por docente: CE2	134
TABELA 12 – Demonstrativo: quantidade de aulas por docente: CE3.....	135
TABELA 13 – Demonstrativo: quantidade de aulas por docente: CE4	135

INTRODUÇÃO

A abordagem da temática avaliação, em quaisquer circunstâncias, seja pessoal, profissional ou escolar, remete a parâmetros de comparação, de avanços ou apropriações. A avaliação está presente quando pensamos em aprendizado e entendemos que toda avaliação é permeada pelas contradições verificadas no processo ensino-aprendizagem. Pesquisar sobre o sistema de avaliação escolar em larga escala no Brasil representou então um desafio necessário para que pudéssemos estabelecer reflexões sobre como se deu sua implementação, bem como, de que forma são utilizados os resultados obtidos.

A opção pela temática avaliação externa e qualidade da educação, tendo os indicadores educacionais como ponto central dessa pesquisa, surgiu de minha trajetória acadêmica e profissional. Concluindo a graduação de Pedagogia em 1997, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), comecei a trabalhar como professora na educação básica, com os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal.

Em 1999, iniciei o curso de especialização em Fundamentos da Educação na UNIOESTE, e algumas fragilidades observadas em minha experiência na rede municipal fizeram meu olhar voltar-se para o financiamento da educação pública. Naquele momento, os recursos procediam do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Durante a especialização, foi possível desenvolver então algumas considerações sobre a implantação e aplicação do FUNDEF no município de Cascavel.

A partir de 2001, comecei a trabalhar como pedagoga na rede estadual de educação do Paraná, no Colégio Estadual São Cristóvão em Cascavel, atuando no Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9ºano) e Ensino Médio. Dessa forma, estive presente em vários momentos da aplicação da Prova Brasil, quando a equipe designada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), comparecia na escola para realizar a aplicação. Nos dias que antecederiam a aplicação da Prova Brasil, explicávamos aos alunos a importância da avaliação nacional, incentivando-os para a realização da Prova, orientávamos para que a fizessem da melhor forma possível,

mas com tranquilidade. Entretanto, quando os resultados numéricos expressos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, eram divulgados, nos sentíamos frustrados, pois os índices não expressavam todo o trabalho realizado pelo coletivo da escola, a dedicação dos estudantes durante as aulas e o esforço das mães e pais em garantir a presença de seus filhos no ambiente escolar.

Em 2008 cursei, como aluna especial, a disciplina: Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UNIOESTE e comecei a participar como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais (GEPPEs). A disciplina, somada aos estudos desenvolvidos no GEPPEs, possibilitou a compreensão da vinculação entre políticas educacionais e determinações dos organismos internacionais.

Atualmente, atuo na Educação Profissional na modalidade Integrada ao Ensino Médio. Dessa forma, continuo a trabalhar com estudantes concluintes do ensino fundamental, os quais, quando iniciam os cursos no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), nas primeiras semanas de aula, realizam uma avaliação diagnóstica com conteúdo de ensino fundamental nas disciplinas de português e matemática, visando verificar possíveis defasagens de conteúdo². Os resultados das avaliações realizadas demonstram que vários alunos não se apropriaram de alguns conteúdos básicos do ensino fundamental.

Os fatores relacionados a educação, observados e vivenciados foram determinantes para a escolha do projeto de pesquisa. Tendo em vista participar da seleção para ingresso no PPGE, sentia urgência em refletir sobre a qualidade das escolas públicas de educação básica em nosso país. Neste sentido, a compreensão dos indicadores de rendimento se fazia muito significativa, pois as inquietações nos são presentes enquanto pesquisadora e também como profissional da educação.

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o indicador numérico resultante da Prova Brasil e dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

² A avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo no CEEP, foi uma das ações implementadas pela direção e equipe pedagógica objetivando reduzir as aprovações por Conselho de Classe, reprovações e evasão escolar. Têm mostrado resultados positivos ao possibilitar que os professores conheçam melhor seus alunos, bem como a postura coletiva de professores das primeiras séries na retomada de conteúdos e incentivo aos hábitos de estudos. Por outro lado, a SEED/PR não disponibiliza para o Ensino Médio professor para sala de apoio, em período de contraturno, o que restringe as possibilidades de auxílio para alunos com defasagens de conteúdos. (CASCAVEL, CEEP, 2017, p. 02).

Buscamos assim, examinar os atuais indicadores educacionais utilizados para verificação da qualidade da educação básica no Brasil, tendo como foco principal o IDEB, e o Programa Internacional de Avaliação (PISA)³. Pretende-se verificar, na perspectiva dos sujeitos docentes, se os referidos indicadores, além do diagnóstico quantitativo, induzem à adoção de políticas para efetiva melhoria da educação básica nas escolas das redes públicas municipais e estaduais na cidade de Cascavel, no Paraná, no período de 2010 a 2016.

São objetivos específicos que buscaremos atingir ao longo desta pesquisa:

- 1- Compreender como são realizados os programas de avaliação que levam ao IDEB e PISA, para entender seus propósitos e metas como indicadores de rendimento escolar;
- 2 – Compreender o contexto econômico e político do Acordo Marco de Cooperação, firmado com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Economia, (OCDE) para que o Brasil começasse a participar do PISA;
- 3 - Compreender as medidas sobre a qualidade da educação propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE e nos Planos Nacionais de Educação, Leis 10.172/2001 e 13.005/2014;
- 4 – Realizar coleta de dados que possibilite sob a perspectiva dos docentes, análise do sistema de verificação do rendimento escolar sustentado no IDEB das escolas municipais e estaduais que ofertam educação básica no município de Cascavel, no período de 2010 a 2016.

Com relação aos encaminhamentos metodológicos, realizamos pesquisa bibliográfica e também coleta de dados por amostragem, por meio da aplicação de questionários aos professores das escolas selecionadas para realização da pesquisa de campo.

³O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, estudantes brasileiros participam de avaliações nacionais, dos estudos regionais coordenados pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do PISA, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2017, p. 18).

Ao tratarmos do espaço escolar, optamos pela expressão "escola", devido a todo significado cultural e social que a expressão traz consigo. Algumas expressões utilizadas atualmente como: "unidades escolares" ou "centros educacionais", denominam os mesmos espaços educacionais, entretanto apropriam-se da linguagem técnico burocrática, utilizadas amplamente pela mídia e mercado econômico.

A revisão da literatura buscada deu sustentação ao estudo das relações entre: Estado, políticas sociais, avaliação e qualidade da educação básica brasileira. Ao trazer o conceito da alienação do trabalhador, que se torna escravo do objeto, o trabalho, podemos fazer uma analogia com a atual proposta das avaliações em larga escala, de empobrecimento e esvaziamento de currículos.

A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador, quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2006, p. 113).

No percurso para construção desse estudo realizamos pesquisa bibliográfica em diferentes fontes primárias e secundárias: teses de doutoramento e dissertações de mestrado, documentos do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP), acordos internacionais, documentos produzidos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), e artigos publicados. Sendo que o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE I), o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (PNE II) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituíram-se como documentos centrais, visando a análise das estratégias propostas e se os mesmos estão sendo efetivados.

Realizamos uma coleta de dados por amostragem para constatar a verificação da implementação das atuais políticas educacionais e principalmente do atual Plano Nacional de Educação (PNE) em oito escolas da rede pública de Cascavel, sendo quatro da rede estadual e quatro da rede municipal, na forma de questionário.

O critério utilizado para seleção das escolas onde se realizaram as coletas de dados, se baseou nas notas atribuídas pelo IDEB no ano de 2015. Quatro delas que atingiram as metas projetadas para o ano de 2015 e outras quatro que não atingiram. Foram investigadas escolas da região central do município e também escolas distantes do centro da cidade.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, foi necessário o Parecer do Comitê de Ética com Pesquisa em Seres Humanos, CEP/UNIOESTE. Realizamos o primeiro contato com as escolas definidas para que os responsáveis por elas, (diretores) assinassem o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.

Nas escolas da rede estadual, houve a solicitação da Secretaria Estadual de Educação, do encaminhamento do Projeto de Pesquisa para que fosse analisado. Somente após esta análise, poderíamos iniciar a pesquisa nas escolas. Esse encaminhamento foi realizado e a Superintendência da Educação (SUED), emitiu declaração favorável à condução do presente projeto de pesquisa. A Declaração foi então anexada aos documentos a serem encaminhados ao Comitê de Ética, que aprovou a realização da pesquisa por meio do Parecer 1.872.667, datado de 15/12/2016. Apenas após este trâmite, o Núcleo Regional de Educação emitiu ofício autorizando o contato com as escolas e início da pesquisa de campo.

Para pesquisa de campo, foram convidados professores, equipe pedagógica e direção a participar, respondendo o questionário, e ao aceitarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário contém as mesmas questões para todos e objetivamos por meio dele, compreender a realidade dos profissionais de educação, buscando entender como retratam a estrutura física disponível para atividades com os estudantes, materiais didático-pedagógicos, e seu conhecimento e percepção a respeito do IDEB.

Sobre o PISA, que abarca os resultados em âmbito nacional, o que propomos é analisar o contexto do Acordo com a OCDE e, de que forma as políticas para a educação, definidas nas Leis dos Planos Nacionais de Educação: PNE I, PNE II e PDE, foram implementadas no município de Cascavel-Paraná no período estudado.

Ao falarmos sobre avaliação em larga escala, consideramos necessário inicialmente pontuar nossa concepção sobre a educação, como ela se insere em

nossa sociedade e como o Estado age em relação às políticas sociais. Essa contextualização possibilitará melhor compreender as atuais políticas educacionais.

Entendemos a educação como uma política social que gera um direito estabelecido em Lei. O objetivo do Estado seria então, implementar e financiar por meio de políticas específicas todo o sistema educacional, garantindo a efetivação da aprendizagem e o atendimento integral ao aluno. Entretanto, essa não é a realidade observada ao refletirmos sobre as políticas sociais e educacionais.

A formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. A riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo como condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes. (DEITOS, 2010, p. 210).

Na perspectiva apontada por Deitos (2010), as políticas sociais são o resultado das forças sociais em disputa, para a educação, elas mostram-se insuficientes. Na concepção de Vieira (2000), há inclusive o rompimento da nomenclatura de política social, ao colocar que todas as "políticas" são na realidade estratégias governamentais, pois:

As estratégias governamentais pretendem intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social). A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico. Trata-se apenas de definição de campo. Esse campo é mutável. Por exemplo: nós podemos dizer que a política social se relaciona com a educação pública, com a habitação pública, com a previdência social, com a assistência social, com o lazer, com as condições de trabalho, mas evidentemente que as questões relacionadas com financiamento têm diretamente vinculação com a política social, embora esteja no campo da política econômica (VIEIRA, 2000, p. 18).

O autor acredita que a política social, em alguns momentos, se relaciona a outros campos, mas que a educação não é só propriamente social. Conforme Viera (2000), não existe coisa mais econômica do que a educação. E, partindo da concepção acima apresentada, pontua a inexistência no Brasil, de políticas sociais. Os programas e diretrizes existentes têm pretensões de política social, mas "[...] se

revelam em sonho, quimera, sem a intenção de realmente intervir na sociedade" (VIEIRA, 2000, p. 18).

Faleiros (2009), ao tratar das funções da política social no capitalismo, chama atenção para que seja considerado o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, "[...] as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas" (FALEIROS, 2009, p. 60). A compreensão da relação do Estado e o processo de acumulação do capital é então condição relevante para melhor observação dessas medidas.

A forma como os encaminhamentos para as políticas sociais é realizada objetiva relativizar ou amenizar a pobreza e situações de urgência social, mas também busca assegurar que a pessoa que delas necessitem, continue naquela situação de classe, conforme Faleiros:

Esses domínios de intervenção são denominados sociais por questões históricas e ideológicas. O fato de se apresentar como social uma medida de política governamental, faz com que pareça boa à população. Assim, quando o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação de capital (FALEIROS, 2009, p. 60).

É possível observarmos que apenas há a efetivação de algumas políticas sociais quando está presente a pressão do trabalhador e seus representantes, as quais, atenderão ainda uma dupla demanda, pois são implementadas pela complementação do Estado, e os poucos benefícios, concedidos aos trabalhadores, responderão contraditoriamente aos interesses dos burgueses e proletários.

O exemplo dos profissionais da saúde é usado por Paulo Netto (2003), para ilustrar que, mesmo tendo a morte como o maior limite, isso não os desmobiliza para continuar lutando por avanços, "[...] é precisamente porque há esse limite que é necessário avançar. O mesmo vale para a "questão social"" (PAULO NETTO, 2003, p. 28). O fato de ela ser insuprimível na ordem burguesa, não significa que não há o que fazer. Quando Paulo Netto (2003) aponta que há o que fazer para que sejam ampliadas as políticas sociais, reconhece o jogo de interesses presente entre Estado e proletariado, e afirma que:

Política social não é encaminhada para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isto significa que as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender aos seus objetivos. Mas está longe de significar que sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas (PAULO NETTO, 2003, p. 28).

Assim como Vieira (2000) e Faleiros (2009), Paulo Netto (2003) pontua que o Estado burguês, em alguns momentos, responde às pressões dos segmentos da população afetada pelas várias demandas necessárias à sobrevivência, quando estas pressões ocorrem principalmente de forma organizada. Dentre estas pressões postas pelos movimentos sociais, a educação enquanto política social, apresenta diversas demandas materiais. Xavier e Deitos (2006) pontuam que no capitalismo e no Estado capitalista, “[...] a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram”. Partindo desse pressuposto, os autores afirmam que:

Não é possível compreender a política social fora dessa dimensão; até porque a política social e, conseqüentemente, a política educacional isolada da dimensão do Estado capitalista só seria possível como alternativa socialmente concebida para satisfazer, como universalização, as necessidades sociais coletivamente produzidas (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68).

A universalização das políticas sociais no Estado capitalista levaria a própria dissolução desse Estado, pois para o capitalismo, é necessário que a contradição permaneça, já que a classe dominada tem seu papel para a manutenção do capitalismo. As políticas sociais, nessa perspectiva, funcionam como mediadoras, e ordenadas aos interesses hegemônicos do Estado capitalista. A elaboração das políticas sociais cumpre também o papel de consolidação do Estado, assegurando sua sobrevivência.

O Estado, ao elaborar as políticas sociais, o faz justamente para assegurar sua sobrevivência, na medida em que está envolvido com o processo de acumulação e com as políticas públicas em geral, visando por meio de políticas compensatórias, administrar os conflitos e as tensões das classes excluídas. Este processo é necessário, pois o Estado está cada vez mais envolvido no processo de acumulação não apenas para proteger, mas também para criar as condições dessa acumulação, na medida em que ela não é um processo natural e está mediada pelas relações sociais conflitivas (FIGUEIREDO, 2005, p. 30).

A ausência de políticas sociais, ou a redução de sua responsabilidade com os setores da sociedade faz com que o Estado se utilize de estratégias de caráter coercitivo para que a acumulação seja garantida e compreendida como natural, ao mesmo tempo que defende a permanência e continuidade de uma determinada classe social no poder.

Há diferentes abordagens teóricas que refletem sobre a escola, uma que consideramos oportuna trazer é a de Althusser (1998), que compreende o sistema escolar como responsável pela formação do trabalhador, objetivando a chegada dele ao seu local de trabalho pronto para executar as atividades que lhes são solicitadas.

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho”, (a aprendizagem da própria produção), porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1998, p. 57).

Além de aprender a ler, escrever e realizar cálculos, na escola aprende-se regras de comportamento e socialização. O sistema escolar estabelece ainda diferenças de encaminhamentos educativos para cada grupo social que, posteriormente, desempenharão funções diferentes no mercado de trabalho, há “[...] uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.” (ALTHUSSER, 1998, p. 57).

A escola, como outras instituições (família, igreja, sistema jurídico, sindical, entre outras), é considerada por Althusser, um Aparelho Ideológico de Estado, e para ele os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam, principalmente, por meio da ideologia, secundariamente, por meio da repressão, seja atenuada, dissimulada e até mesmo simbólica.

Essa pesquisa embasa-se, desta forma, nessa perspectiva, da escola como espaço privilegiado para se trabalhar o conhecimento científico, mas também campo de contradições. Sendo assim, esse trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro, “Os sistemas de Avaliação em larga escala: avaliação ou verificação do rendimento escolar e as metas de melhoria da qualidade educacional estabelecidas no PISA, IDEB e PNE”, divide-se em seis subcapítulos, com o objetivo de resgatar

alguns aspectos essenciais para compreensão de como se desenvolveu a cultura da avaliação dos sistemas escolares no Brasil.

No subcapítulo: 1.1 - Pesquisas e análises: alguns aspectos das produções e pesquisas sobre avaliações em larga escala. Apresentamos uma breve revisão da literatura relacionada às políticas educacionais dos anos 1990, que consolidaram a centralidade da avaliação em larga escala como um fator determinante para efetivação da qualidade escolar nos moldes das agências internacionais.

Nos subcapítulos 1.2 e 1.3 procuramos definir as categorias e conceitos de avaliação e rendimento escolar e as categorias desempenho escolar e qualidade educacional. Sendo que, nos limitamos a uma breve reflexão sobre as categorias citadas, buscando compreendê-las para que as mesmas nos auxiliassem na análise dos dados coletados.

Os subcapítulos 1.4, 1.5 e 1.6, apresentam alguns indicadores de rendimento, metas e qualidade, respectivamente relacionadas ao PISA, IDEB e PNE.

O Capítulo 2: Análise dos indicadores de rendimento escolar e as metas de melhoria da qualidade educacional sob a perspectiva dos sujeitos docentes, divide-se em três subcapítulos, sendo: 2.1 – Os resultados do PISA e IDEB no Paraná e Cascavel, no qual é apresentado uma caracterização da educação básica no Paraná e em Cascavel em relação às avaliações em larga escala. No subcapítulo 2.2 – As escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Cascavel: resultados PISA/IDEB, contextualizamos alguns dados referentes à educação básica.

Nos subcapítulos 2.3 e 2.4, são apresentados os resultados da coleta de dados e os respectivos gráficos dos resultados, nos quais as respostas dos professores foram transcritas para questionários, objetivando-se melhor visualização. Frente aos dados levantados, buscamos a legislação pertinente, para verificar se esta vem sendo cumprida nas escolas onde se desenvolveu a pesquisa.

As considerações finais encerram a análise da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E AS METAS DE MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL ESTABELECIDAS NO PISA, IDEB E PNE.

Nesse capítulo buscamos refletir sobre como foram implementadas no Brasil, as políticas de avaliação em larga escala. Nos utilizaremos de algumas pesquisas desenvolvidas sobre a temática, problematizando o discurso liberal que vem norteando os sistemas externos de verificação da qualidade na educação.

Sendo assim, se fez necessário resgatar as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990, quando então, a globalização da economia passou a direcionar não apenas o mercado econômico, mas também a formação do novo perfil de trabalhador para essa economia globalizada.

Dessa forma, foi de suma importância categorizar alguns conceitos relacionados a avaliação, os quais, em alguns momentos, são utilizados intencionalmente a favor do mercado econômico como estratégias para inserção de políticas educacionais. Pois há momentos em que as defesas que fazem são muito semelhantes às feitas pelos professores e pesquisadores defensores da educação pública.

Por esse motivo, consideramos relevante a distinção entre as categorias e conceitos avaliação e rendimento escolar e as categorias desempenho escolar e qualidade educacional. Com relação ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica, IDEB e Plano Nacional de Educação, PNE, buscamos verificar quais são os pressupostos que embasam o conceito de qualidade expressos nesses documentos, e como a qualidade é apresentada, tanto nos indicadores educacionais quanto no PNE.

1.1 Pesquisas e análises: alguns aspectos das produções e pesquisas sobre as avaliações em larga escala

Consideramos pertinente contextualizar a política de avaliações em larga escala no Brasil, que vem atrelando ao resultado positivo ou não dessas avaliações, o conceito de qualidade. Acerca das políticas educacionais, as compreendermos como parte da política social e, no Estado capitalista, estas são parcialmente efetivadas após intensos conflitos e pressões ao Estado.

As políticas públicas são pensadas para um mundo constantemente em luta entre classes antagônicas. A partir dos anos 1990, as políticas educacionais foram gestadas em conformidade com a perspectiva liberal e gerencial, não com o objetivo de garantir o aprendizado a todos os que necessitassem da escolarização, mas sim, como resultado explícito de interesses econômicos externos e internos no país, conforme Deitos aponta:

[...] a política educacional, particularmente a empreendida no Brasil, a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (DEITOS, 2010, p. 209).

Fernando Henrique Cardoso, Presidente a partir de 1995, criou o Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado (MARE), e nomeou como Ministro, Luiz Carlos Bresser Pereira, com a incumbência de administrar a saída do Brasil da crise, “[...] crise essa entendida como a ineficiência da gestão estatal, bem como, das ações econômicas que o Estado brasileiro poderia modificar na direção da implementação de políticas econômicas [...]” (DEITOS, 2012, p. 200).

O então Ministro Bresser-Pereira creditou à ineficiência do Estado, a crise econômica pela qual passava o Brasil,

A grande crise que o país enfrentava desde os anos 1980 era uma crise de Estado, mas uma crise cíclica, que decorria das distorções que o Estado sofrera nos cinquenta anos anteriores. A solução, portanto, não era substituir o Estado pelo mercado, mas reformar e reconstruir o Estado para que esse pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 324).

Para justificar a Reforma do Estado, Deitos (2012) identificou duas teses centrais desenvolvidas pela elite liberal que auxiliaram a reforçar a ideia de superação da crise econômica e política, para que assim, o Brasil estivesse em condições de inserir-se na nova ordem mundial globalizada.

A primeira, de que o desenvolvimento não atingiu patamares avançados devido à ineficiência econômica interna de integração nacional à economia mundial, competitiva e tecnologicamente avançada. Assim, portanto, o desenvolvimentismo e o nacionalismo correspondem ao “fechamento” nacional da economia ao mercado mundial, ou seja, à incapacidade interna de integração à economia mundial [...].

A segunda tese aponta que o desenvolvimentismo e o nacionalismo não deram conta da integração mundial, tendo como base a justificativa da argumentação da tese da crise do Estado, apresentada por Bresser-Pereira e anunciada como resultado de sua elaboração teórica (DEITOS, 2012, p. 221).

O pressuposto de crise do Estado desencadeou a Reforma Gerencial de 1995, sendo então elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Bresser-Pereira afirma ter construído o documento “[...] tomando como base as experiências recentes em países da OCDE, principalmente Reino Unido” (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 14).

Na introdução do Plano, redigida pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, os conceitos administrativos de eficiência e gerencialismo estavam presentes, norteando todo o documento.

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10). Grifos do autor.

O modelo de gestão proposto pelo Plano Diretor pautava-se na administração gerencial, nos conceitos de eficiência, controle de resultados e descentralização. Atrelados a esses preceitos, haviam os que não foram citados textualmente, mas possíveis de serem deduzidos: a meritocracia, a competitividade e a gestão flexível, apresentados embalados em uma roupagem de modernidade e de perspectiva de mudança do Estado, sendo redirecionado para um futuro próspero.

Reformar o Estado significa melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema

institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil (BRASIL, 1995, p. 56).

A pretensão de uma relação harmoniosa entre o Estado e a sociedade civil representa uma grande farsa, entretanto, o discurso de harmonia objetiva no documento, camuflar conflitos existentes na sociedade de classes.

Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, já afirmavam que “o governo do estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2001, p. 8). Sendo assim, este Estado defenderá os interesses da burguesia, e sob o discurso do liberalismo⁴, da liberdade individual, realizará reformas, utilizando-se do aparato legal ou jurídico, os quais também lhe pertence, sempre que houver o risco de diminuição de lucros ou estiver em análise a manutenção no poder.

Os liberais compreendem como fundamental a função do Estado como mediador de ações consideradas essenciais para a existência da liberdade de mercado. O Estado que defendem e cuja reformulação iniciam, consubstancia-se em uma regulamentação que desregulamenta e regulamenta o necessário para as mediações exigidas para o ótimo funcionamento da economia do livre mercado por meio de novas instituições, formadas pelas agências reguladoras em congruência com as ações tomadas no aparelho de Estado e sob a égide do capital financeiro internacional (DEITOS, 2012, p. 204).

Dessa forma, o neoliberalismo consolidou-se para a elite dominante como forma de integração do Brasil à economia moderna. Os conceitos de meritocracia, autonomia e descentralização foram incorporados à nova ideologia educacional que teria a responsabilidade de qualificação de trabalhadores para inserção no mercado global.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não está mais referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2010, p. 235).

⁴ Sobre o liberalismo ver: Deitos (2012), Moraes (1997); Xavier (1990).

Em 1990, em Jontiem na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, evento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM). Foram convocados a participar governos, agências internacionais, organizações não governamentais (ONGs), pessoas destacadas no plano educacional e ao todo, “[...] 155 governos subscreveram a declaração ali aprovada, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2011, p. 48).

A preocupação com a educação básica era então central, pois naquele momento, devido à grande quantidade de pessoas analfabetas, “o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de analfabetos no mundo” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2011, p. 48). Os nove países com maior taxa de analfabetismo, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, teriam que implementar ações urgentes para garantir a alfabetização.

Os ajustes fiscais preconizados no Plano Diretor eram prescrições do Banco Mundial (BM)⁵ e agências financeiras que, desde 1946, com o aval das elites dominantes e do governo federal, “[...] passaram a atuar em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), com a finalidade de obter cooperação técnica e empréstimos para melhorar a infraestrutura que viabilizasse o crescimento econômico” (ABADIA, 2002, p. 99).

O Banco Mundial fazia orientações de gestão para a economia dos países da América Latina e, em 1995, publicou o documento ‘Prioridades e Estratégias para a Educação: Exame do Banco Mundial’. Documento contundente, que afirma a possibilidade de redução da pobreza por meio da educação; recomenda que as

⁵ “Desde a sua criação em 1944, o Banco Mundial passou de ser uma entidade única para um grupo de cinco instituições de desenvolvimento estreitamente relacionadas. Sua missão evoluiu do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) como facilitador da reconstrução e desenvolvimento pós-guerra para o atual mandato para aliviar a pobreza no mundo, coordenando-se estreitamente com sua afiliada, a Associação Internacional de Desenvolvimento e outros membros do Grupo Banco Mundial: a Corporação Financeira Internacional, a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e o Centro Internacional de Liquidação de Diferenças Relacionadas a Investimentos”. (BANCO MUNDIAL, 2017).

escolas deveriam ser autônomas, demonstrando agilidade e eficiência em suas gestões. Ao Estado caberia a verificação dos resultados.

O Documento do Banco Mundial, 'Prioridades e Estratégias para a Educação', publicado inicialmente em 1995 (em inglês) e em 1996 em espanhol, tomou por base as metas e objetivos preconizados na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jontiem.

La investigación y la experiencia han producido también una comprensión más profunda de la forma en que la educación contribuye al crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el buen gobierno, que son esenciales para poner en práctica políticas económicas y sociales racionales. De acuerdo con estas circunstancias y percepciones cambiantes, el financiamiento del Banco Mundial para la educación ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años y el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo y mediano. Los proyectos destinados a apoyar la educación primaria y secundaria de ciclo básico están adquiriendo cada vez más importancia en los préstamos del Banco destinados a este sector. Este énfasis se ajusta a las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. La ampliación de las operaciones de crédito para educación del Banco Mundial ha estado acompañada de una serie de estudios sobre política educacional en los países en desarrollo: *Education in Sub-Saharan Africa* (1988), *Educación primaria* (1992), *Educación técnica y formación profesional* (1992) y *La enseñanza superior* (1995). Además, en Informes sobre el Desarrollo Mundial recientes - *La pobreza* (1990), *La tarea acuciante del desarrollo* (1991), *Invertir en salud* (1993) y *El mundo del trabajo en una economía integrada* (1995) - se ha puesto de relieve la importancia de la educación para el desarrollo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11 e 12).

Nesse documento, além da vinculação criada por meio dos empréstimos realizados para o Brasil e América Latina, o Banco Mundial explicitou também a relevância da avaliação de desempenho dos sistemas educativos. Para o Banco, “[...] a atenção aos resultados envolve também o estabelecimento de normas sobre o rendimento, em particular para as escolas da educação básica, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação para vigiar o que aprendem os estudantes” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.11).

As prescrições de agências reguladoras financeiras externas e também a implementação da política interna no país, direcionaram o encaminhamento a partir de 1995, de várias políticas educacionais. A reforma de ajuste estrutural trouxe consigo a reforma do Estado, que teve suas atribuições, redefinidas, “[...] o Estado volta-se, portanto, para a elaboração de uma política de retirada gradual dos

investimentos nos serviços públicos, em especial a educação e a saúde” (FIGUEIREDO, 2005, p. 48).

Atendendo às determinações da Reforma do Estado, a reforma educacional foi conduzida de forma a impossibilitar a participação popular de entidades representativas. Dentre as políticas decorrentes daquela época, algumas resultaram em profundas mudanças na educação. Destacamos principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A LDB, Lei número 9.394/1996, normatizou todo o sistema educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior. No primeiro Artigo, coloca como responsáveis pela educação não apenas as instituições de ensino, mas também a família: Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

O FUNDEF, Lei 9.424/96, de 24/12/1996, pela composição dos Fundos e sua destinação, foi recebido com manifestações de repúdio pelos professores e associações de classe, devido ao caráter excludente, já que a educação infantil e o ensino médio não estavam contemplados. O estudo realizado no município de Cascavel, por Lopes e Deitos (2010), logo após a implantação do Fundo, ao analisar relatórios anteriores e posteriores à implementação do FUNDEF, considerou que:

O FUNDEF já em sua origem assumiu o caráter excludente ao desconsiderar os demais níveis da educação básica. Podemos afirmar, também, que o próprio Fundo vem descumprindo seu preceito de custo qualidade, pois o valor mínimo aluno/ano de R\$ 315,00 referia-se apenas ao ano de 1998, sendo que esse valor deveria ter passado por reajustes e tal não aconteceu mesmo após três anos de implantação do Fundo. O avanço alardeado pelo Ministério da Educação não se concretizou, sendo beneficiada pelo Fundo apenas a própria União, que acaba tendo participação mínima na complementação de recursos e assume a função redistributiva e, progressivamente, descomprometedora em relação à educação (LOPES; DEITOS, 2010, p. 15).

O INEP, órgão cujo objetivo original consistia em “[...] financiar trabalhos acadêmicos voltados para educação” (BRASIL, 2015, p.3), atendendo as prescrições de Reforma do Estado e das reformas na educação nos anos 1990, mudou seus objetivos e, “[...] a partir de 1995, aconteceu o processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais, pudessem de fato, orientar a formulação de políticas do MEC” (BRASIL, 2015, p. 5).

A partir da readequação do INEP, em 1995, as avaliações em larga escala foram tomadas como eixo central das políticas educacionais para verificação da qualidade e, essas avaliações são realizadas tomando-se como pressuposto que as mesmas condições estão garantidas a todos. As variações sociais, econômicas ou estruturais são desconsideradas nessa análise. O direito subjetivo à educação passa a ser tratado como serviço mercantil e os pressupostos do neoliberalismo foram fortalecidos, como aponta Carcanholo:

O ideário neoliberal combinou-se de tal forma com as transformações econômicas e políticas das últimas décadas que sua aceitação não é mais uma opção ideológica, mas uma pretensa aceitação de fatos. O neoliberalismo ocupa todos os espaços da sociedade, não dando lugar a dissenso algum. A suposta demonstração histórica da adequação e, portanto, da superioridade do mercado faz com que o neoliberalismo apareça mais como uma vitória ideológica do que como alternativa política (CARCANHOLO, 2000, p. 117).

A atual lógica neoliberal é muito bem exemplificada pelas políticas de responsabilização realizadas pelas avaliações em larga escala, pois as escolas são tratadas como principais responsáveis pelos resultados obtidos.

E, da mesma forma que no mercado há metas de vendas, nas escolas há metas de desempenho, devendo as instituições e seus professores serem eficientes e empreendedores, implementando princípios administrativos para terem bons resultados. É a configuração do Estado Avaliador⁶, como aponta Zanardini:

[...] o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como

⁶ Essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

parâmetros os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sobre a forma de *rankings* (ZANARDINI, 2008, p. 97).

A perspectiva do Estado Avaliador desconsidera que as condições de partida são determinantes para a chegada. Uma escola com estrutura física em condições precárias, sem saneamento, sem materiais didáticos suficientes para todos os estudantes, com professores sem remuneração justa, em uma comunidade muito pobre, sem acesso às tecnologias, dificilmente terá o mesmo rendimento que outra escola onde essas adversidades não estiverem presentes.

Existe a possibilidade de, no primeiro caso, alguns alunos obterem rendimentos semelhantes, mas serão poucos. Entretanto, os meios de comunicação, representantes da classe dominante, e na mesma perspectiva neoliberal, darão imensa cobertura caso isso ocorra, como se essa conquista tivesse que ser o esperado aos demais estudantes, e não a exceção.

O conceito de Estado Avaliador ilustra as mudanças ocorridas a partir dos anos 1990 da configuração do papel do Estado, e esta mudança não se desenvolveu naturalmente. Pelo contrário, houve o planejamento metódico por parte de organismos internacionais, no traçado de estratégias de forma a diminuir a participação do Estado no financiamento e fornecimento direto de serviços educacionais, mas exercendo cada vez mais o controle dos resultados desses serviços.

Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2009, p. 49).

Essa forma de controle dos resultados é francamente incentivada pelo Banco Mundial. Na medida em que oferece ajuda financeira, define padrões a serem seguidos.

As mesmas orientações feitas nos anos 1990 foram contempladas no relatório do Banco Mundial, de 2003: “Estratégia de Assistência ao País 2004-2007”,

prescrevendo que o Brasil deveria desenvolver um sistema “robusto” de avaliação de despesas e programas:

Um outro desafio do Brasil nos próximos anos é a melhoria na qualidade dos gastos públicos, e a eficiência e impacto dos programas do governo, no quadro das restrições fiscais previstas para o futuro próximo. As evidências sugerem que, embora o setor público brasileiro gaste uma parcela relativamente alta do PIB (31% para despesas primárias), essas despesas são frequentemente mal direcionadas e sua execução é ineficiente. O país ainda não desenvolveu um sistema robusto de monitoramento e avaliação de despesas e programas, e a administração pública ainda está mais voltada para o cumprimento das normas do que para o desempenho (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 44).

As recomendações do Banco Mundial ao Estado Avaliador traduziam-se então, literalmente, como imposições relacionadas às políticas públicas internas e não apenas às educacionais. O Banco orientava a descentralização na perspectiva de transferências de responsabilidades e também o fortalecimento e centralização dos sistemas de avaliação, tendo o governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares.

A proposta de descentralização era justificada pelo contexto de grande competitividade internacional e trazia a regra da desregulamentação como um dos meios de se eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado. A reforma educacional também era apontada como um dos fatores imprescindíveis para capacitar o Brasil a enfrentar a abertura ao mercado internacional, razão que dava a tônica das justificativas apresentadas (ZANARDINI, 2008, p. 98).

Dentre os pressupostos neoliberais, os conceitos de individualismo são tratados como muito vantajosos, devido a possibilidade e permissão a cada pessoa de desenvolvimento de suas aptidões e desejos. Devendo, contudo, ter perfil empreendedor para usufruir das muitas oportunidades existentes na sociedade. O equívoco do discurso da liberdade de escolha mostra-se extremamente frágil a medida que o exercício da liberdade está posto apenas para quem tenha condições materiais para tal; esbarra ainda, em um complexo sistema jurídico, que representa a pequena parcela da sociedade que também detém o capital.

A instituição do Sistema Nacional de Avaliação no Brasil vinha sendo buscada desde a década de 1980, com forte influência dos organismos internacionais, mas foi na década de 1990, que se concretizou com a demonstrada nova configuração

do papel do Estado, tendo realizado a Reforma do Aparelho do Estado, que possibilitou as reformas educacionais. O Brasil passou a avaliar as redes de ensino, “[...] juntamente com as referências à descentralização administrativa da Educação e à autonomia da escola, no bojo da transformação da nova forma de provisão das políticas públicas” (ABDIAN, 2012, p. 100).

No que se refere à descentralização no campo educacional, Pereira (2016), afirma que o Estado atua em variadas direções: “por um lado, descentraliza o financiamento e incentiva mecanismos de busca de apoio privado para a escola pública, ao passo que incrementa, com recursos públicos, as instituições privadas, através de mecanismos de cooperação e assistências” (PEREIRA, 2016, p. 24).

A proposição de Werle (2010) aponta a abrangência e complexidade da realização da avaliação em larga escala.

Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema (WERLE, 2010, p. 22).

Uma estratégia observada quando se refere as avaliações externas na educação é a "visão insular" da escola, concepção frequentemente presente, apontada por Lima (2012), em que a escola aparece descolada do contexto em que está inserida.

Ao tomar a escola como unidade de análise, manifesta-se uma certa visão insular ou atomizada, como se os avaliadores estivessem perante instituições dotadas de autonomia. Como se, pelo fato de passar a existir uma avaliação externa das escolas passasse a sair confirmada empiricamente a autonomia das escolas, mesmo numa situação de generalizada ausência de contratos de autonomia com elas firmados (LIMA, 2012, p. 32).

Condizente a essa visão insular, parte-se do pressuposto que a escola tem autonomia, é tomada como órgão capaz de gerir a si própria, tanto em relação a espaços físicos, gestão financeira, ao administrar os recursos recebidos do Estado e, sobretudo, ao ter estratégias eficazes para captação de verbas próprias. Essa propalada autonomia é colocada como uma grande virtude que as escolas

possuem, cabendo a elas serem cada vez mais eficazes em direção aos mecanismos e instrumentos definidos pela lógica e práticas do mercado.

Ainda, conforme Lima (2012), há um direcionamento fortemente trabalhado como uma legitimação política, na qual, “[...] perante a opinião pública de que mais avaliação, traduzida por mais exames, por maior rigor e por mais seleção, corresponde a mais e melhor educação” (LIMA, 2012, p. 30).

É esse modelo de escola eficiente, com a proposta de responsabilização e meritocracia que, em alguns momentos, devido ao discurso de alta performance, pôde ofuscar a realidade, mostrando soluções distorcidas. Ravitch (2011), historiadora da educação norte-americana, relata como foi envolvida pela avalanche de reformas que caracterizou a última década do século passado e início desse século. Em um momento de análise de sua trajetória profissional, passou a refletir acerca das defesas que vinha fazendo. Ela havia se declarado cética em relação a "modismos, entusiasmos e movimentos pedagógicos" e defensora de um currículo escolar rico e coerente em história e literatura. Ao assumir em 1991, na gestão do então presidente dos Estados Unidos, George Bush o cargo de secretária-assistente encarregada do Gabinete de Pesquisa e Melhoria Educacional e, conselheira do secretário da educação Lamar Alexander, passou a defender enfaticamente as avaliações em larga escala.

Na década seguinte ao meu período no governo federal, eu defendi que certas mudanças administrativas e estruturais - ou seja, escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização - iriam ajudar a reformar as nossas escolas. Com tais mudanças, os professores e escolas seriam julgados por sua performance; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem, seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios. Tendo imergido em um mundo de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. Eu me convenci de que os pensadores de mentalidade empresarial estavam apontando para algo importante. As reformas que eles propunham deveriam alinhar educação pública com práticas de organizações modernas, altamente flexíveis e de alta performance, para permitir que a educação americana fizesse a transição da era industrial para a era pós-industrial (RAVITCH, 2011, p. 23).

Na gestão do presidente Bill Clinton os mesmos encaminhamentos visando adaptar técnicas administrativas do setor privado para o público, com estratégias envolvendo corte de funcionários, privatização, implementação de acordos de

performance, foram trazidos para a educação, que agora via o sistema de escola pública como obsoleto. Entretanto, Ravitch (2011) observou que as defesas que fazia não tratavam de qualidade de aprendizado, mas sim, de responsabilização. Ravitch analisou a transformação do Distrito 2, da cidade de Nova York, que incluía quase 50 escolas e vinte mil alunos, e que de 1987 até meados dos anos 1990, adotou a pedagogia do Letramento Balanceado.

Depois que o Distrito 2 adotou o Letramento Balanceado como pedagogia do Distrito, toda a equipe teve que aprender um novo vocabulário, novas formas de ensinar, e novas formas de interagir uns com os outros. Alvarado⁷ se tornou evangelista da ideia de que o trabalho de todos os professores e diretores, de todos os membros da equipe, era focar incessantemente o ensino, o que para ele significava implementar fielmente o Letramento Balanceado [...]. Cada diretor deveria ser um líder de ensino, não apenas o administrador do prédio (RAVITCH, 2011, p. 54).

As ações empreendidas objetivando escores cada vez maiores causaram a substituição da imensa maioria dos diretores das escolas, bem como a saída dos professores da docência. As novas estratégias adotadas para conduzir a educação valorizavam os detalhes burocráticos, limitando a ação dos professores, que ao seguir uma cartilha proposta pelo programa de Letramento Balanceado, não poderiam auxiliar os alunos no desenvolvimento do senso crítico.

A reflexão em torno dos processos avaliativos é uma via de problematização da educação, seja no interior das salas de aula na prática pedagógica de cada professor, ou na relação entre a comunidade escolar e políticas públicas. O professor, entretanto, ao refletir sobre os processos e resultados da avaliação compreende a impossibilidade de um referencial consensual. O reconhecimento da existência de interesses e referenciais diferentes constitui um avanço significativo na construção do conhecimento e na politização dos sujeitos da educação (SOLIGO, 2010, p. 126).

Ao reconhecer a existência de interesses norteando a avaliação, o próprio professor pode compreender a amplitude de suas ações na docência, inclusive,

6- Anthony Alvarado foi apontado como Superintendente do distrito. Tony Alvarado era bem conhecido no sistema escolar de Nova York como um líder dinâmico, articulado e carismático. Havia servido previamente no Distrito 4 por dez anos, no Harlem, onde introduziu pequenas escolas e um programa de escolha, os quais atraíram estudantes de classe média de escolas privadas e de outros distritos. Os escores dos testes aumentaram durante sua passada por esse distrito empobrecido. Em 1983 o Conselho de Educação da cidade de Nova York nomeou Alvarado como secretário de todo sistema educacional público. Entretanto, no ano seguinte ele renunciou quando foi revelado que havia tomado grandes somas de dinheiro emprestado de seus subordinados.

questionando-se, “[...] em que medida o professor tem consciência do quanto às avaliações em larga escala interferem no seu trabalho em sala de aula?” (SOLIGO, 2010, p. 126). A extensão do impacto das avaliações em escolas onde se desenvolveu a cultura da aplicação dos testes reflete-se e acaba por definir, segundo o autor, “o currículo de fato”.

As implicações apontadas em relação as políticas para a educação evidenciaram que estas estão atreladas e direcionadas fortemente pelas políticas econômicas, demonstrando que esse processo não é natural, pelo contrário, é intencional e obedece a lógica do capitalismo. A orientação do Banco Mundial ao publicar a série ‘Pesquisas do Banco Mundial sobre Avaliações de Desempenho Educacional (2010)’ foi criada para orientar países em desenvolvimento, pois segundo o Banco, “[...] os governos passaram a reconhecer a necessidade de informações mais objetivas e sistemáticas sobre o sucesso das escolas em transformar recursos em aprendizado dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 1). Em cinco volumes, os países são orientados criteriosamente sobre como implementar a avaliação externa.

Embora muitos sistemas educacionais desde 1990 tenham se comprometido em fazer uma avaliação nacional, poucos tiveram a ampla gama de competências técnicas necessárias para realizar as várias tarefas envolvidas. Como resultado, muitas avaliações têm sido de qualidade insuficiente. A série Pesquisas do Banco Mundial sobre Avaliações de Desempenho Educacional foi planejada para abordar a questão da melhoria da qualidade das avaliações nacionais. A ênfase da série está em procedimentos de vanguarda que precisam ser seguidos na implementação dos componentes de uma avaliação para assegurar que os dados fornecidos sobre o aprendizado dos alunos sejam de alta qualidade e abordem as preocupações dos formuladores de políticas, responsáveis pela tomada de decisão e outros interessados no sistema educacional. (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 2).

Os cinco volumes da série Avaliações de Desempenho Educacional do Banco Mundial, publicados a partir de 2008, são direcionados para a qualidade das avaliações externas nacionais, enfatizando técnicas racionais e a sistematização da coleta de dados em detrimento do redirecionamento das políticas educacionais a partir da análise dos dados. Contudo, conforme o próprio Banco Mundial, se a avaliação externa nacional lhes obedecer às prescrições e tiver qualidade, há o “aumento da probabilidade” de uso desses dados para fins qualitativos.

A implementação de boa qualidade pode aumentar a confiança dos formuladores de política e de outros interessados na validade dos resultados da avaliação. Também pode aumentar a probabilidade de que os formuladores de política e outras partes interessadas utilizem os resultados da avaliação nacional para desenvolver planos e programas eficazes destinados a aprimorar a qualidade educacional e os resultados de aprendizado dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 2).

O Sistema de Avaliação Externa no Brasil foi criado em submissão a políticas externas, com o propósito de realizar a verificação do rendimento escolar, pois conforme Luckesi,

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 1995, p. 92).

A verificação encerra-se no momento em que se têm os dados ou as informações que eram buscadas, não as questiona ou contextualiza, e na perspectiva liberal, as informações coletadas são utilizadas para reforçar a tese de que a escola pública é ineficiente.

Já a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1995, p. 93).

Nessa perspectiva, a avaliação teria o objetivo de redirecionar o processo de ensino, não apenas rotulando, “aprovado” ou “reprovado”, ou “atingiu” ou “não atingiu” as metas do IDEB.

Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos (ZANARDINI, 2001, p. 98).

A escola atual, para classe dominante, deve ser eficiente e vem sendo sistematicamente orientada, por instituições parceiras participantes do Movimento

Todos pela Educação⁸ (TPE), para que sejam desenvolvidas nos alunos, habilidades denominadas não cognitivas ou socioemocionais. Esse discurso é apresentado como avanço, situação em que os conhecimentos historicamente e socialmente produzidos, são secundarizados.

O Instituto Porvir⁹ (2016), parceiro da UNESCO e de várias instituições privadas, apresenta o que são os conhecimentos não cognitivos ou socioemocionais:

Uma das saídas pra reconectar o indivíduo ao mundo onde vive passa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse processo, tanto crianças como adultos aprendem a colocar em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outros. Uma abordagem como essa pode ajudar, por exemplo, na elaboração de práticas pedagógicas mais justas e eficazes, além de explicar por que crianças de um mesmo meio social vão trilhar um caminho mais positivo na vida, enquanto outras não (PORVIR, 2016).

⁸ Fundado em 2006 o Todos pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma educação básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em cinco metas a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos. São elas: “Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem-gerido”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 7).

⁹ “O Porvir é uma iniciativa do Instituto Inspirare, criado em setembro de 2011, cuja missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. O Porvir/Inspirare defende uma nova concepção de educação, que denominamos de Educação Integral Inovadora e que tem como principais propósitos: Promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as suas dimensões: intelectual, emocional, cultural, física e social”. (PORVIR, 2016: O que defendemos). São atualmente os parceiros do Instituto Porvir: Artemísica, Associação Cidade, Escola Aprendiz, Catarse, Centro de Referências em Educação Integral, C.e.s.a.r Edu, Cipó comunicação Interativa, Endeavor, Fundação Itaú Social, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica, Fundação Tide Setúbal, Geekie, Instituto Educadigital, Instituto Natura, Instituto Rodrigo Mendes TIC Educa, WISE.

A abordagem realizada pelo Instituto Porvir afasta-se da educação que acreditamos necessária para a classe trabalhadora. Marx propunha que a apropriação do conhecimento não fosse parcial, fragmentada ou descolada da totalidade social. Ele apresentava como ideal a necessidade de unir escola e trabalho, pois dessa forma o sujeito conseguiria entender o processo de produção e reconhecer-se em seu trabalho. Propôs também que se desfizesse a tradicional divisão entre o ensino dado nas antigas manufaturas e o ensino formador de intelectuais contemplativos. A perspectiva de uma educação para os filhos da classe trabalhadora e de outra para a classe dominante, permite resgatar o pensamento de Marx, ao considerar que o salário para os trabalhadores, teria por objetivo mantê-lo em condições de sobrevivência:

Torna-se evidente que a economia política considera o proletário, ou seja, aquele que vive, sem capital ou renda, apenas do trabalho e um trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador. Por consequência, pode sugerir a tese de que ele, assim como um cavalo, deve receber somente o que precisa para ser capaz de trabalhar (MARX, 2006, p. 72).

Da mesma forma que o salário poderia ser suficiente apenas para sobrevivência dos trabalhadores, também a educação na perspectiva neoliberal proposta para os filhos dessa mesma classe, poderia ser suficiente apenas para garantir-lhes condições de inserção no mercado de trabalho. A partir do contexto histórico e social de meados do século XIX, Favoreto (2008) afirma que, nas grandes cidades, as diferenças sociais estavam cada vez mais aparentes e os “menos favorecidos”, os “miseráveis”, gostavam de falar da “injustiça eterna” e dos “ricos que sugam o sangue dos pobres”:

Diante do perigo, a escola capitalista ampliou sua ação com a adoção de um conteúdo moral. Ou seja, no momento em que a burguesia destruía os últimos vestígios da sociedade anterior, tendo que enfrentar daí por diante novos problemas, o conceito do homem soberano, aquele que transformava a natureza das coisas, que lutava pela vida, teve que ser revisto (FAVORETO, 2008, p. 37).

No século XIX foi introduzido o conteúdo moral na educação para acalmar os ânimos de uma população que não aceitava as diferenças sociais com naturalidade. Atualmente, podemos observar que a história vem se repetindo, não se utiliza mais a expressão “moral”, ou que os conteúdos a serem ensinados devem ter cunho moral, mas sim os mencionados conteúdos socioemocionais, ou não cognitivos. Da mesma

forma que não era necessária uma escola completa no século XIX, também hoje essa escola não é desejada pelo capitalismo. Para alunos filhos da classe trabalhadora, é suficiente que sejam “resilientes”, saibam desenvolver o autocontrole e o empoderamento, e resistir às frustrações, aceitando naturalmente que algumas pessoas serão ricas e outras pobres.

A avaliação em larga escala, utiliza-se dos indicadores educacionais para responsabilizar cada indivíduo pelo “insucesso na vida” devido a sua própria negligência com os estudos ou porque a escola onde estudou não era eficiente. O Estado Neoliberal desconsidera aspectos sociais (alimentação, vestuário, moradia e saúde), que podem influenciar diretamente no aprendizado do estudante. O conceito de meritocracia é utilizado intencionalmente pelo Estado ao justificar que algumas pessoas não têm acesso aos bens e riquezas produzidos não pelas suas políticas de exclusão, mas pela falta de esforço da pessoa ou do estudante. O Estado desresponsabiliza-se em relação à educação na medida em que considera escola um prédio com algumas salas de aula, alguns professores e poucos funcionários, e que a cada ano esses profissionais estão mais reduzidos.

Sobre a apropriação de conteúdos desenvolvidos no âmbito escolar, Bourdieu (1982) traz algumas ponderações a respeito do sucesso escolar e do capital cultural que cada aluno traz de sua família e relações sociais. Ele considera que o sucesso não é resultado apenas do esforço individual do aluno, mas principalmente do capital cultural de suas famílias, compreendido por Bordieu como:

[...] um legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores e pertence realmente (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural (BOURDIEU, 1982, p. 296).

Reconhecemos que a proposição de Bordieu evidencia classes diferentes com diferentes capitais culturais que influenciarão diretamente seus filhos. Entretanto também demonstra relativa imobilidade, como se a constatação do fato impossibilite o rompimento com ele. Por isso a escola se configura como um espaço

possível de suprir algumas lacunas de capital cultural dos filhos da classe trabalhadora.

Logo, ao uso do IDEB e do PISA, utilizados para avaliação do sistema educacional, após refletirmos sobre o pensamento de Bordieu (1982), é possível confirmar que da forma como vem se realizando favorece a compreensão de que pobres são ineficientes pelos resultados inferiores aos alunos ricos. Esses resultados inferiores dos pobres são explicados por Bordieu (1982):

A existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que se exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de uma certa familiaridade com o mundo da arte. Na verdade, tal processo se desenvolve como se ação escolar, que só atinge de forma bastante desigual (mesmo do ponto de vista de duração) as crianças nas diferentes classes sociais e cujo êxito junto aos que atinge também é muito desigual, tendesse a duplicar e a consagrar por meio de suas sanções as desigualdades iniciais. O que se pretende medir através do nível de instrução é apenas a acumulação dos efeitos resultantes da formação adquirida por meio da família e da aprendizagem escolar que já supunham tal formação prévia. Por exemplo, a parcela daqueles que receberam de sua família uma iniciação precoce em arte aumenta bastante quando eleva-se o nível de instrução (BOURDIEU, 1982, p. 304).

Para Bordieu (1982), a ação escolar já não atinge a todos os alunos. Assim, a implementação da avaliação em larga escala, em um país com as contradições e desigualdades sociais como o Brasil, não é avaliar, mas utilizar-se do discurso da ineficiência das escolas para permitir que administrações externas, nela interfiram executando a lógica gerencialista, considerada o modelo ideal bem-sucedido pelo mercado capitalista.

1.2 As categorias e conceitos de avaliação e rendimento escolar

Ao refletirmos sobre as categorias e conceitos de avaliação e rendimento escolar, os processos históricos pensados por Marx (1987), no Método da Economia Política, nos auxiliarão.

Marx (1987) ao defini-las considera que é importante a compreensão de cada categoria, pois, “[...] a categoria mais simples embora possa ter existido antes da

categoria mais concreta – ela só pode pertencer, no seu pleno desenvolvimento intensivo e extensivo, a uma forma de sociedade complexa”, e, continua, “[...] a categoria mais concreta se encontrava mais desenvolvida numa forma de sociedade mais atrasada” (MARX, 1987, p. 17):

Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc., no entanto acabam sempre por descobrir mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Uma vez fixados e mais ou menos elaborados estes fatores, começam a surgir os sistemas econômicos que, partindo de noções simples – trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca – se elevam até ao Estado, à troca entre nações, ao mercado universal. Eis, manifestamente, o método científico correto (MARX, 1987, p. 16).

Para Marx, o método científico estaria correto, partindo do exemplo de análise da população, quando as noções mais simples pudessem ser categorizadas. O correto não era partir dos sistemas econômicos, por exemplo, que estavam visíveis, mas sim de categorias ainda mais simples, para então partir para as mais complexas.

A composição do sistema econômico, por exemplo, dependia de diversos outros elementos para constituir-se enquanto tal, sendo que cada elemento trazia consigo sua forma de evolução. No exemplo citado, para Marx, “[...] a mais simples categoria econômica – por exemplo, o valor de troca, supõe uma população, que se produz em condições determinadas, supõe ainda, um certo tipo de família, ou de comunidade, ou de Estado, etc” (MARX, 1987, p. 17). Sendo então a compreensão do concreto para Marx:

O concreto é o concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1987, p. 16).

Nessa perspectiva buscaremos compreender a avaliação enquanto uma categoria que também foi desenvolvendo-se como a síntese das múltiplas determinações sociais presentes.

Em relação a expressão “conceito”, etimologicamente a palavra deriva do latim “*conceptos*”, significando o resultado ou termo de uma concepção. Sendo a concepção compreendida como palavra que reúne características e qualidades de uma classe de objetos abstratos ou concretos. Luckesi (1995) compreende conceito como:

O conceito é uma formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno. No contexto do pensamento marxista, o conceito equivale a uma categoria explicativa, que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica concreta, como um “concreto pensado”, “síntese de múltiplas determinações” (LUCKESI, 1995, p. 86).

A partir das perspectivas apontadas para às expressões “categorias e conceitos”, buscaremos compreender o ato de avaliar como uma ação humana que antecede a avaliação da aprendizagem, permitindo a sobrevivência.

O termo avaliação é polissêmico, o que possibilita que diferentes perspectivas teóricas o compreendam com diferentes significados. Os resultados de avaliações permitem que escolhas sejam feitas.

Faz-se, portanto, pertinente trazer à avaliação, a gênese ontológica do valor, apresentada por Zanardini (2008):

O ato de avaliar é imanente ao processo mediante o qual o homem se constrói e realiza sua história ao responder às alternativas concretas que lhe são apresentadas tanto na sua relação com a natureza quanto com outros homens. Embora não sendo o determinante principal tem papel fundamental na realização do valor como tal, justamente devido ao fato deste último ser uma relação entre fins e meios do sujeito que age. Nesta fundamentação ontológica do processo de avaliação nos referimos ao valor de uso como o que satisfaz uma dada necessidade humana, não se constituindo num empecilho a uma análise do valor num sentido mais avançado economicamente, pois consideramos o valor de uso como a insuprimível base real de uma forma mais avançada de valor, como é o caso do valor de troca (ZANARDINI, 2008, p. 52, 53).

A concepção de avaliação é inerente à concepção de valor, tornando-se um desafio dissociá-las, “[...] o ato de avaliar comparece de forma indissociável no valor, estando presente justamente no momento em que o valor se estabelece corretamente como tal, ou seja, no processo de valoração do valor [...]” (ZANARDINI, 2008, p. 53).

A avaliação constitui-se como um ato intencional e necessário que possibilita a realização de escolhas, conforme há a comparação de informações, obtidas principalmente a partir da coleta de dados, observações nas quais são estabelecidas medidas entre objetos.

O autor ressalta, entretanto, que a cada época, diferentes necessidades sociais se apresentam, e estas servem como balizadoras da avaliação:

Logo, o nexos social do processo de avaliar é determinado pelas necessidades sociais de cada época; se os interesses sociais de cada época se distinguem chegando a uma declarada oposição, tal característica é transferida para o processo de avaliação demarcando, de acordo com sua função social, a direção de sua eficácia ou ineficácia como processo social. Consideramos este fato essencial ao nos reportarmos à avaliação assentada na meritocracia, realizada nos moldes do capitalismo (ZANARDINI, 2008, p. 54).

Analisando o contexto das atuais políticas econômicas e educacionais, que defendem a manutenção do capitalismo e da concentração de renda, em detrimento das políticas sociais e, partindo do pressuposto que a avaliação reflete os interesses de cada momento histórico, podemos inferir que a lógica das avaliações em larga escala vem sendo utilizada como eficaz instrumento a favor da elite dominante.

A compreensão da presença da avaliação acompanhando a história da humanidade, “[...] consoante com o modo como os homens organizaram a produção e manutenção de sua vida” (ZANARDINI, 2008, p. 44), é desenvolvida pelo autor, identificando que ela esteve sempre a serviço de diferentes interesses.

O autor fundamenta no trabalho a perspectiva ontológica¹⁰ da avaliação:

A análise ontológica do processo de avaliar se estabelece na medida em que – e por considerá-la nascente no e do trabalho e, portanto, indissociável dele – se considera a primazia do trabalho como protoforma da práxis social. Deste modo a potencialidade desta forma de encarar o processo avaliativo ocorre justamente pela ação crucial que a avaliação exerce, mesmo que ao lado de inúmeras outras mediações, no processo de trabalho na constituição do ser social. A avaliação, assim, auxilia o processo de *hominização* como parte imprescindível do *fazer homem do homem*, pois o processo de avaliação nasce com o trabalho, desde o salto que separa o gênero

¹⁰ O conceito ontológico de avaliação utilizado por Zanardini (2008) fundamenta-se na obra de George Lukács (1885-1971), filósofo húngaro, o qual considera que “[...] a categoria do “trabalho” tem um papel de destaque central e decisiva para a ontologia, em que é tematizada expressamente como “modelo de toda práxis social, de toda conduta social ativa”” (OLDRINI, in: LUKACS, 2010, p. 21).

humano e o distingue dos demais animais, o que lhe confere de fato *hominidade* (ZANARDINI, 2008, p. 45).

Partindo do trabalho como pressuposto ontológico para compreensão do ato avaliativo, Zanardini (2008) o contrapõe à avaliação realizada pelas classes dominantes, “[...] que se realiza no interior do modo de produção capitalista, consubstanciada na ontologia liberal conservadora da classe que detém o poder político-econômico e, porque não dizer, avaliativo [...]” (ZANARDINI, 2008, p. 46).

Enfatizamos ainda que a avaliação não se constrói num vazio teórico, pelo contrário, “[...] o atual exercício da avaliação está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 1995, p. 28). Nessa perspectiva, consideramos necessário o desvelamento da avaliação sob utilização de um entendimento teórico e conservador da sociedade.

É possível a identificação, no processo de avaliação, da presença de alguns elementos constantes, os quais, segundo Luckesi (1995), podem ser considerados componentes básicos, são eles: o juízo de qualidade, os dados relevantes e a tomada de decisão. Sendo que, por juízo, a compreensão do autor é de que “[...] são afirmações ou negações sobre alguma coisa, essas afirmações ou negações poderão incidir sobre o aspecto substantivo ou sobre o aspecto adjetivo da realidade [...]” (LUCKESI, 1995, p. 69).

Ao juízo que expressa o substantivo da realidade, o autor nomina-o de juízo de existência, por se referir a realidade substantiva do objeto, e o juízo de qualidade ao aspecto adjetivo, qualitativo do objeto. É o juízo de qualidade que possibilita as comparações entre os diferentes resultados. A segunda variável, os *dados relevantes*, componente da avaliação, são explicados por Luckesi:

O juízo de qualidade deve estar fundado sobre dados relevantes da realidade. A qualidade de um objeto não lhe será atribuída ao bel-prazer de quem o julga, mas sim a partir de caracteres que este determinado objeto possua. [...] é um juízo de qualidade, porém não uma qualidade arbitrária, mas sim uma qualidade que está fundada em propriedades “físicas” dessa mesma realidade. Propriedade “física” aqui está sendo entendida como caráter efetivo e objetivo da realidade a partir do qual se pode estabelecer a qualidade desse objeto (LUCKESI, 1995, p. 70).

O terceiro elemento presente no conceito de avaliação pensado por Luckesi (1995), é a *tomada de decisão*, que possibilitará a tomada de posição favorável ou contrária ao juízo de qualidade. A partir do momento que há “*a atitude de não indiferença*” frente à situação ou objeto em análise, o próximo passo é a tomada de uma posição. Essa dinâmica permite o uso em diferentes situações de avaliação, mas, trazendo para a avaliação escolar, é nesse momento, que atrelado ao conhecimento, será necessária a realização de intervenções que possibilitem o aprendizado.

Se trouxermos então a avaliação em larga escala e aplicarmos a teoria de Luckesi, utilizando os três componentes da avaliação, também será possível constatar que nas “avaliações” em larga escala, não há a presença da tomada de decisão. As avaliações encerram-se em si mesmas ao definirem o resultado numérico.

Em relação à avaliação do rendimento escolar, uma ampla variedade de fatores pode levar o estudante a não obter as médias necessárias para cada período (bimestre, trimestre ou ano letivo), podendo ser social, cognitivo e/ou psicológico e também incoerências ou falhas no processo de ensino e no processo avaliativo.

Esses fatores são relevantes e precisam ser considerados no interior da escola pública, ao pensarmos na avaliação como instrumento que auxiliará na implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

A escola pública é o espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos científicos. A partir do momento em que a avaliação aponte que não está havendo aprendizado, é importante que os motivos da não aprendizagem do aluno sejam investigados, pois a avaliação escolar “[...] terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação” (LUCKESI, 1995, p. 42).

A transformação social defendida por Luckesi não se dará apenas pela apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno, entretanto o conhecimento possibilitará ao aluno compreender-se como sujeito histórico.

A avaliação da aprendizagem escolar tem por principal objetivo verificar a qualidade do processo ensino aprendizagem, representando, portanto, um dos instrumentos para analisar se os conteúdos desenvolvidos pelo professor foram ou não aprendidos; a avaliação possibilitará a verificação da qualidade da realidade presente.

Tendo desenvolvido nossa compreensão sobre a categoria avaliação, consideramos necessário evidenciar as diferenças entre avaliação e rendimento escolar.

A categoria rendimento escolar, sustenta-se na valorização dos dados numéricos, na quantificação e seleção, considera a avaliação como um fim, não como um processo.

A avaliação do rendimento escolar tem se traduzido, nas escolas, em uma prática autoritária que legitima um processo de seletividade e discriminação de aluno com consequências sociais e pessoais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino (SOUZA, 2001, p. 110).

O rendimento escolar se operacionaliza por meio da realização de testes ou exames para aferição de notas. Ressaltamos que, na história da educação, nem sempre se vinculou exame à certificação, nem à atribuição de notas ou conceitos. A prática da realização de exames acadêmicos passa a ser observada a partir do século XIX. O exame valoriza a objetividade e a racionalidade, sendo assim, está coeso às atuais políticas educacionais:

A partir da instauração de uma política educativa de corte neoliberal buscam-se justificativas “acadêmicas” que permitam fundamentar a restrição do ingresso à educação. Essas justificativas criam novos fetiches pedagógicos que se caracterizam por sua debilidade conceitual, como no caso de termos como “qualidade da educação”. Por outro lado são estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação: este é o papel conferido ao exame. Todo mundo sabe que o exame é instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber do sujeito (BARRIGA, 2001, p. 54).

Em relação às avaliações em larga escala, podemos retomar a fala de Barriga (2001), como representantes da “justificativa acadêmica”, que permite a restrição à educação, na medida que estas vêm sendo utilizadas a favor do Estado, que utilizando do discurso segundo o qual há recursos suficientes para a educação,

entretanto, não há eficácia nas gestões, omitindo-se do papel de mantenedor, assumindo então, novamente o papel de Avaliador. O autor coloca que: “se o exame não é um problema ligado historicamente ao conhecimento, é um problema marcado pelas questões sociais, sobretudo, aquelas que não pode resolver” (BARRIGA, 2001, p. 56).

Segundo o autor, por meio dos exames, há um reducionismo que objetiva “resolver” problemas das mais variadas espécies, tais como: sociológicos, políticos, técnicos e psicopedagógicos. Não se trata, entretanto, de resolvê-los, mas sim de ocultar a realidade, já que os problemas, “tratados” a partir do exame, reduzem-se a dimensão técnica. Entretanto, o autor coloca que: “afirmamos que o exame é um espaço social superdimensionado. Também enunciamos que o exame não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele” (BARRIGA, 2001, p. 57).

A avaliação do rendimento escolar é determinante para o acesso e permanência do aluno na escola. Souza (2001), denuncia o quanto essa dimensão da avaliação vem sendo conivente com o discurso liberal:

A avaliação do rendimento escolar tem sido utilizada, principalmente no ensino público, como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso do aluno (SOUZA, 2001, p. 146).

A reflexão sobre avaliação e rendimento escolar possibilitou vislumbrarmos algumas características dessas categorias, sendo possível a distinção entre elas. Compreendemos que a avaliação se efetiva quando está coerente com os pressupostos da educação necessária para apropriação dos conhecimentos científicos, se configurando como instrumento democrático para auxiliar o processo ensino-aprendizagem.

A categoria rendimento escolar busca precisar o quanto o estudante apropriou-se dos conteúdos trabalhados, representando um dado importante do

processo avaliativo, e, é um importante termômetro para o professor, entretanto o rendimento escolar deve compor a prática avaliativa.

Nas atuais políticas educacionais a avaliação do rendimento escolar está sob a perspectiva liberal, utilizando-se de conceitos meritocráticos e de responsabilização, sendo desconsiderado o contexto histórico ou social. O rendimento escolar limita-se a verificação dos resultados numéricos ou conceituais, não utilizando as informações obtidas para recondução do processo ensino-aprendizagem, apoiando-se na lógica dos exames.

1.3- As categorias desempenho escolar e qualidade educacional

Tomando por base alguns documentos norteadores de políticas educacionais no Brasil, analisaremos as categorias desempenho escolar e qualidade educacional, buscando compreender os contextos das expressões, objetivamos problematizá-las, intentado conceber também as implicações que trazem consigo.

Ao pensarmos os conceitos referentes a qualidade educacional, consideramos relevante ressaltar que referente a atual função social da escola pública, a consideramos como o principal espaço de socialização dos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos e, conforme Libâneo (2006):

Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social (LIBÂNEO, 2006, p. 22).

Por meio da democratização dos conhecimentos, é que se efetiva o processo educativo, “[...] que consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico social” (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

A escola tem como eixo principal a socialização do conhecimento, sendo essa a condição que garante o sentido de sua existência, por isso a importância de que a escola tenha qualidade para cumprir com sua função social.

Atualmente o discurso da qualidade da educação está presente e é uma das principais pautas em diferentes meios de comunicação, que destacam as notas obtidas nas avaliações em larga escala. A educação de qualidade, para a imprensa de concepção liberal, é identificada pelos valores numéricos mesurados neste formato de avaliação. Ao publicizar os resultados destas escolas, estes são relacionados à performance e eficiência da gestão, perfil empreendedorista dos alunos ou ações competitivas dentro da comunidade escolar.

A perspectiva empresarial apontada em alguns meios de comunicação revela que segmentos de nossa sociedade compreendem ser possível mensurar a qualidade de uma determinada escola, principalmente pelo desempenho de seus alunos em avaliações padronizadas, nas quais os elementos importantes para o processo avaliativo são desconsiderados. Essa perspectiva é apontada pelo Banco Mundial no documento 'Prioridades e Estratégias para a Educação' (1996), que considera a mensuração da qualidade da educação como uma atividade complexa, e recomenda a adoção de algumas medidas:

[...] la calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluir los resultados obtenidos por los alumnos [...]. Los resultados de la educación se pueden mejorar mediante la adopción de cuatro importantes medidas: a) el establecimiento de normas sobre los resultados de la educación; b) la prestación de apoyo a los insumos que, según se sabe, mejoran el rendimiento; c) la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y la utilización de los insumos, d) la vigilancia de los resultados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

A efetivação da qualidade na educação deverá incluir, conforme orientação do Banco Mundial, a vigilância constante dos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, ao restringirmos a avaliação, da qualidade aos resultados, principalmente das avaliações em larga escala, estaremos nos apropriando da lógica do mercado, detentor de instrumentos específicos para mensurar, estabelecendo comparações entre diferentes produtos, tendo em vista a dimensão financeira e o lucro. No campo educacional, se utilizarmos essas mesmas técnicas, faremos uma transposição, pois a educação não tem os mesmos pressupostos do mercado.

Contrapondo-se à perspectiva mercadológica da educação, Abádia (2009) afirma que:

[...] a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo (ABADIA, 2009, p. 219).

Diferente da perspectiva mercadológica, consideramos imprescindível conceituar a expressão “qualidade em educação”, entendendo que o conceito esteve sempre vinculado ao momento histórico vivido. Para cada época houve diferentes compreensões, e estas, relacionadas sempre à cultura e contexto histórico. Segundo Hypólito (2012), o conceito de qualidade sofre variações em seu significado não apenas em razão do contexto histórico, mas também conforme a perspectiva sob a qual é analisado:

A qualidade na educação pública é algo reivindicado por todos os grupos e setores sociais, mas cada um atribui um significado para o que é qualidade. O que as forças conservadoras neoliberais, direitistas têm obtido é a imposição do seu significado particular como se fora universal; é articular os diferentes sentidos em torno de um significante vazio, fazendo com que o significado hegemônico seja a qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo (HYPÓLITO, 2012, p. 141).

O atual foco gerencialista, que evidenciamos através da orientação do Banco Mundial (1996), é apontado pelo autor, que reconhece as forças neoliberais presentes, e apoiadas nelas, considera que a qualidade na educação se mostrará pelos indicadores resultantes das avaliações em larga escala.

A complexidade para definição do conceito de qualidade é reconhecida também pela UNESCO, que tratou do tema ao discutir políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina (PREALC) e o Caribe, em março de 2007, em Buenos Aires, Argentina.

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes, entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e

políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008, p. 29).

A compreensão de que o conceito de qualidade em educação passou por variações ao longo da história humana é explicitada à luz de cada contexto e culturas peculiares, da mesma forma que fatores ideológicos e políticos vêm também ditando significados diferentes à educação atual. No documento de discussão sobre políticas educativas para a América Latina, da UNESCO, são acrescentadas pelo programa Educação para Todos, novas dimensões com caráter operativo administrativo:

[...] No informe de monitoramento da Educação para Todos no mundo (UNESCO, 2005), mencionou-se que uma educação de qualidade deveria abarcar três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, eqüidade e pertinência. A essas dimensões haveria que acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência (UNESCO, 2008, p. 31).

Relacionamos as dimensões eficácia e eficiência acrescentadas pela UNESCO, às avaliações em larga escala, que verificam o desempenho das escolas e de seus alunos. No Brasil, o IDEB, criado em 2007 pelo INEP, é um indicador produzido com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e do Censo Escolar. E, objetiva segundo o MEC, ser uma ferramenta para “[...] medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, MEC, 2007). Entretanto, verificar a eficácia e eficiência na educação não é algo tão simples:

[...] a eficácia da escola não pode ser avaliada por um único indicador, seja ele qual for, e que pensar no trabalho da escola, nas variáveis que o influenciam e, por consequência, na qualidade que ela oferta é, sem dúvida, tarefa árdua e complexa e que necessita se voltar a diversos aspectos, além do desempenho medido pelos testes aplicados aos alunos (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.155).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹¹, aconteceu em dois momentos, no ano de 2010 e também em 2014. Em 2010 tinha como tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Em 2014 o tema da CONAE foi: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. A qualidade da educação foi tratada no Eixo IV da CONAE e, no Documento Base, após passar por análise e debate nas diferentes instâncias das Conferências Municipais e Estaduais do território brasileiro, ficou com a seguinte redação para definir o termo qualidade:

270 - A definição de qualidade da educação deve considerar as dimensões extraescolares. Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos.
272 - Por isso, uma política nacional de avaliação, voltada para a qualidade da educação, para a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem, deve ser entendida como processo contínuo que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, como expressão do SNE, e não para o mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas (BRASIL, CONAE, 2014. p. 62).

Mesmo com a CONAE posicionando-se contrariamente, as políticas de ranqueamento e classificação, conforme consta na proposição 272, quando da divulgação do PNE 2014, a Meta 7, ao longo de 36 estratégias, trouxe de forma explícita que a qualidade da educação seria verificada a partir das notas de desempenho obtidas no IDEB, além de outras avaliações a serem implementadas:

¹¹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A Conferência é convocada através de Portaria e no ano que a antecede, possuindo caráter deliberativo. As Conferências Nacionais de Educação são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelece a Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Em 2014 a CONAE foi precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, tiveram por objetivo garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional. Nesses eventos, os espaços de discussão foram abertos a colaboração de todos: profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros (BRASIL, 2014).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL/MEC. PNE, 2014).

Os resultados mensurados nas avaliações em larga escala, demonstrando conhecimento são insuficientes como únicos indicadores de aprendizado e se, atrelado à essas notas houver realmente maior aprendizado, efetiva-se a democratização do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, estes dados podem ser fruto de um período de intensa e única preparação para a realização da “Prova”, deixando de abordar conteúdos também relevantes e significativos, mas que não sejam cobrados na Prova Brasil, a exemplo de conteúdo das disciplinas da área de ciências humanas (história, geografia, filosofia, sociologia) ou conteúdo de disciplinas de ciências da natureza (ciências, química, física).

Segundo o INEP, “nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na educação básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP” (BRASIL, 2014, p. 31). Todavia, estudos apontam que os aspectos socioeconômicos são relevantes ao se verificar a qualidade de determinada escola.

A média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, já que escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e é amplamente conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 118).

A formalização e reconhecimento de que diferentes fatores interferem na qualidade educacional e no desempenho dos estudantes seria um determinante para que as políticas sociais fossem celeremente implementadas pelo Estado. Entretanto, a interpretação dos mesmos aspectos é feita sob diferentes perspectivas, conforme a ótica de quem os analisa. No artigo “Cresce diferença de nota entre escolas públicas ricas e pobres”, Toledo (2015), afirma:

A diferença de desempenho escolar entre as escolas públicas mais pobres e mais ricas no Brasil aumentou desde 2005. É o que mostra a comparação no rendimento dos estudantes de nível socioeconômico (NSE) mais baixo e mais alto na Prova Brasil, avaliação oficial do governo federal que mede desempenho em

Língua Portuguesa e Matemática a cada dois anos (TOLEDO, 2015, p. 23).

O próprio contexto econômico compreendido de 2005 até 2015, mencionado por Toledo, permaneceu com altíssimos níveis de concentração de renda, conforme dados do Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza Brasileira, do Ministério da Fazenda.

Os dados disponíveis atualmente indicam haver forte concentração da renda e da riqueza nos estratos mais altos dos contribuintes brasileiros, apesar de uma leve queda na participação desse estrato da população ao longo dos anos.

[...] A partir dessa desagregação é possível verificar a concentração da renda e riqueza de forma mais detalhada: os 5% mais ricos detêm 28% da renda total e da riqueza, sendo que o 1% dos declarantes mais ricos acumulam 14% da renda e 15% da riqueza. Os 0,1% mais ricos detêm 6% da riqueza declarada e da renda total. A importância dessa informação não pode ser subestimada. Em 2015, o universo de declarantes foi de 26,7 milhões. Isso significa que 0,1% dessa população, que corresponde a 26,7 mil pessoas, acumulam 6% de toda a renda e riqueza declarada no IRPF no Brasil (BRASIL, 2016, p. 17).

A concentração da renda em um percentual tão pequeno de brasileiros auxilia-nos a compreender a defesa feita pelas políticas liberais do discurso da qualidade eficiente com mínimo de insumos.

O artigo de jornal citado permite diferentes interpretações já a partir de seu título. Se tivermos a perspectiva social, a interpretação que daremos será de que a pobreza é um fator que implica na qualidade educacional, entretanto para a perspectiva liberal, a pobreza pode ser considerada um fator de ineficiência de desorganização e baixo desempenho.

O conceito de qualidade social da educação é desenvolvido por Abádia (2008), que repudia a qualidade com a perspectiva exclusivamente numérica, resultado de processos empresariais, que objetivam uma escola para formar mão de obra de forma rápida e barata.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização

dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (ABADIA. 2008, p. 225).

Os conceitos desempenho escolar e qualidade educacional de forma aligeirada são, em alguns momentos, compreendidos como sinônimos. No entanto, ao analisarmos o contexto da utilização dos conceitos no encaminhamento das políticas educacionais, é possível categorizá-los separadamente.

O desempenho escolar é o resultado das verificações avaliativas e por estar relacionado aos conceitos mensuráveis, possibilita diferentes formas de classificação e de interpretação, conforme os objetivos de quem analisa o referido desempenho. O estudo denominado Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil, realizado em 2000 pelo Instituto de Pesquisa Educacional Aplicada (IPEA), pontua claramente que o fraco desempenho dos estudantes brasileiros não é relacionado a falta de recursos, mas sim à ineficiência.

Toda a investigação sobre os determinantes do fraco desempenho educacional tem demonstrado que uma variedade de fatores é importante, embora uma avaliação de sua importância relativa seja ainda bastante controversa. Sabe-se, por exemplo, que a qualidade da escola e do ambiente familiar são importantes, mas não se tem, ainda, consenso sobre a importância relativa desses dois fatores. No entanto, um resultado de todo esse esforço de pesquisa é consensual: o fraco desempenho educacional brasileiro não é o resultado da alocação de um volume inadequado de recursos públicos à educação; o problema é a alocação desses recursos e a qualidade dos recursos disponíveis e do ambiente comunitário e familiar. O fato de que o fraco desempenho brasileiro tem pouca relação com a escassez de recursos dá importância ainda maior à busca dos seus determinantes. Ora, se os recursos necessários estavam e estão disponíveis, a solução para o problema em questão depende apenas de utilizá-los de forma eficiente e, portanto, depende, fundamentalmente, da identificação e quantificação dos determinantes desse fraco desempenho educacional. Note-se que tão importante quanto identificar os determinantes do desempenho educacional é avaliar a sua importância relativa de tal forma que prioridades possam ser identificadas (BRASIL, 2000, p.3).

O Estudo realizado pelo IPEA buscava verificar os motivos do baixo desempenho educacional brasileiro e considerava que: “[...] o conhecimento desses determinantes é fundamental ao desenho de políticas públicas voltadas para reverter o fraco desempenho educacional que tanto tem limitado o processo de desenvolvimento social brasileiro” (BRASIL, 2000, p. 3). O estudo tratou de três variáveis, analisando-as nas diferentes regiões brasileiras: o ambiente familiar, o

ambiente comunitário e qualidade e quantidade dos recursos educacionais disponíveis.

O desempenho de um estudante em uma avaliação de rotina de sala de aula mostrará se houve apropriação do aprendizado àquelas questões selecionadas pelo professor, sobre o conteúdo desenvolvido, que então analisará as fragilidades e conceitos não apreendidos e oportunamente irá recuperá-los. A quantidade de acertos do aluno mostrará seu desempenho.

Nas avaliações em larga escala dos sistemas escolares, as escolas passam pelo processo de verificação do desempenho de seus estudantes, entretanto, diversos aspectos¹² são desconsiderados ao enfatizar o contexto dessa escola, e o resultado desse desempenho é sistematizado como o resumo da qualidade desta.

O fator “desempenho” está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la. A pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que é incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o NSE da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS. p. 1.156, 2013).

Utilizar o desempenho dos estudantes no IDEB como expressão da qualidade em educação impulsionará a disputa entre profissionais das diferentes escolas para obterem os melhores escores. Conforme a Meta 7, do PNE 2014/2024, segundo a estratégia 36: “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Observamos nessa estratégia a meritocracia e a centralização no individual, dando margem a que comparações sem critérios sejam estabelecidas entre realidades muito distintas entre si. Pode-se inclusive, incorrer no risco de as escolas desprezarem o processo ensino-aprendizagem, priorizando a preparação dos alunos para a realização de provas. Como afirma Zanardini:

¹² Podemos considerar que não são considerados alguns aspectos apresentados no Capítulo 2 desse trabalho de pesquisa, relacionados às condições dos docentes, condições do ambiente escolar em relação à estrutura física das escolas e condições intraescolares e extraescolares que podem influenciar no aprendizado.

A eficiência dita o tom das ações do Estado capitalista na avaliação e no controle social, impondo como norma para a educação a transposição do escrutínio da eficiência, que deve ser constantemente avaliada e rotulada pelos seus resultados. Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos (ZANARDINI, 2011, p. 98).

O desempenho educacional expressa o aproveitamento de uma escola a partir das condições que lhe foram dadas, sendo que a qualidade, nessa perspectiva, são as condições materiais postas, e diferentes condições permitem diferentes desempenhos.

A aspiração pela eficiência¹³ fortalece, o que os autores Nosella, Bufa e Leal (2010), denominam de cultura do desempenho, em que projetos educacionais deixam de ser gestados no interior das escolas, sendo delegados a técnicos com o viés mercadológico.

A cultura do desempenho, desconsiderando a dialética profundamente humanista entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais (técnicos) a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados. As teorias e técnicas da "cultura do desempenho" estão presentes hoje em inúmeros textos de especialistas (a maioria deles, economistas), em muitas falas dos políticos, em vários planos educacionais, em quase todas as iniciativas dos governos e nas preocupações dos gestores da educação. De outro lado, o clima cultural tecnocrático dessa cultura foi e continua sendo denunciado por várias análises críticas (NOSELLA; BUFA; LEAL, 2010, p. 2).

Os relatórios dos “especialistas tecnocratas”, conforme colocado pelos autores, dificilmente relacionarão o desempenho escolar ao seu contexto. Melhores desempenhos necessitam de maior qualidade nas condições relacionadas a políticas sociais, estrutura física, financiamento da educação e valorização do professor.

Em relação à qualidade educacional, discordamos da definição centrada unicamente nos indicadores educacionais, que atendem à lógica empresarial e possibilitam a manipulação dos resultados na busca pelas melhores notas. Pois, “na busca da qualidade democrática, o paradigma economicista-empresarial resolve

¹³Em relação à eficiência consideramos relevante ressaltar que nos contrapomos à defendida sob a perspectiva neoliberal.

pouco. A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor” (LIBÂNEO, 2001, p. 18). Podendo inclusive, a própria comunidade escolar não enxergando as implicações nesse processo, trabalhar intensivamente na preparação de seus alunos para realização das provas, visando melhores classificações no ranqueamento entre as escolas. Tendo, dessa forma, a compensação do reconhecimento de seus resultados estandardizados. Reforçando sobremaneira objetivos das atuais políticas educacionais liberais, para as quais o conhecimento científico é desnecessário.

Consideramos que a qualidade tem seu conceito relacionado ao contexto social e histórico, sendo atualmente representada pelo aprendizado de conteúdos historicamente, socialmente e cientificamente produzidos.

A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral onilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico. Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001, p. 19).

Sendo assim, alguns elementos são necessários para efetivação do aprendizado com qualidade. O currículo desejado é o que contemple as diferentes áreas do conhecimento, não somente as disciplinas que serão verificadas nas avaliações em larga escala, a exemplo do português e matemática. Que as disciplinas presentes na matriz da educação básica, em uma perspectiva interdisciplinar, tragam a sua contribuição para que o aluno se compreenda enquanto sujeito histórico e consiga desenvolver senso crítico, princípios éticos e humanos. Também, conforme apontado por Libâneo (2001):

A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 18).

A estrutura física do ambiente escolar precisa ser um local onde as diferentes atividades pedagógicas possam ser realizadas com diferentes espaços, que atendam às necessidades tanto dos alunos quanto dos profissionais que nela trabalharem. Que a escola seja um local seguro, onde o trânsito/deslocamento possa se dar sem que as famílias temam pela segurança de seus filhos e, que os estudantes e a comunidade escolar possam ter rápido acesso aos serviços de saúde.

Quanto ao docente, a qualidade passa pela formação com uma sólida base teórica e prática, com possibilidades de formação continuada e remuneração que possibilite a dignidade, para si e sua família.

1.4 - PISA - Indicadores de rendimento: metas, qualidade

O PISA, *Programme for International Student Assessment* e, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tem sido utilizado como um indicador central de verificação da qualidade educacional no Brasil. A prova, aplicada em 72 países em sua última edição no ano de 2015, é administrada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE), criada em 1961, inicialmente com 19 países membros e sucedeu à Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC)¹⁴. Progressivamente, ao longo dos anos, outros países assinaram o Acordo Internacional, para se tornarem membros.

O Brasil está vinculado a OCDE como país colaborador desde 2007, e junto a China, Índia, Indonésia e África do Sul, são parceiros do “Engajamento Ampliado”, denominados de “Parceiros Chave”. Ao todo, 35 países estão na condição de membros.

¹⁴ A Organização para a Cooperação Económica Europeia (OEEC) foi criada em 1948 para executar o Plano Marshall financiado pelos EUA para a reconstrução de um continente devastado pela guerra. Ao fazer com que os governos individuais reconheçam a interdependência de suas economias, abriu o caminho para uma nova era de cooperação, que foi mudar o rosto da Europa. Encorajado pelo seu sucesso e pela perspectiva de levar seu trabalho para um estágio global, o Canadá e os EUA se juntaram aos membros da OEEC para assinar a nova Convenção da OCDE em 14 de dezembro de 1960. (OCDE, 2011a).

Hoje, nossos 35 países membros abrangem o globo, da América do Norte e do Sul à Europa e Ásia-Pacífico. Eles incluem muitos dos países mais avançados do mundo, mas também países emergentes como México, Chile e Turquia. Também trabalhamos em estreita colaboração com economias emergentes, como a República Popular da China, Índia e Brasil e as economias em desenvolvimento da África, Ásia, América Latina e Caribe (OCDE, 2017).

Ao aderirem à OCDE, os países membros e também os Parceiros Chave, comprometem-se com três grandes valores: “economia do mercado, democracia liberal e, mais recentemente, direitos humanos” (LINGARD, 2016 p. 612). Os principais objetivos da Organização estão relacionados ao desenvolvimento econômico e à expansão do comércio internacional. Sendo assim, recebem orientações e recomendações formuladas pelos intelectuais e funcionários de governos que prestam serviços à OCDE.

A produção de estatísticas e comparações entre os países com demonstrativos da economia de cada país, visando ao comércio internacional, estavam entre as políticas da OCDE, entretanto em relação à educação, foi a partir de 1990 que houve solicitações específicas para a implementação de uma estatística internacional.

[...] os membros da OCDE pressionaram a organização para desenvolver uma estatística educacional comparativa internacional. A organização realizava revisões nacionais de sistemas, mas a partir daquele momento, o foco foram as revisões temáticas e as comparações internacionais. Dados estatísticos se tornaram muito significativos a respeito destas revisões temáticas e dos países (LINGARD, 2016, p. 613).

A pressão para que a OCDE passasse a avaliar sistemas educacionais foi principalmente dos Estados Unidos, pois:

O país buscava uma mensuração do desempenho comparativo internacional da escolarização norte americana. Com a globalização da economia, tais mensurações da qualidade e quantidade do capital humano do país se tornaram indicadores da presumida competitividade da economia nacional dentro da global (LINGARD, 2016, p. 614).

Em atendimento a essa demanda imposta pelos países membros, em 1997 a prova PISA foi aplicada pela primeira vez a 28 países membros e 4 não membros. O Brasil participou a partir da segunda edição de aplicação da prova, em 2000, momento que internamente as políticas educacionais, conforme demonstrado no

início desse capítulo, passavam pelos ajustes econômicos implementados por meio da Reforma do Aparelho do Estado. A partir do ano 2000, o Brasil participou de todas as edições de aplicação do PISA, que ocorre a cada três anos.

Para a realização da prova, há uma pré-seleção de amostragem de escolas e também de alunos que tenham idade “[...] entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação da avaliação, matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante, a partir da 7ª série/7º ano” (BRASIL, 2016, p. 26).

Em razão das distorções idade-série e também de não serem alvos dos testes: as escolas indígenas, escolas de campo, escolas rurais da região Norte, escolas de assentamentos rurais, comunidades quilombolas, unidades de conservação sustentável, e escolas internacionais, a cobertura de amostra do PISA correspondeu a 71% do total de jovens brasileiros de 15 anos.

Ressaltamos a relevância do fato, conforme o INEP e dados do relatório do PISA, o percentual significativo de jovens que estão fora do sistema escolar ou em séries inferiores ao 7º ano do ensino fundamental: “Com base nos dados de 2015, em torno de 17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores” (BRASIL, 2015b, p. 26).

Em 2015, o teste PISA foi aplicado pela primeira vez em formato computadorizado, sendo que os alunos selecionados dispunham de apenas duas horas para responder às questões do teste e também ao questionário socioeconômico. Na última aplicação da prova PISA, os estudantes que realizaram a prova responderam a um questionário para verificação das atitudes em relação ao interesse e como o aluno se predispõe ao aprendizado, pois conforme a OCDE, esse conceito “atitude”¹⁵, tem se mostrado relevante enquanto categoria de análise dos países participantes da prova.

¹⁵No PISA 2015, as atitudes dos estudantes em relação às ciências foram avaliadas em três áreas – o interesse em ciência e tecnologia, a consciência ambiental e a valorização da abordagem científica na pesquisa, consideradas fundamentais para a construção do letramento científico. Essas áreas foram selecionadas porque uma atitude positiva em relação à ciência, a preocupação com o meio ambiente e com a sustentabilidade, bem como a disposição de valorizar a abordagem científica na pesquisa, são características de um indivíduo cientificamente letrado. Assim, o grau em que cada estudante se interessa ou não por ciência e reconhece seu valor e suas implicações é considerado uma importante medida do resultado da escolaridade obrigatória (BRASIL, 2016b, p. 43).

Conforme a OCDE, o objetivo do teste é buscar responder a seguinte questão: “O que é importante os cidadãos saberem e serem capazes de fazer? ” (OCDE, 2015, p. 1).

O PISA visa medir, em cada ponto no tempo, os conhecimentos e as habilidades necessários para participar plenamente da sociedade e da economia. Dado que esses conhecimentos e habilidades evoluem lentamente, a cada nove anos o PISA revisita as matrizes de referências e os instrumentos utilizados para medir os domínios de leitura, matemática e ciências. Essa revisão periódica dos domínios e instrumentos também oferece uma oportunidade para alinhar o PISA com os novos desenvolvimentos em técnicas de avaliação e com o mais recente entendimento dos processos cognitivos subjacentes às proficiências em cada domínio (BRASIL, 2016b, p. 47).

A análise de quais são as habilidades necessárias para participar da sociedade e da economia são realizadas a partir de conhecimentos de matemática, ciências e língua portuguesa, no caso brasileiro. A cada nova edição de aplicação do PISA, há o foco em uma das três disciplinas.

A perspectiva competitiva e de ranqueamento impostas pelo PISA vêm interferindo nas políticas educacionais de modo que alguns países, objetivando melhores escores que possibilitarão maior retorno em investimentos financeiros, passam a adequar seus sistemas educacionais a obterem êxito na prova, o que contribui para um currículo globalizado, no qual os fundamentos teóricos são determinados pelo “*ethos mercadológico*”.

O Pisa, como instrumento da política de competências e habilidades da OCDE, afere a eficiência e eficácia dos sistemas educacionais e induz a competitividade entre os países. Seus pressupostos políticos ideológicos orientam a adesão e adoção de políticas educativas, via falsos consensos, que buscam construir um projeto hegemônico de educação, único e universal, centrado nos resultados dos processos de verificação e mensuração, impulsionando uma gestão gerencial meritocrática subsumida ao *ethos mercadológico*. Assim, a educação básica pública brasileira vem sendo permeada por contradições e conflitos que emanam da relação político educacional entre o Governo Federal e a Organização (PEREIRA, 2016, p. 17).

A metodologia de condução da aplicação e posteriormente análise dos dados coletados na prova PISA é impregnada pelo distanciamento e empobrecimento, denunciados pela autora australiana Radhika Gorur (2016), pois a grande quantidade de informações sobre países com diferentes histórias e culturas são, a cada nova aplicação do teste, reduzidas em dados quantitativos, “[...] a base de

dados aumenta com cada vez mais entidades abstratas, medidas por métricas facilmente traduzíveis e combináveis de múltiplas maneiras com outras entidades também abstratas” (GORUR, 2016, p. 657).

O teste PISA dá visibilidade a alguns aspectos dos países analisados, mas por outro lado: “Algumas inscrições encapsulam o mundo no qual essas entidades se tornam sensíveis e, ao mesmo tempo, descrevem as entidades que formam esse mundo” (GORUR, 2016, p. 657). A transformação dos dados em objetos de análise para que as comparações sejam estabelecidas reduz estudantes das mais diferentes nações e culturas em dados matemáticos, nos quais o pesquisador não precisa deslocar-se de seu mundo para analisar os dados obtidos nos testes.

Avaliações internacionais comparativas de larga escala, como o PISA, cujo estudo inclui aproximadamente 70 nações, sendo a maioria de renda média e alta, parecem-se muito com o olhar do astrônomo a estrelas e galáxias distantes. Tem de ser baseado nas “classes” abstratas e padronizadas de objetos, em detrimento da luxuriante nuance dos atores individuais fornecida por um olhar mais próximo. Eles também não enxergam como vários elementos interagem entre si, ou como viajam e se misturam (GORUR, 2016, p. 653).

A comparação estabelecida por Gorur exemplifica esse distanciamento entre analistas e o contexto das nações analisadas. Esse reducionismo mostra-se ainda mais preocupante na medida em que observamos um movimento buscando adequar os sistemas educacionais à superficialidade desses indicadores, e não o movimento contrário, de repúdio a esse modelo de indicador.

Um exemplo dessa busca por adequar-se às liberais políticas internacionais é o fato de recentemente, no dia 29 de maio de 2017, o Brasil por meio do atual presidente em exercício Michel Temer, solicitar adesão à OCDE para ser país membro, deixando de ser colaborador.

Para que essa adesão seja autorizada, é necessário que o país candidato a membro cumpra alguns requisitos, adequando a política interna ainda mais aos instrumentos jurídicos¹⁶ da Organização. Sendo assim, o Governo Brasileiro notificou a adesão a 31 (trinta e um) instrumentos jurídicos da OCDE, e analisa a adesão a outros trinta.

¹⁶ Os Instrumentos jurídicos da OCDE são: As Decisões, As Recomendações, Declarações, Arranjos e Entendimentos e Acordos Internacionais (OCDE. 2017).

A adoção dos instrumentos, compatíveis com a legislação e com as práticas brasileiras, e em linha com as políticas do país, demonstra o elevado grau de preparação do Brasil para o processo de acesso à OCDE, solicitado em maio deste ano, e reforça o compromisso brasileiro com as melhores práticas em políticas públicas consolidadas na Organização. O Grupo Interministerial de Trabalho sobre a OCDE, coordenado pelo Itamaraty, está em processo de revisão final de outros 30 instrumentos a fim de solicitar a adesão nos próximos dias. Este conjunto de 61 instrumentos cobre áreas tão diversas quanto proteção ao consumidor, simplificação de práticas tributárias, boas práticas em matéria ambiental, uso de energia, movimento seguro de dejetos perigosos e educação (BRASIL, 2017).

Ao celebrar acordos com organismos internacionais, pressupõe-se o consentimento dos governantes no que se refere às prescrições a serem seguidas, e de fidelidade no cumprimento da agenda desses organismos. A contrapartida nacional geralmente refere-se a ajustes de caráter macroestruturais, podendo impactar positivamente na economia e negativamente nas políticas sociais. Um exemplo refere-se ao Relatório Econômico da OCDE para o Brasil de 2015, que ao concluir o envelhecimento da população brasileira orientou reformas na previdência:

Em mais longo prazo, será necessário um melhor direcionamento dos benefícios sociais. Uma reforma do sistema previdenciário do Brasil, que custa mais de 10% do PIB e cujos gastos estão aumentando rapidamente, seria um ingrediente essencial para uma reforma sustentável. Apesar de sua população jovem, o Brasil já gasta mais com as aposentadorias por velhice do que muitos países da OCDE. Mais ainda, a mesma transformação demográfica que ocorreu em mais de 60 anos nos Estados Unidos ocorrerá em apenas duas décadas no Brasil. As projeções sugerem que as despesas com a previdência social aumentarão, de 8.5% do PIB para mais de 13%, por volta de 2040 se o mecanismo de indexação atual permanecer inalterado (OCDE, 2015, p. 12).

Dessa forma, o país por meio de seus governantes e com o apoio dos empresários, forma uma aliança com os organismos internacionais, viabilizando a expansão de um projeto hegemônico de exploração dos trabalhadores. Atualmente, em 2017, para a inserção do Brasil como país membro da OCDE, a reforma da previdência é um elemento considerado essencial para ser “resolvido” internamente e para que o Brasil possa associar-se então como membro, possibilitando às empresas internacionais mão de obra barata.

Contrapondo-se às análises da OCDE, o técnico em Planejamento e Pesquisa do IPEA, Matijascic (2017) pontua que:

É um absurdo dizer, por exemplo, que o Brasil gasta mais do que os países da Europa Ocidental. A média de gastos das nações da OCDE é bem superior à nossa. Não invento números, refiro-me a dados apresentados em publicações oficiais do governo, como o Anuário Estatístico da Previdência Social (MATIJASCIC, 2017).

Consideramos pertinente trazer o exemplo comparando à Previdência, pois Matijascic (2017) estabelece panoramas reais a alguns países, seja da América Latina ou da Europa para ilustrar que, em alguns momentos, as informações trazidas pela OCDE podem ser confrontadas. Ele afirma que o percentual do PIB não custa os 10% conforme colocado pela OCDE: “Pela metodologia contábil, a mesma usada pela OCDE, o Brasil gastou no Regime Geral da Previdência Social 6,2% do seu Produto Interno Bruto tanto em 2013 quanto em 2015” (MATIJASCIC, 2017).

Retomando então a questão dos gastos com educação, o parecer da OCDE é que a quantidade que o Brasil gasta com educação é suficiente, sendo necessária a otimização desses recursos, de forma a melhorar os resultados dos indicadores.

O PIB per capita do Brasil (USD 15 893) corresponde a menos da metade da média do PIB per capita nos países da OCDE (USD 39 333). O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). Esta proporção correspondia a 32% em 2012. Aumentos no investimento em educação precisam agora ser convertidos em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Outros países, como a Colômbia, o México e o Uruguai obtiveram resultados melhores em 2015 em comparação ao Brasil muito embora tenham um custo médio por aluno inferior. O Chile, com um gasto por aluno semelhante ao do Brasil (USD 40 607), também obteve uma pontuação melhor (477 pontos) em ciências. (OCDE, 2016, p. 1).

No “Resumo de Resultados Nacionais: PISA 2015”, emitido pela OCDE, é possível observar a ênfase dada ao acréscimo de recursos, que em 2012, equivalia ao percentual de 32% dos demais países da OCDE e aumentou para 42% em 2015, é diretamente relacionada pela comparação estabelecida com os resultados do Chile, que com 2.417 dólares a mais, entretanto considerado pela OCDE semelhante, teve resultados numéricos superiores.

O gasto no Brasil com a educação para essa faixa etária é, segundo análise do PISA, inferior a metade da média dos demais países da OCDE, e além desse percentual destinado ser menor, há ainda o agravante de que nem sempre esse valor realmente é aplicado na escola pública, pois infelizmente há exemplos de

desvios de recursos, não conclusão de obras públicas ou parcerias com empresas privadas para compra de materiais escolares.

Outro aspecto observado é a expressão “gasto”, utilizada ao se referir à destinação de recursos para escola pública, que pode ser interpretada como uma despesa sem retorno, e não como direito enquanto política pública, que deve retornar ao estudante pelos impostos recolhidos da população.

A OCDE disponibiliza através do site MEC/INEP uma série de publicações, no formato de cartilhas, abordando questões relacionadas à educação, denominada PISA em Foco, onde: “As reflexões sobre educação pré-escolar, melhoramento de desempenho, disciplina escolar e absenteísmo, por exemplo, abrem espaço para novas discussões de grande relevância na educação” (BRASIL, 2017).

O Volume 16 traz dados comparativos, analisando os salários dos professores e o PIB de alguns países, relacionando-os ao desempenho dos estudantes nas provas PISA. A questão central que norteia esse estudo é: “Um pagamento baseado no desempenho melhora a atuação do professor? ” (OCDE, 2012, p. 1).

Para responder à questão, são apresentados dados informando que, nem sempre mais recursos revertem-se em melhores resultados dos estudantes nas provas.

Pagamentos baseados na atuação implicam recompensar algo além de titulação e tempo de experiência, os quais já demonstraram ser um indicador fraco da efetividade do trabalho de um professor. Os que argumentam em favor de um sistema de pagamentos baseado na atuação afirmam que é mais justo recompensar os professores com melhor desempenho do que pagar a todos de forma igual. Eles também argumentam que esse sistema de pagamento motiva os professores, e que correlacionar os investimentos nas escolas com os resultados encontra apoio do público em geral (OCDE, 2012, p. 1).

O pagamento dos professores por desempenho é demonstrado e prescrito pela OCDE como uma alternativa viável, ressaltando-se a individualidade, pois, “[...] recompensas individuais podem motivar as pessoas a trabalhar mais e dão a elas um sentimento de controle sobre suas chances de conquistar uma recompensa” (OCDE, 2012, p. 4). Há ainda recomendação em evitar que sejam concedidas

“caronas” a professores que tiverem fraco desempenho, se a opção for por bonificar uma escola inteira pelo desempenho em avaliações externas.

A reflexão sobre alguns aspectos do PISA possibilitou a compreensão de que a concepção de qualidade para a OCDE é representada pelos resultados numéricos dos estudantes e desempenho na avaliação externa. Há rigor técnico e objetividade de aplicação e análise dos dados, entretanto, consideramos que esta avaliação é suficiente apenas para ranqueamento entre os países e não como um instrumento capaz de verificar a qualidade educacional.

A análise realizada pela OCDE reforça e impulsiona uma escola pública, cuja prioridade é o atendimento ao mercado econômico, voltada tanto para o emprego, quanto para o desemprego. Sendo que, baixos índices no PISA podem servir como reforçadores do discurso neoliberal de que há empregos, entretanto não há mão de obra qualificada para ocupar esses cargos. A educação limita-se a uma espécie de treinamento, e para essa educação os gastos devem ser os menores possíveis e devem dar o maior retorno na forma de bons escores nas avaliações internacionais.

1.5 - IDEB - Indicadores de rendimento: metas e qualidade

Ao refletirmos sobre o IDEB enquanto indicador de rendimento escolar, buscando verificar quais são suas metas e como compreende a qualidade da educação básica pública no Brasil, consideramos relevante compreender o contexto de sua implementação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o órgão responsável por toda operacionalização do SAEB e IDEB. Foi criado em 1937¹⁷ tendo como objetivos principais a organização da documentação relacionada à educação, realização de intercâmbio entre as instituições do país e assistência técnica às redes de ensino. Em 1952, o professor Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, direcionando as ações do órgão principalmente à pesquisa. "Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisa como um meio de

¹⁷ Fonte: Histórico do INEP. (BRASIL. 2007a).

fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil" (BRASIL, 2007a. s.p).

No bojo das reformas administrativas e econômicas realizadas nos anos de 1990, o INEP, a partir de 1995 foi reestruturado com redefinição de seu papel e em 1997, transformado em uma autarquia federal.

Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIA), do Ministério da Educação. O SEEC, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a SEDIA é integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal (BRASIL, 2007a. s.p).

O INEP reorganizou o sistema de levantamento de dados estatísticos e tem atualmente, como finalidade principal a avaliação de todos os níveis de ensino, da educação básica à graduação. As atuais finalidades do INEP, distanciaram-se dos objetivos iniciais da fundação do órgão, de socialização e integração do conhecimento e da pesquisa em educação. Sendo assim, a partir de 1990 foi institucionalizado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que inicialmente procedia verificação dos sistemas escolares de forma amostral, por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a cada dois anos e atingia apenas séries do ensino fundamental; os conteúdos avaliados estavam em conformidade com o currículo dos sistemas estaduais.

Essa forma de verificação foi de 1990 até 1995. Em 1997, as séries finais do ensino médio também foram inclusas na testagem e a elaboração dos itens passou a contemplar as Matrizes de Referência, que avaliam competências e definem descritores (conteúdo curriculares + operações mentais). As matrizes curriculares estavam em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

As escolas da rede particular foram incluídas de forma amostral no sistema de verificação do SAEB em 1997, e os conteúdos e disciplinas verificados até 1999

mudavam a cada aplicação da Prova, incluindo além de português e matemática, disciplinas de história, ciências, biologia, química.

Em 2005, o SAEB, passou por uma reestruturação, incorporando a denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

Em 2013, foi incorporado ao SAEB o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de "[...] melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática" (BRASIL, 2017a. s.p.), e nominada como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dando então o atual formato do SAEB.

Um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2017a).

A inclusão da Prova Brasil ao SAEB foi determinante para que fosse possível a verificação de cada escola, município e estado, do IDEB. Também conhecido como a "nota da escola", o índice foi criado a partir de 2005¹⁸, com o objetivo, segundo o MEC, de: "[...] ser o indicador capaz de reunir os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações" (BRASIL, 2015).

¹⁸ O IDEB foi criado em 2005, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a primeira avaliação foi em 2007. Sendo assim, no Portal MEC/INEP, em alguns momentos o texto relata a criação do IDEB em 2005 e em outros textos, o ano de 2007 é relacionado como o ano da criação do IDEB. Através da página de internet: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31969-ideb?start=20>, é possível verificarmos que os dois anos são apresentados como anos de criação do índice. (Acesso em 25/10/2017).

Reynaldo Fernandes¹⁹ em defesa da política de avaliação externa, e responsável pela implementação do IDEB, colocou os benefícios que este sistema traria por intermédio dos resultados.

A existência de um índice que sirva para ser aplicado nacionalmente, levando em consideração as peculiaridades de regiões distintas, é, assim, um desafio que precisa ser enfrentado quando se fala na necessidade de se estabelecer um **padrão de qualidade na educação** do País (BRASIL. 2007, p. 6). (Grifos da autora).

O cálculo da nota é obtido com dados do Censo Escolar e também das médias de desempenho dos estudantes na Prova Brasil²⁰. Para às metas do IDEB, há projeções de notas para escolas, municípios e estados.

O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022 [...] (BRASIL. 2007, p.2).

O aparato avaliativo montado a partir do SAEB demonstra a objetividade dessa forma de gestão por resultados. A exemplo da OCDE, em relação ao PISA, também na implementação do IDEB, verifica-se o mesmo rigor técnico.

Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

¹⁹ Reynaldo Fernandes era então, em 2007, o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é professor titular da Universidade de São Paulo, sendo um dos gestores da implementação do IDEB. (Nota da autora).

²⁰ "A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios, calculada por meio de fórmula, **IDEB $j_i = N \cdot j_i \times P_{j_i}$** , criada para esse fim". (BRASIL. 2007, pg. 1). Onde: Ano do Censo Escolar e dos Exames do INEP (Saeb e Prova Brasil) (**i**); Unidade avaliada (escola, rede de ensino, município, etc.) (**j**); Média de proficiência dos alunos em questões de Língua Portuguesa e Matemática, padronizada em um indicador entre 0 e 10 (**N**); Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade avaliada, situa-se de 0 a 1 (**P**). (BRASIL, 2007).

Alguns valores são basilares durante todo o processo da avaliação em larga escala, pois a gestão por resultados redundou "[...] na política de "responsabilização pelos resultados" [...]" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135), nos quais são responsabilizados professores, diretores e estudantes por não terem atingido as metas projetadas²¹ pelo IDEB.

Um segundo valor impregnado pelo modelo educacional da gestão por resultados, é embasado nos princípios gerenciais e está coerente às prescrições dos organismos internacionais e Banco Mundial, em que a eficiência norteia ações para que a qualidade educacional seja apresentada tão somente pelos índices obtidos.

As provas restringem-se às disciplinas de português e matemática, desconsiderando as demais áreas do conhecimento. Entretanto, mesmo que todas as disciplinas fossem incluídas, ainda assim, consideramos que não seria a avaliação ideal para os sistemas educacionais, por compreendermos que se tratando de avaliação em larga escala, o problema não reside nas técnicas de verificação, mas sim nos objetivos implícitos pela forma como ela foi implementada.

1.6 – PNE – Indicadores de rendimento: metas e qualidade

Pretendemos, nesse subcapítulo, refletir sobre quais são as metas em relação a qualidade do atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (PNE II). Para fazer essa análise, consideramos necessária a contextualização do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE I) que o antecedeu, e também do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentou diretrizes para a gestão da educação básica no Brasil durante o período de vigência dos Planos.

Na introdução deste trabalho, afirmamos nossa compreensão de educação como um direito social, que deveria estar plenamente acessível a todos. Entretanto,

²¹ "As metas intermediárias, com início em 2007, serão calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal assim como para cada escola, a cada dois anos. A meta final para o IDEB tem seu alcance definido para 2021, e sua divulgação dar-se-á em 2022, ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil. Para projetar as trajetórias esperadas para o IDEB, ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência e redes de ensino, foram feitas algumas premissas e alguns passos metodológicos foram seguidos". Nota Técnica: metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas (BRASIL. 2007. p. 1).

também evidenciamos que algumas leis são gestadas a partir de estratégias que impedem a concretização das mesmas. São as soluções neutralizadoras do Estado, "[...] objetivando reduzir o campo de tensões, o Estado se antecipa estrategicamente e já oferece uma solução neutralizadora de qualquer potencial transformador contido na demanda" (PAULO NETTO, 2003, p. 16).

Ao que condiz ao PNE I, conforme Valente (1998), a sociedade organizada a partir do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública" pressionou o Congresso Nacional para que fosse cumprida a legislação que previa a implantação do Plano Nacional de Educação²² e apresentou uma proposta de texto para o PNE I, baseada nos estudos realizados no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). O texto resultante foi o documento "Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira".

Esse documento continha,

[...] um diagnóstico da situação educacional do país cotejada com dados internacionais, acompanhado da discussão e fundamentação do problema do financiamento como base para uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsões de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação (SAVIANI, 2016, p. 244).

O texto que primava pelo detalhamento e clareza em seus tópicos, previa recursos para cada nível de ensino e foi transformado em Projeto de Lei de número 4.155 de 1998. Entretanto, ao chegar ao Congresso Nacional, foi confrontado com outra proposta, que se tornou o substitutivo do PNE da Sociedade, tendo por relator o então deputado Nelson Marchesan.

A inesperada ação da sociedade forçou o governo Fernando Henrique Cardoso – que, como os fatos viriam a demonstrar apesar da determinação constitucional e da LDB, não se interessava em nenhum PNE, a desengavetar o seu Plano e encaminhá-lo em 11/02/1998 à Câmara, onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98 (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

As duas propostas de PNE que tramitavam no Congresso Nacional, configuraram-se então, como a síntese de dois projetos de sociedade. De um lado a proposta da sociedade, contemplando todos os aspectos que seriam relevantes para

²² Legislação que previa a construção do PNE: Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, Artigo 214 e LDB 9.394/1996.

a implantação de uma educação que pudesse ser efetivada com qualidade, e por outro lado, a proposta do governo, “[...] que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Nesse embate de forças, o PNE aprovado foi a proposta do governo e vigorou até 2011, incorporando apenas alguns elementos do projeto Proposto da Sociedade Brasileira, assentando sua estrutura em três momentos: “1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do plano” (SAVIANI, 2007). Tal estrutura foi aplicada aos níveis de ensino abrangendo:

1. Educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e 2. Educação superior. Às modalidades de ensino envolvendo: 1. Educação de jovens e adultos; 2. Educação à distância e tecnologias educacionais; 3. Educação tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação indígena. Ao magistério da educação básica e ao financiamento da gestão (BRASIL. PNE. 2001).

Devido a forma como foi implementado, autores como Saviani (2007) e Valente (2002) afirmam que o PNE I se configura mais como uma carta de intenções do que realmente como um Plano Nacional de Educação. Como uma evidência que exemplifica a descontinuidade presente em relação às políticas educacionais, apontamos o fato de que em 2007, faltando ainda quatro anos para o término do PNE I, foi lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) em abril de 2007, por Decreto do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

Para operacionalizar o Plano, o governo federal baixou o Decreto 6.094, em 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal e Estados e participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (CARVALHO, 2009, p. 1149).

A composição do PDE agregou 29 ações do MEC, tornando-se o que Saviani (2007) veio a chamar de um "grande guarda-chuva" que abriga praticamente todas as ações propostas pelo MEC. Ao confrontar a estrutura do PDE com a do PNE I, o autor constata que o segundo não constitui um Plano, em sentido próprio:

Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Na formulação das propostas do PDE, as metas tornaram-se ações, ao que condiz a todos os níveis de escolaridade: educação básica, educação superior e educação profissional. Alguns exemplos para ilustrar o que foi observado na comparação entre o PNE I e o PDE:

No que se refere ao ensino fundamental, o PDE institui a “Provinha Brasil”²³, que não estava prevista no PNE. O programa “Dinheiro Direto nas Escolas” consiste num mecanismo de racionalização da gestão, não se relacionando diretamente com as metas, embora possa incidir sobre a eficiência e eficácia do funcionamento das escolas e, portanto, na realização das metas que se busca alcançar. Apenas a meta 17 do PNE encontra-se diretamente contemplada no PDE, por meio da ação “Transporte Escolar”. As demais 29 metas fixadas pelo PNE para o ensino fundamental não são objeto de consideração por parte de PDE (SAVIANI, 2007, p. 1239).

A confrontação entre os documentos citados (PNE1 e PDE) mostra que o PDE foi formulado paralelamente ao PNE1, não contemplando os dispositivos nele presentes, os quais haviam sido aprovados pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001. Para Saviani (2007), houve a substituição formal do PNE pelo PDE, o que exigiria a aprovação de uma nova lei que revogasse o então vigente PNE, o qual continuou segundo o autor, “solenemente ignorado”.

No dia 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, houve o lançamento do “Movimento Todos pela Educação” (TPE)²⁴. Atualmente participam do Movimento um grande número de grupos empresariais, como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar, DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco Unibanco, Banco Santander, Telefônica Vivo,

²³ A “Provinha Brasil”, a que o autor se refere é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é aplicada para estudantes matriculados no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁴ Para melhor compreensão do TPE, ver nota de referência número 11.

Instituto Natura, Instituto Samuel Klein, entre outros. São cinco as metas propostas pelo Movimento Todos pela Educação:

1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2 - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3 - todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4 – todo jovem com 19 anos deverá com Ensino Médio concluído; 5 – investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE).

O PDE então, ao ser lançado no ano seguinte (2007), incorporou em seus objetivos as metas estabelecidas pelo Movimento Todos pela Educação:

Uma tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (SAVIANI, 2007, p. 1243).

A mesma tendência de aproximação com o empresariado esteve presente na elaboração do atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, aprovado em junho de 2014, que foi sancionado sem vetos e fez entrar em vigor o PNE 2014-2024 (PNE II). Na redação dada pelo constituinte, o Art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação, conforme Sena Martins (2014) no Observatório PNE:

Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (SENA MARTINS, 2014, p. 9).

O PNE 2014-2024 foi objeto de discussão de diversos segmentos, com visões e interesses diferentes, propostas distintas e conflitantes entre si. Cada segmento objetivando garantir por meio do PNE seus próprios interesses. Inclusive além do poder executivo, câmara dos deputados e Senado Federal, o MTPE se mobilizou

com fundações privadas e empresariais para influenciar na redação do mesmo, utilizando-se do discurso de preocupação com a qualidade da educação.

Os movimentos sociais e entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional estiveram também presente nas discussões, buscando garantir que suas propostas fossem contempladas no texto final. Participaram da elaboração de propostas encaminhadas aos parlamentares na forma de emendas: os Conselhos e fóruns de educação institucionais, entidades representativas da comunidade educacional, entidades científicas, gestores de entidades representativas dos entes federados, sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e grupos de educação de capital aberto.

A quantidade de segmentos interessados no PNE II fez com que ao chegar à Câmara dos Deputados o processo tivesse três mil emendas para análises e posteriores ajustes. Para definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) houve amplo debate, pois, esse índice estaria indexado ao valor do PIB destinado ao financiamento da educação. Inicialmente o valor a ser fixado seria de 7%. Por considerar esse percentual insuficiente para o financiamento da educação básica pública, houve a mobilização de categorias em defesa da ampliação desse índice, o que fez com que a Meta 20 fosse aprovada com a seguinte redação:

Meta 20: ampliar **o investimento público em educação pública** de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014). (Grifo da autora).

Entretanto, essa redação foi modificada pelo Senado, a expressão “pública” foi retirada e acrescentou através da remissão ao artigo 5º, § 5º, que previa, conforme Observatório PNE:

§ 5º O investimento público em educação a que se refere o art. 214, inciso VI, da Constituição Federal, e a Meta 20 do anexo desta lei, engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação

especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (SENA MARTINS, 2015, p. 181).

Como não houve a exclusiva vinculação de verbas públicas para a educação pública, significa que esses recursos também poderão ser destinados para a iniciativa privada, a exemplo de programas profissionalizantes, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e do pagamento para instituições particulares superiores, por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre outros. Dessa forma, mesmo havendo a destinação de uma taxa fixa para a educação de 10%, esse percentual provavelmente não chegará em sua totalidade na educação básica, tampouco na educação pública de nível superior.

Ao analisarmos também a forma como vem ocorrendo o relacionamento do Estado com a iniciativa privada, entendemos que a compra do material didático a ser distribuído em toda rede nacional representa uma grande fatia desse percentual, situação em que serão beneficiadas empresas e redes privadas de produção de material didático.

Sobre o que faltou no PNE II, Saviani (2014) afirma que o Plano deixou a desejar em vários sentidos:

[...] começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino. Observe-se a hipertrofia da Meta 7, de longe a mais detalhada (SAVIANI, 2014, p. 232).

Consideramos um equívoco ter apenas nos indicadores educacionais IDEB e PISA a base principal para definir o conceito de qualidade de unidades escolares, pois:

A meta 7 - “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB”, vai na contramão do combate à desigualdade educacional. Os indicadores de avaliação da qualidade da educação (IDEB e PISA) não atendem as demandas para garantir a aprendizagem, o que fazem é estimular a competição entre as escolas para obter a melhor posição no ranqueamento divulgado pelos meios de comunicação e pelos governos, muitos dos quais formulam políticas de bônus e premiação

salarial para os profissionais da educação, provocando diversos conflitos no ambiente escolar entre os trabalhadores em educação (ARAUJO FILHO, 2014, p. 236).

Ao identificar os conflitos decorrentes desse formato de avaliação o autor remete-nos a uma das formas de ação do Estado, que assume o papel de Avaliador, tomando para si a responsabilidade pela implementação das políticas de avaliação e descompromete-se da implementação das políticas públicas e sociais.

Depreende-se então porque o PNE, ao elaborar a Meta 7, foi extremamente criterioso e detalhista, rendendo-se aos apelos do mercado capitalista que almeja uma educação que lhe seja eficiente, “[...] a educação eficiente desponta como a grande conquista que deve ser realizada pela escola, sobretudo em seu aspecto quantitativo” (ZANARDINI, 2012, p. 101).

A breve análise do contexto do PNE II evidencia o caráter do Estado Avaliador, que regula o investimento em educação utilizando-se dos instrumentos avaliativos como ferramentas de controle social. Nessa perspectiva, a avaliação externa educacional tanto serve como mecanismo de controle social, quanto para regular a distribuição de receitas para a educação básica e superior.

O modelo que se pretende por intermédio da Meta 7 do PNE II, praticamente orientado para o ranqueamento entre as escolas e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país, faz com que as escolas, na ânsia de obterem bons índices, preparem os alunos para a realização das provas e não para a formação humana científica integral, amplamente defendida pelos profissionais da educação, ideia qual a avaliação estará presente, fazendo parte do processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DOS INDICADORES DE RENDIMENTO E AS METAS DE MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DOCENTES

Nesse capítulo pretendemos trazer alguns aspectos do perfil do estado do Paraná e também do município de Cascavel, objetivando apresentar um breve panorama destes em relação aos resultados das avaliações em larga escala que são realizadas, tanto o PISA, quanto o IDEB.

Consideramos necessário, também nesse capítulo, melhor explicitar a metodologia utilizada para seleção das escolas onde realizamos a pesquisa de campo, com coleta de dados por amostragem, bem como os resultados obtidos por meio das respostas dos professores.

As questões foram trazidas para o texto conforme foram apresentadas aos professores e, objetivando auxiliar na compreensão e análise das respostas dos docentes, construímos gráficos que possibilitaram o olhar sobre a amplitude das respostas. Os gráficos são apresentados com os resultados individuais por escola e em seguida, representando o coletivo dos docentes, independente da escola onde estivessem.

Na sequência dos gráficos, buscamos fazer uma breve análise sobre cada questão, trazendo à questão analisada, a legislação pertinente ou dados de pesquisas publicadas relativas a qualidade educacional. As reflexões realizadas buscaram lançar um olhar sobre as dimensões escolares analisadas: sujeito docente, condições estruturais e pedagógicas do ambiente escolar e os indicadores educacionais.

2.1 - Os resultados do PISA e IDEB no Paraná e Cascavel

O Estado do Paraná situado na região Sul do Brasil, compõe-se de 399 municípios e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2016, a população estimada era de 11.242.720 habitantes.

No Paraná, em 2016, havia 2.148 escolas (PARANÁ, 2017), de todos os níveis da educação básica, incluindo escolas que ofertam educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino médio profissionalizante integrado e subsequente, educação de jovens e adultos e educação especial.

Situada na região Oeste do Paraná, a cidade de Cascavel teve o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, IDHM²⁵ mensurado em 0,782 em 2013, conforme o Atlas Brasil 2013, do IPEA e PNUD, sendo a educação um dos fatores que contribuiu para Cascavel ser considerada a 4ª melhor cidade do Paraná. As três primeiras são respectivamente: Curitiba, Maringá e Quatro Pontes.

Dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no fim de julho apontaram que Cascavel tem o 4º melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Paraná. No último levantamento, em 2000, a cidade ocupava a 12ª posição no *ranking* estadual. Com evasão escolar próxima de zero e 90% dos professores da rede municipal com formação superior, a educação foi a área que mais contribuiu para essa melhora. O aumento da renda per capita mensal (de R\$ 695 em 2000 para R\$ 1.003 em 2010) e da expectativa de vida do cascavelense (de 73 para 75 anos) permitiram que Cascavel se destacasse no cenário estadual (CASCAVEL, 2013).

A classificação como 4ª melhor cidade do Paraná, faz com que observemos a cidade onde residimos, e nesse caso, mais especificamente as escolas, nas quais a pesquisa de campo se realizou, e também os bairros mais distantes da região central, aqueles onde é possível de se ver casas em precárias condições para abrigar uma família. As situações de violência nos são relatadas diariamente, seja

²⁵ O IDHM analisa três dimensões para desenvolver o índice: longevidade (vida longa e saudável), educação (acesso ao conhecimento, verifica a escolaridade da população adulta e fluxo escolar de menores de idade) e renda (padrão de vida, renda per capita). “O conceito de desenvolvimento humano, bem como sua medida, o Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 14). E em 2013, foi criado o Atlas Brasil: “O objetivo do Atlas Brasil 2013 é instrumentalizar a sociedade. A democratização de informações no âmbito municipal contribui para o fortalecimento das capacidades locais, o aprimoramento da gestão pública e o empoderamento dos cidadãos brasileiros por meio da ampliação do conhecimento sobre a sua realidade.” (BRASIL, 2013 p. 18).

nos jornais locais, ou pelas pessoas de nossa convivência. Trazemos por exemplo, um índice, relacionado a violência:

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República divulgou um balanço estatístico dos assassinatos em que as vítimas possuem idade entre 12 e 18 anos e o resultado não é nada animador para Cascavel. A cidade figura entre as 20 do país onde os jovens correm mais risco de serem assassinados antes de completar 19 anos. O IHA (Índice de Homicídios na Adolescência) mostra que para essa faixa etária, Cascavel é mais violenta do que as grandes capitais do Brasil, incluindo São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. Os dados levam em consideração cidades com mais de 200 mil habitantes. O índice traz os números de 2012 e mostra que a cada 1.000 jovens entre 12 e 18 anos, pelo menos seis foram assassinados em Cascavel, o que deixa a cidade na 20ª posição no ranking das mais violentas do Brasil. Dos quatro municípios mais violentos da Região Sul, três são do Paraná. Além de Cascavel, aparecem a cidade de Colombo (19º lugar) e Foz do Iguaçu (16º). Viamão, no Rio Grande do Sul, aparece na 17ª posição (CORAZZA, 2015).

O IDHM não é nosso objeto de estudo, entretanto, apresenta características semelhantes às apresentadas pelos indicadores educacionais, de ser um número para ser estandarizado, ignorando situações advindas também da política neoliberal. Tendo sido criado também nos anos 1990, com a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO.

O IDHM cascavelense foi apresentado para melhor caracterização do município, o qual teve, em conformidade com o PNE II, Lei federal 13.005/2014, a aprovação em 24 de junho de 2015, da Lei 6.496, o Plano Municipal de Educação, (PME) atendendo as mesmas diretrizes do PNE II.

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (CASCAVEL, 2015, p. 1).

O PME mostra o compromisso em garantir uma educação pública de qualidade. As estratégias elencadas propõem combater a evasão escolar, realizar o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, dar suporte pedagógico às escolas e ao longo do período proposto de vigência do PME, melhorar as estruturas físicas.

Na Meta VII, a exemplo do PNE 2014-2024, o Plano Municipal de Cascavel também se propõe, a partir do Artigo 7º, a “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a superar a meta do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, IDEB” (CASCAVEL, 2015, p. 9). O Artigo 7º desenvolve doze estratégias²⁶ para serem implementadas ao longo do período de vigência do PME-CVEL, ou seja, até 2025, objetivando a concretização desta meta e conseqüentemente, da efetivação da qualidade na educação.

²⁶ Estratégias: I – garantir recursos físicos, humanos e ações pedagógicas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Ensino, na vigência do PME-CVEL; II- assegurar a análise dos resultados do SAEB e efetivar encaminhamentos que contribuam com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir do primeiro ano do PME-CVEL; III garantir a formação continuada para profissionais do magistério e da educação da Rede Municipal de Ensino, objetivando ações e encaminhamento de combate à violência e à evasão detectando suas causas na vigência do PME-CVEL; IV – implementar políticas de inclusão e de permanência de adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a partir da aprovação do PME-CVEL; V – assegurar que as instituições da Rede Municipal de Ensino tenham espaços apropriados com energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgoto sanitário e manejo dos resíduos sólidos com garantia de padrão de qualidade nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME-CVEL. VI – garantir a aquisição de equipamentos e softwares para a informatização e o gerenciamento do acervo das bibliotecas da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME-CVEL; VII – ampliar o acervo das bibliotecas das escolas municipais em consonância com o currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a partir da aprovação do PME-CVEL; VIII–assegurar a criação de brinquedoteca/biblioteca nos CMEIS, bem como a adaptação do espaço físico, mobiliários e materiais pedagógicos a partir da aprovação do PME-CVEL; IX – garantir em regime de colaboração entre os entes federativos, a aquisição de equipamentos básicos adaptados e de softwares educacionais específicos para o atendimento ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME-CVEL; X- assegurar em regime de colaboração entre os entes federativos, a formação continuada para o uso das tecnologias educacionais para os profissionais do magistério e da educação da Rede Municipal de Ensino, na vigência do PME-CVEL; XI – garantir em regime de colaboração entre os entes federativos, o transporte escolar rural para os alunos da Rede Municipal de Ensino, bem como a padronização da frota de veículos de acordo com as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia INMETRO, assegurando o padrão de qualidade a partir da vigência do PME-CVEL (CASCAVEL, SEMED, PME, 2015, p. 9).

No que se refere a fundamentação teórica, o município de Cascavel construiu seu currículo e, conforme descrição contida no documento, o atual é resultado da ação dos profissionais da educação de Cascavel, que tiveram o respaldo da equipe pedagógica da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). O embasamento teórico pauta-se no método materialista histórico-dialético:

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende 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 compreende a escola como situada no âmbito destas 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, 2008, p. 12).

Em Cascavel atualmente há 63 escolas municipais e 42 colégios da rede estadual. As escolas municipais são responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ou anos iniciais, do 1º ao 5º ano. Os colégios estaduais atendem ao Ensino Fundamental II, ou anos finais, do 6º ao 9º ano e também o Ensino Médio e educação profissional.

No Quadro Estatístico do mês de junho de 2017 da SEMED em Cascavel, demonstra a quantidade de alunos matriculados nas séries atendidas pela rede municipal de educação, incluindo turmas de sala de recursos, pré-escola e Educação de Jovens e Adultos-EJA, totalizando 23.694 alunos, distribuídos em 1.106 turmas:

TABELA1: Demonstrativo de alunos por turma nas escolas municipais de Cascavel-PR.

Série	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Sala Rec	Pré I	Pré II	EJA
Quantidade de turmas por série.	174	164	163	148	154	55	61	169	18
Total de alunos	3651	3621	3854	3656	3761	434	1183	3474	349

Fonte: CASCAVEL, SEMED, Censo Escolar: junho de 2017.

Na rede estadual, conforme estatística referente ao início do mês de julho de 2017, são ao todo 20.711 turmas e 556.809 matrículas no ensino fundamental fase final e no ensino médio, 16.359 turmas, e 466.158 matrículas. Nos três níveis de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, são 8.898 turmas com 30.131 matrículas.

TABELA 2: Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Paraná. Referência 08/07/2017.

Nível de Ensino	Quantidade de Turmas	Matrículas
Ed Inf Pré Escola	94	937
Ed Inf Multis A I	19	102
E F Cic Bas A I	259	3.299
E F Anos finais	20.711	556.809
Ensino Médio	16359	466.158
EJA FASE I 1/4	36	836
EJA FASE II 5/8	2098	64.499
ENSINO MÉDIO	1914	57.872
EDUC ESPECIAL	8898	30.131
TOTAL Rede Estadual	50.388	1.180.643

FONTE: PARANÁ. SEED/SAE, 2017. Estatística.

TABELA 3: Turmas e Matrículas da Rede Estadual de Cascavel

Nível Ensino	Quantidade turmas	Quantidade de matrículas
Ens Fund anos finais	550	15356
Ens Médio	508	14870
EJA FASE I 1/4	2	40
EJA FASE II 5/8	58	1787
EDUC ESPECIAL	428	1124
TOTAL DO MUNICÍP	1602	34.959

FONTE: PARANÁ. SEED/SAE, 2017. Estatística.

2.2 - As escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Cascavel - resultados PISA/IDEB.

A Tabela 4 mostra os resultados do Estado do Paraná no IDEB, nos quais é possível verificar que, na série 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nos anos de 2013 e também 2015, o IDEB observado não atingiu a meta projetada.

Tanto os concluintes do ensino fundamental, quanto os concluintes do ensino médio, ficaram com notas abaixo das projetadas pelo IDEB.

TABELA 4: Resultados e Metas do IDEB do Estado do Paraná

ANO	IDEB observado 9º ano	Metas projetadas 9º ano	IDEB observado 3º ano	Metas projetadas 3º ano
2005	3,3	-	3,3	-
2007	4,0	3,3	3,7	3,3
2009	4,1	3,5	3,9	3,4
2011	4,0	3,8	3,7	3,6
2013	4,1	4,2	3,4	3,9
2015	4,3	4,5	3,6	4,2
2017		4,8		4,6
2019		5,1		4,9
2021		5,3		5,1

FONTE: BRASIL, MEC. INEP/IDEB. 2017

Em Cascavel, conforme determinação do MEC, desde o ano de 2007, em anos alternados, vem sendo observado o IDEB das escolas municipais e estaduais. No ano de 2015, 94 escolas do município fizeram a prova, sendo 57 da rede municipal e 37 da rede estadual.

Estão disponíveis para consulta no site do INEP, os resultados do município de Cascavel para os 9ºs anos, que atingiram a meta apenas nos anos de 2007 e 2009; e nos anos de 2011, 2013 e 2015 não atingiram a meta projetada.

Entretanto, os resultados da rede municipal demonstram que as metas projetadas vêm sendo atingidas desde 2007 e não houve redução das mesmas em

nenhum ano de observação do IDEB, tendo havido sim, o aumento das notas. Conforme é possível observar na Tabela 5.

TABELA 5: Resultados e Metas do IDEB Rede Municipal de Cascavel

ANO	IDEB OBSERVADO	META PROJETADA
2005	4,7	
2007	5,1	4,7
2009	5,5	5,1
2011	5,8	5,5
2013	6,1	5,7
2015	6,3	6,0
2017		6,2
2019		6,5
2021		6,7

FONTE: BRASIL. MEC. INEP/IDEB. 2017

Para que a nota do IDEB do município esteja na meta ou acima, conforme a Tabela 5, é necessário que a maioria das escolas da rede municipal tenha tido bons resultados.

A Tabela 6 possibilita observarmos que dos anos em que o IDEB foi analisado em Cascavel, 2011 foi o ano em que um menor percentual de escolas municipais atingiu as metas projetadas, representando 61% das escolas e, nos anos de 2013 e 2015, acima de 76% das escolas atingiram as metas.

TABELA 6: Resultados do IDEB das escolas municipais de Cascavel – Paraná

	2007		2009		2011		2013		2015	
	Quant.	%								
Quantidade de escolas que atingiram a meta projetada	44	77	46	81	35	61	46	81	43	76
Quantidade de escolas que não atingiram a meta projetada	8	14	9	16	16	28	9	16	11	19
IDEB não observado	5	9	2	3	6	11	2	3	3	5

FONTE: BRASIL, MEC. INEP. 2016

Na rede estadual, um percentual maior de escolas atingiu as metas do IDEB nos anos iniciais de sua mensuração, entretanto, a quantidade de escolas que tem alcançado as metas projetadas tem sido menor desde 2007, sendo que em 2015, apenas 6 escolas atingiram as referidas metas, conforme podemos observar na Tabela 7.

TABELA 7: Resultados do IDEB das escolas estaduais de Cascavel – Paraná

	2007		2009		2011		2013		2015	
	Quant.	%								
Quantidade de escolas que atingiram a meta projetada	31	84	25	68	15	41	8	22	6	16
Quantidade de escolas que não atingiram a meta projetada	1	3	10	27	20	54	27	73	29	79
IDEB não observado	5	13	2	5	2	5	2	5	2	5

FONTE: BRASIL, MEC. INEP. 2016.

Quanto ao PISA, conforme contextualizado no Capítulo 1 deste trabalho, após o ano 2000, a prova foi realizada nos seguintes anos: 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015. Desde o início de sua aplicação no Brasil, a quantidade de alunos que realizaram a prova teve um acréscimo de aproximadamente 4.500 alunos a mais que a etapa anterior. Na primeira aplicação da prova em 2000, 4.452 alunos realizaram a prova, e em 2015, “[...] 23.141 estudantes de 841 escolas representando todo Brasil participaram dos exames ” (BRASIL, 2016).

Em relação ao exame realizado em 2015, a OCDE emitiu parecer analisando os resultados comparando-os aos anteriores. Essa análise não se refere a unidade federativa brasileira, mas ao universo de estudantes que realizaram a prova.

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006, o último ciclo do PISA com foco em ciências (uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas - que passaram de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015 – não representa uma mudança estatisticamente significativa). Estes resultados são semelhantes à evolução histórica observada entre os países da OCDE: um leve declínio na média de 498 pontos em 2006 para 493

pontos em 2015 também não representa uma mudança estatisticamente significativa. A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de 2012 à média de 2015 (OECD, 2016, p. 1).

No Estado do Paraná, em 2015, 2.703 alunos realizaram a prova. Em Ciências a nota média do Brasil foi: 401 e do Paraná: 425 (o Paraná ficou com a 3ª melhor nota). Em Língua Portuguesa, a média de nota do Brasil foi: 407, e a nota do Paraná 433, (ficando o Paraná em 2º lugar). Em Matemática, o Paraná ficou com a nota 406, e a média do Brasil de 377, sendo a melhor nota se comparada aos demais estados do Brasil (BRASIL, 2015, p. 32).

Amapá e Paraná foram as únicas unidades da Federação que não alcançaram os percentuais requeridos (mínimo de 80% para os estudantes e de 85% para as escolas). Portanto, deve-se tomar maior cuidado na análise dos resultados do PISA 2015 para esses dois estados, em razão da baixa representatividade de seus estudantes na avaliação (BRASIL, 2016b, p. 33).

Segundo análise do MEC/INEP, junto à OCDE, o fato de toda amostra necessária para se configurar como totalidade não ter realizado a prova, pode ter interferido nos resultados. Não foi possível, verificar, no entanto, porque não foi avaliado todo o percentual necessário para a amostra.

2.3 - Análise dos resultados

A pesquisa de campo por amostragem foi a metodologia que consideramos melhor se adequar ao nosso objetivo de nos aproximar de algumas escolas, para então conhecermos um pouco da realidade vivenciada cotidianamente pelos profissionais da educação e estudantes de Cascavel. Esperou-se, assim verificar, a partir das escolas selecionadas, como se efetiva a qualidade educacional sob as perspectivas dos profissionais que nela atuam. A opção pela aplicação dos questionários tem pontos positivos e também alguns aspectos negativos. Conforme apontam Lakatos e Marconi (2003).

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens e desvantagens: Vantagens: a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 202).

As autoras evidenciam também as desvantagens que há no questionário:

a) Percentagem pequena dos questionários que voltam. b) Grande número de perguntas sem respostas. c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente. f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra. g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. j) Exige um universo mais homogêneo (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 202).

A coleta de dados deu-se pessoalmente, deslocando-me enquanto pesquisadora, às escolas selecionadas, experiência muito significativa por oportunizar o conhecimento visual das escolas, bem como de sua localização geográfica. Entretanto, algumas desvantagens expostas pelas autoras Lakatos e Marconi (2003), foram vivenciadas ao longo da coleta de dados. Foi necessário que

me adequasse a disponibilidade de atendimento da escola e de seu calendário letivo, bem como da hora-atividade dos professores, de forma a não interferir na rotina da instituição, sendo preciso que me destinasse por várias vezes à escola, até ter o número de questionários respondidos representativo do coletivo.

Para realização da pesquisa foram respeitados os trâmites éticos. O projeto de pesquisa foi submetido à análise da Comissão de Ética em Pesquisa, CEP, da UNIOESTE e a coleta de dados começou somente após a aprovação do presente projeto pela CEP. Os professores envolvidos foram convidados a participar da pesquisa, foi lhes explicitado sobre os objetivos da mesma e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa de campo foi realizada nas escolas que se incluíram nos seguintes critérios:

- 1) Duas escolas da rede estadual do Paraná situadas na região central do município de Cascavel, sendo uma que tenha atingido as metas projetadas pelo IDEB para o ano de 2015²⁷ e uma que não tenha atingido as metas.
- 2) Duas escolas da rede estadual do Paraná situadas na periferia do município de Cascavel, sendo uma que tenha atingido as metas projetadas pelo IDEB para o ano de 2015 e uma que não tenha atingido as metas.
- 3) Duas escolas da rede municipal de Cascavel situadas na região central do município, sendo uma que tenha atingido as metas projetadas pelo INEP para o ano de 2015 e uma que não tenha atingido as metas.
- 4) Duas escolas da rede municipal de Cascavel situadas na periferia do município, sendo uma que tenha atingido as metas projetadas pelo IDEB para o ano de 2015 e uma que não tenha atingido as metas.

Foram entrevistados ao todo 119 professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas²⁸. O questionário foi estruturado para analisarmos três dimensões presentes no ambiente escolar: Formação Profissional; Estrutura Física, Espaços Pedagógicos e Recursos Didáticos; Processo Ensino

²⁷ O ano de 2015 foi o escolhido para análise por ser último ano de observação do IDEB. Entretanto os resultados foram divulgados apenas no segundo semestre de 2016.

²⁸ Doravante nominaremos apenas professores, pois na categoria professores estão inclusos o diretor de escola, o coordenador pedagógico que atua na rede municipal e pedagogos que atuam na rede estadual.

Aprendizagem relacionado aos Indicadores Educacionais. Por meio da análise das respostas dadas nos questionários pretendeu-se verificar como os professores que trabalham nas escolas selecionadas para essa pesquisa, avaliam as dimensões citadas.

Os dados coletados foram tabulados em planilha, para posterior elaboração de gráficos objetivando favorecer a visualização, interpretação e análise. Há no questionário apenas uma questão dissertativa, que será analisada em sua especificidade de forma comparativa e interpretativa. A interpretação dos dados para Lakatos e Marconi:

[...] é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 168).

Consideramos que a análise dos dados, por constituir-se como um dos elementos centrais para o alcance dos objetivos buscados, não pode prescindir de alguns cuidados que buscam preservar sua fidelidade, dentre os quais destacamos: imparcialidade aos resultados coletados, coerência e cuidados com questões que envolverem cálculos ou estatísticas e não estabelecimento de falsos pressupostos.

Em todas as escolas selecionadas, no mínimo 23% dos professores responderam ao questionário. Durante os meses de abril a junho de 2017, 119 (cento e dezenove) professores que atuam diretamente com o atendimento aos alunos, ao responderem aos questionários, colocaram a forma como compreendem o espaço pedagógico em que atuam.

Para preservar a identidade das escolas e dos professores participantes da pesquisa, optamos pelo uso de codinomes para identificá-los. Reforçamos que todos os procedimentos solicitados pelo Comitê de Ética foram atendidos, de forma a garantir a lisura desta pesquisa.

As escolas municipais foram identificadas pelas iniciais EM e a numeração de 1 (um) a 4 (quatro). Os colégios estaduais foram identificados pelas iniciais CE e também numeração de 1 (um) a 4 (quatro). Para diferenciar a região das escolas

utilizamos a letra B, se referindo às escolas situadas nos bairros distantes do centro e a letra C para nos referirmos às escolas da região central.

TABELA 8: Escolas da rede municipal onde ocorreu a aplicação do questionário.

Escola Municipal	Mantenedora	Região geográfica onde está localizada a escola	IDEB observado em 2015	Meta projetada 2015	IDEB acima ou abaixo da meta projetada	Total de professores ²⁹ que trabalham na escola	Total de professores que responderam o questionário	% coletado
EM1	SEMED	BEM1	7,4	6,6	Acima	16	10	62%
EM2	SEMED	CEM2	7,4	5,7	Acima	25	12	48%
EM3	SEMED	CEM3	6,1	6,2	Abaixo	32	8	25%
EM4	SEMED	BEM4	5,6	5,8	Abaixo	40	10	25%

FONTE: CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. MEC/INEP 2016. Elaborado pela autora.

A escola EM1 e a EM2 estão em regiões distantes uma da outra, e ficaram com as notas mais altas do município, outra escola situada também na região central ficou com a mesma nota 7,4. O critério para optar por qual escola seria mais pertinente a realização da pesquisa, foi o fato de a EM2 estar centralizada. A escola EM3, ficou apenas um décimo abaixo da meta projetada, sendo a escola da região central do município com menor nota, justificando assim a escolha.

A escola EM4 teve a 3ª nota mais baixa do município. Inferior a nota 5,6 há apenas duas escolas, entretanto uma delas, que está com nota 5,4, situa-se na região rural, e não a selecionamos devido às especificidades da escola de campo. A escola que ficou com nota 5,5, nos anos anteriores a 2015 atingiu as metas projetadas pelo IDEB, apenas na observação de 2015 é que houve a redução da nota. Justifica-se então a escolha da EM4, pois apenas em 2007, no segundo ano de observação do IDEB havia atingido a meta projetada.

²⁹ CASCAVEL, Censo 2016. Considerados professores ativos nas escolas e em efetivo trabalho com os alunos.

TABELA 9: Colégios da rede estadual onde ocorreu a aplicação do questionário

Colégio Estadual	Mantenedora	Região geográfica do município onde está localizada a escola	IDEB observado em 2015	Meta projetada	IDEB acima ou abaixo da meta projetada	Total de professores que trabalham ³⁰ na escola	Quantos responderam o questionário	% coletado
CE1	SEED/PR	BCE1	5,3	4,8	Acima	88	23	26%
CE2	SEED/PR	BCE2	5,1	5,1	Acima	48	20	41%
CE3	SEED/PR	BCE3	4,0	5,6	Abaixo	62	17	27%
CE4	SEED/PR	BCE4	3,8	4,5	Abaixo	68	18	25%

Fonte: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ MEC.INEP. 2016. Elaborado pela autora.

Sobre a seleção dos colégios da rede estadual para aplicação do questionário, o colégio CE1 atingiu a meta projetada pelo IDEB, entretanto não se refere a nota mais alta do município de Cascavel.

Analisando em ordem decrescente, há algumas notas superiores a 5,3, mas em razão de terem as metas projetadas acima desse índice, não a atingiram. Dois colégios tiveram a nota 5,7, que foram as mais altas observadas em 2015 na rede estadual no município de Cascavel.

Dois colégios tiveram a nota 5,4, mas a projeção de metas para eles era 6,5 e 5,8. Outro colégio situado fora da região central de Cascavel também teve a nota 5,3, tendo atingido o IDEB, pois a meta que lhe era projetada era 5,2. Quanto à escola CE2, também outra escola teve a mesma nota, entretanto optamos por não realizar a pesquisa nela por estar próxima a região central.

Para análise dos dados, apresentaremos a questão tal como foi colocada no questionário, e em seguida, as respostas dadas pelos professores das escolas que o responderam. Buscamos lançar um breve olhar sobre cada uma das questões,

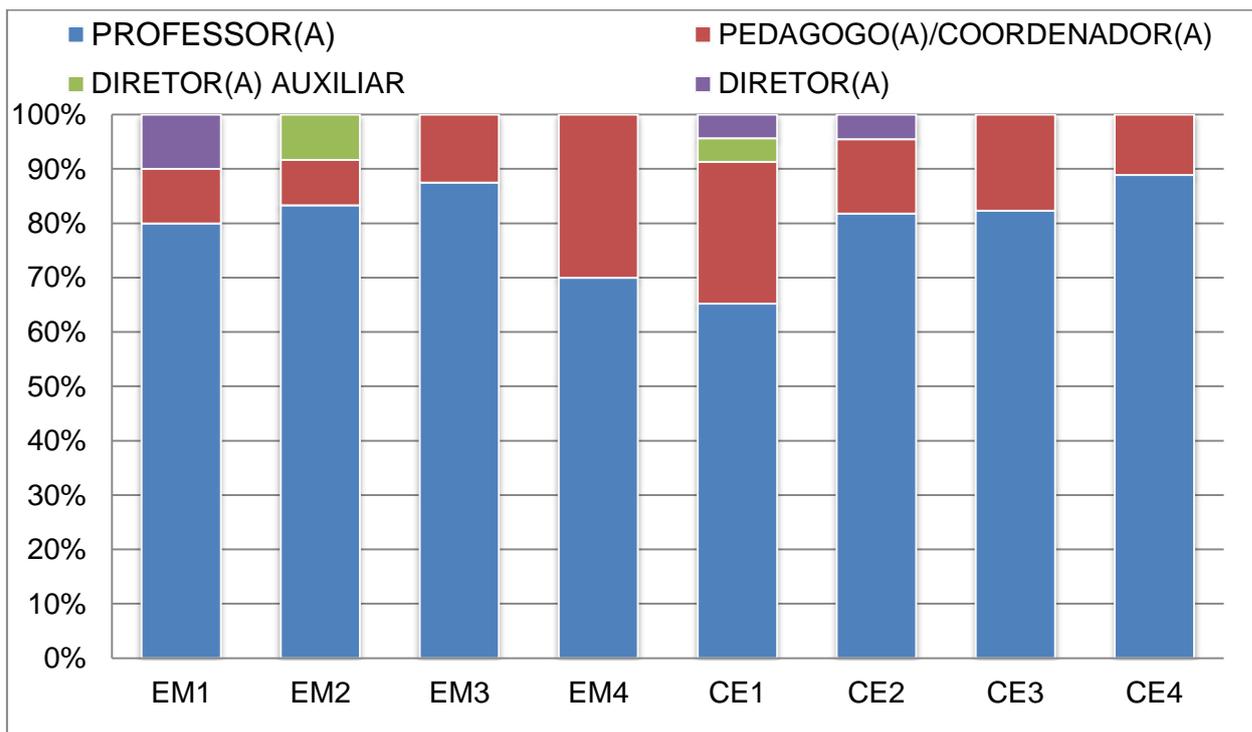
³⁰ (PARANÁ, SEED, 2017). Considerados os professores em efetivo trabalho com os alunos. Não incluídos licenças ou afastamentos.

apoiando-nos em estudos produzidos a respeito da temática qualidade da educação e indicadores educacionais, sem, entretanto, esgotá-los, por compreendermos que cada uma das questões poderá remeter a um estudo exclusivo.

2.4 - Representação gráfica dos dados do questionário

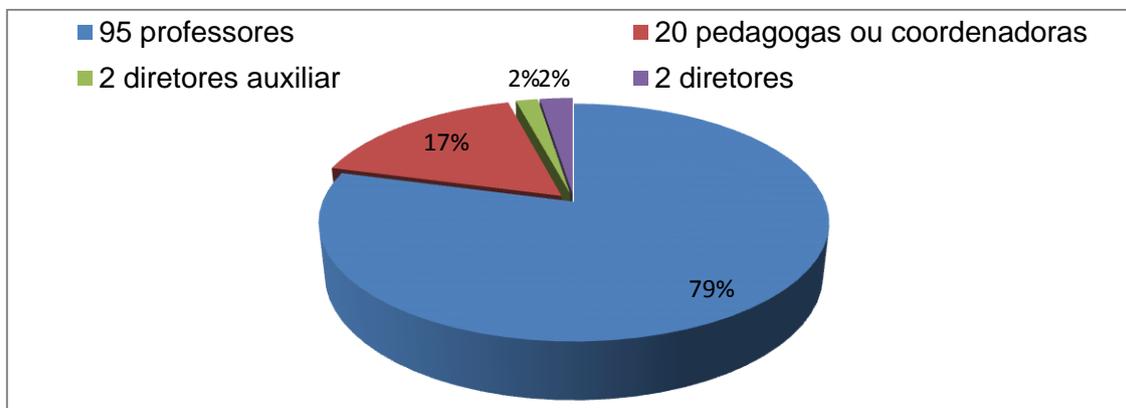
Questão 1.1- Sua função atual no estabelecimento de ensino:

Gráfico 1: Identificação



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 1.1: Identificação: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Ao pensarmos a qualidade educacional, consideramos a pertinência do trabalho docente como central para o ato educativo, sendo os professores os primeiros a serem lembrados. “Isso ocorre por razões bastante óbvias, pois são os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Por esse motivo, ao pensarmos nesse trabalho de pesquisa optamos pela observação da qualidade educacional a partir da perspectiva dos docentes, pois eles “são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A profissão docente tem como prerrogativa o trabalho intelectual, autoral, cabendo ao professor pensar o trabalho que fará e como o fará. Algumas decisões são tratadas no coletivo, no momento de definição do Projeto Político Pedagógico, do planejamento das disciplinas, tendo como pressuposto a escola que se quer. Entretanto, “[...] o professor pode decidir sobre a forma de seu trabalho” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 66).

Esse poder de decisão é um grande privilégio, segundo o autor, pois o professor “[...] pode decidir sobre o seu próprio trabalho, por sua maneira de conceber e de idealizar, isso é um privilégio que poucos trabalhadores têm e que precisa ser preservado” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 68). O privilégio que o professor tem, se configura como a natureza de seu próprio trabalho, e não deve ser perdida.

O autor demonstra preocupação com a dimensão autoral do professor, em razão do contexto de encaminhamento das atuais políticas educacionais, onde “[...] o trabalho do professor, numa velocidade muito grande, muito preocupante nos últimos anos, tende a ser substituído pelo trabalho industrializado, sob a forma que nós podemos chamar de “pacotal”, cada vez mais admirado e adquirido” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 67).

Em razão das carências relacionadas, principalmente a ausência de políticas sociais, os professores estão realizando algumas atividades que extrapolam a função docente, nas quais, conforme Oliveira (2010), o trabalho docente vai além da sala de aula, por envolverem funções de subsídio ao estudante da escola.

Contudo, diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores se veem muitas vezes obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados. Em contexto de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que têm por função garantir o bem-estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Nessas escolas, os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados. Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel. Essa é uma razão que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Em razão da complexidade do trabalho docente exposto pela autora, consideramos relevante iniciar a pesquisa verificando quais seriam os profissionais que participariam da pesquisa, compreendendo que a posição ocupada no local de trabalho pode levar a concepções diferentes sobre uma situação observada ou vivenciada. Em todas as escolas pesquisadas, a maioria dos participantes foram professores, que responderam ao questionário durante a hora-atividade.

A forma de ingresso do professor na rede municipal é regulamentada pela Lei número 6.445, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre 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. A referida Lei prevê níveis diferenciados de salário em razão da formação do professor, partindo do ensino médio à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A admissão para o cargo de professor na rede municipal de Cascavel se dá por concursos públicos. Entretanto, havendo demanda, são contratados professores temporários que são selecionados por meio de provas objetivas e presenciais. Em janeiro de 2017 foi realizado teste seletivo para contratação de professores

temporários. No mês de maio de 2017, foi aberto o Edital para realização de Concurso Público para cargo de Professor e Professor da Educação Infantil.

O Edital 064/2017 da Prefeitura Municipal de Cascavel disponibilizou cargos conforme a escolaridade do candidato: cargos de nível básico, cargos de nível médio, cargos do magistério e cargos do nível superior³¹. A distinção que consideramos pertinente destacar foi o fato de o cargo de magistério constar não como de nível superior, mas ficar entre o nível superior e o ensino médio. Um dos critérios era que o professor tivesse concluído a graduação, entretanto o salário a ser pago aos professores iniciantes, era um valor inferior aos salários pagos aos demais profissionais a serem admitidos pelo concurso público.

Dessa forma, a Meta do PNE 2014/2024, de equiparação salarial com demais profissionais com mesma formação, não tem sido considerada para remuneração dos professores.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

O cargo de coordenador pedagógico escolar da rede municipal é ocupado por professores que já pertencem ao quadro de professores do município. Entretanto, há processo seletivo, que inclui avaliação escrita e entrevista. Os diretores das escolas municipais e estaduais são eleitos pela comunidade escolar.

Os professores da rede estadual também são admitidos por concurso público, entretanto, os últimos concursos realizados não supriram a demanda necessária, o que leva a contratação de professores por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Na rede estadual, os pedagogos são admitidos por concurso público ou contratados pelo PSS que, diferentemente da rede municipal, utiliza a classificação realizada pela análise de títulos.

³¹ Conforme o Edital 064/2017, os cargos de nível básico são: Agente Comunitário de Saúde, Auxiliar de Serviços Gerais, Carpinteiro, Motorista II, Operador de Escavadeira Hidráulica, Operador de Motoniveladora, Tratador de Animais, Zelador. Os cargos de nível médio: Agente Administrativo, Auxiliar em Saúde Bucal, Cuidador, Educador Social (Masculino e Feminino), Monitor de Biblioteca, Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Laboratório de Análises Clínicas; Cargos do Magistério: Professor e Professor de Educação Infantil; (O termo "magistério" refere-se a atuação na docência, ou seja, ensino e educação. Os requisitos estão dispostos no Anexo I deste Edital). E os cargos de nível superior: Advogado, Analista Programador de Sistemas, Contador, Enfermeiro, Médico Especialista - 20 horas (Funções: Generalista, Infectologista, Neurologista, Pediatra), Médico 40 horas (Função: Generalista), Médico Veterinário, Psicólogo, Orientador Técnico Esportivo (CASCAVEL, 2017, p. 2).

Outro aspecto elencado ao se tratar dos professores participantes da pesquisa relaciona-se ao gênero. Na rede municipal, por exemplo, não havia nenhum professor do sexo masculino, na rede estadual também haviam poucos professores do sexo masculino, apenas 10 (dez) professores do gênero participaram da pesquisa, que representa em torno de 8% da amostra. Esse aspecto demonstra a “feminização” da carreira docente na educação básica.

A constituição do professorado caracterizou-se, desde o final do século, por processos de funcionarização – trabalhadores/empregados e controlados diretamente pelo Estado, de feminização – aumento da força de trabalho feminina, e da feminilização – introdução de aspectos do feminino na docência. Isso produz efeitos muito significativos para as discussões em torno do magistério, com o aprofundamento de análises relativas à profissão, vocação, carreira, condições de trabalho, identidade, dentre outros aspectos (HYPÓLITO, 2010, p. 2).

A feminização do magistério na educação básica vem contribuindo para reforçar o ideário de que esta seria uma atividade “adequada” para mulheres, configurando-se em uma nova compreensão, a feminilização, na qual a vocação materna seria estendida às salas de aula.

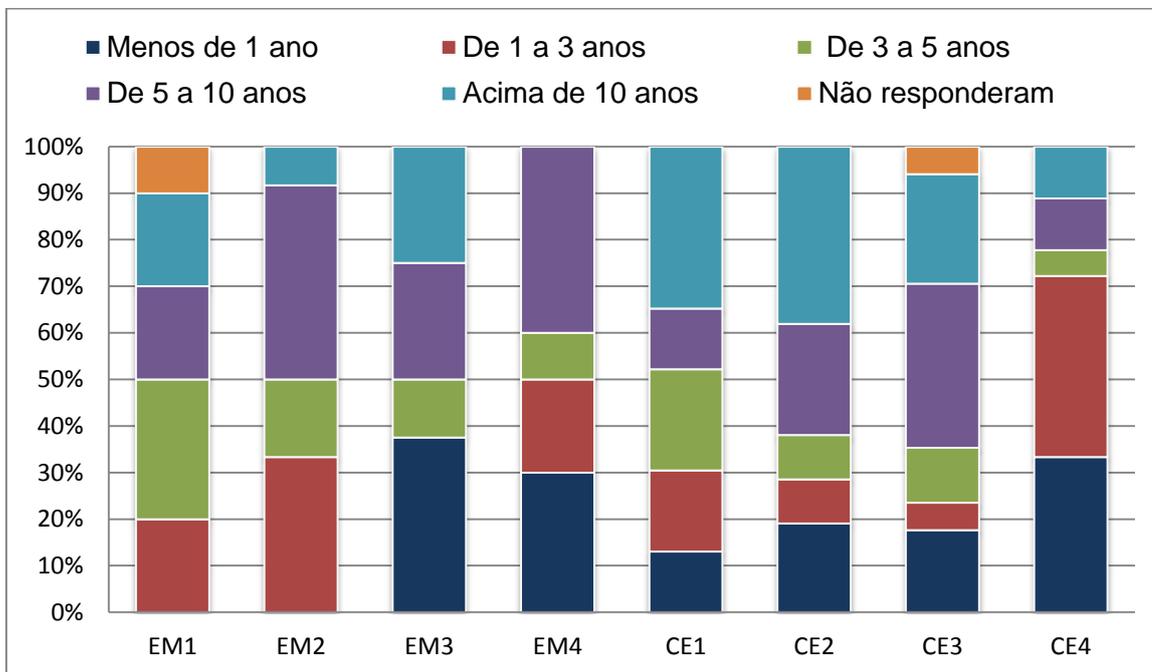
No processo de feminilização do magistério, a maioria dos trabalhadores são mulheres, esta percepção continua “[...] vinculada à visão dominante, de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e “naturalmente” vocacionadas para a maternagem, [...]” (COSTA, 2010, p. 2). Essas características afetam diretamente as condições de trabalho das professoras, pelas formas de controle e até mesmo pelas remunerações, pois, “Ainda hoje, profissões feminizadas são mais susceptíveis ao controle assim como, frequentemente, as mulheres têm remuneração inferior” (COSTA, 2010, p. 2).

A intensificação do trabalho, segundo Hypólito (2010), está relacionada à condição masculina ou feminina do trabalho. “As professoras mulheres frequentemente realizam duas ou três jornadas de trabalho (trabalho na escola, trabalho doméstico e trabalho da escola feito em casa)” (HYPÓLITO, 2010, p. 2).

Ao tratarmos da função exercida na escola pelos participantes deste trabalho, essas foram algumas questões que consideramos relevantes trazer para reflexão sobre o trabalho docente, por se relacionar à forma de ingresso nas redes públicas educacionais de Cascavel- PR, e também um breve parecer relacionado ao perfil feminino das professoras.

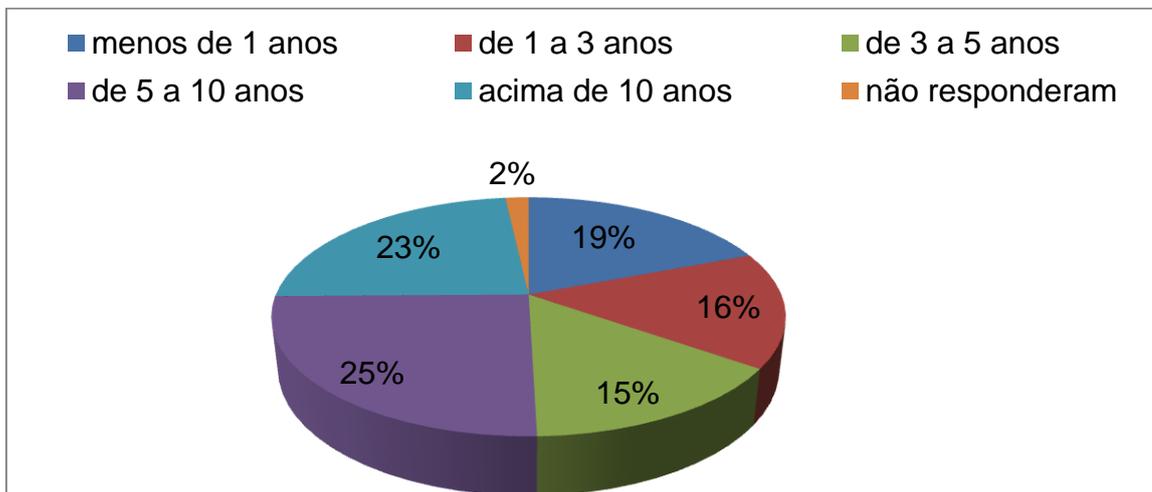
Questão 1.2 – Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?
Resposta em anos de trabalho.

Gráfico 2: Tempo de trabalho na escola



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 2.1: Tempo de trabalho na escola: representação geral



Fonte: Autora (2017).

A pertinência dessa questão está em consideramos que um maior tempo de trabalho em uma mesma escola possibilitaria ao professor melhor compreender seus alunos.

No gráfico, observamos que nas escolas que tiveram IDEB com notas menores, EM4 e CE4, o tempo de trabalho da maioria dos professores na escola, em torno de 60%, está abaixo de 5 (cinco) anos.

Por outro lado, nas escolas que atingiram as metas projetadas, há maior número de professores com tempo de serviço superior a 10 anos.

Consideramos que apenas o tempo de serviço do professor em um mesmo local não é suficiente para garantia da qualidade educacional, mas a permanência do professor na mesma escola por mais tempo possibilita a continuidade de ações planejadas no coletivo, permitindo formação de vínculos com a comunidade escolar.

No documento produzido por Dourado, Oliveira e Santos (2007), “A qualidade da educação – conceitos e definições”, apresentado no Fórum Social das Américas, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizado no Brasil, ao analisar o tempo de permanência do professor e seu vínculo de trabalho, afirmam:

No que se refere ao tipo de vínculo profissional do docente, verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precárias ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, p. 23, 2007).

O tempo de permanência do professor no magistério deveria ter como incentivo os planos de carreira, previstos na LDB 9.394/1996, Artigo 67: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério” (BRASIL, 1996).

No Artigo 3, inciso 9, da mesma Lei, os docentes também incumbir-se-ão de: “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). A garantia do padrão de qualidade prevista como uma incumbência do professor está relacionada à sua formação acadêmica e vinculada a propostas de formação continuada a serem proporcionadas pelas respectivas mantenedoras.

Formação essa prevista também na LDB Artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] inciso 2:

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

A possibilidade de formação continuada para o professor é uma das possibilidades de formalização da qualidade, para o professor e para o estudante.

A obtenção de conhecimento ou qualificação para intervenção na realidade educacional com obtenção de diplomação e certificação, por estudos Lato Sensu ou de outra natureza e a consequente qualificação do professor nos aspectos de cursos de extensão, encontros de formação e aperfeiçoamento e outras formas de estudos, são algumas propostas ditas essencialmente qualificantes pela via da formação continuada de professores [...]. (CASAGRANDE, 2015, p. 68).

No Estado do Paraná, a partir de 2006, foi implementado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), tendo por base o aperfeiçoamento dos professores no espaço escolar, desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), Secretaria de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Secretaria Estadual de Educação (SEED), fortalecendo a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Para formação das turmas que cursariam o PDE, a SEED/PR definiu alguns critérios, dentre eles: o professor deveria fazer parte do Quadro Próprio do Magistério: QPM, e estar no nível II, e classes de 8 a 11 da carreira, o que equivale a um tempo superior a 10 anos de serviço. Também pontuava para classificação a participação em cursos e eventos da própria Secretaria e especializações que o professor tivesse realizado.

No ano de sua implantação (2007), 1.200 vagas foram abertas para início do Programa. Esse número foi ampliado para 2000 (dois mil) em 2008. Os professores passavam a gozar do afastamento por dois anos das atividades para que pudessem estudar, no primeiro ano o afastamento era de 100% das atividades pedagógicas e no segundo ano, o professor voltava a assumir suas funções, com redução de jornada em 25% para conclusão das atividades do Programa.

A estrutura organizacional do Programa de Desenvolvimento Educacional está representada, para fins didáticos, no Plano Integrado de Formação Continuada, o qual se constitui de três grandes eixos de atividades, quais sejam: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Essas atividades serão realizadas no decorrer do Programa, composto de quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos (PARANÁ, SEED, 2007. p. 6).

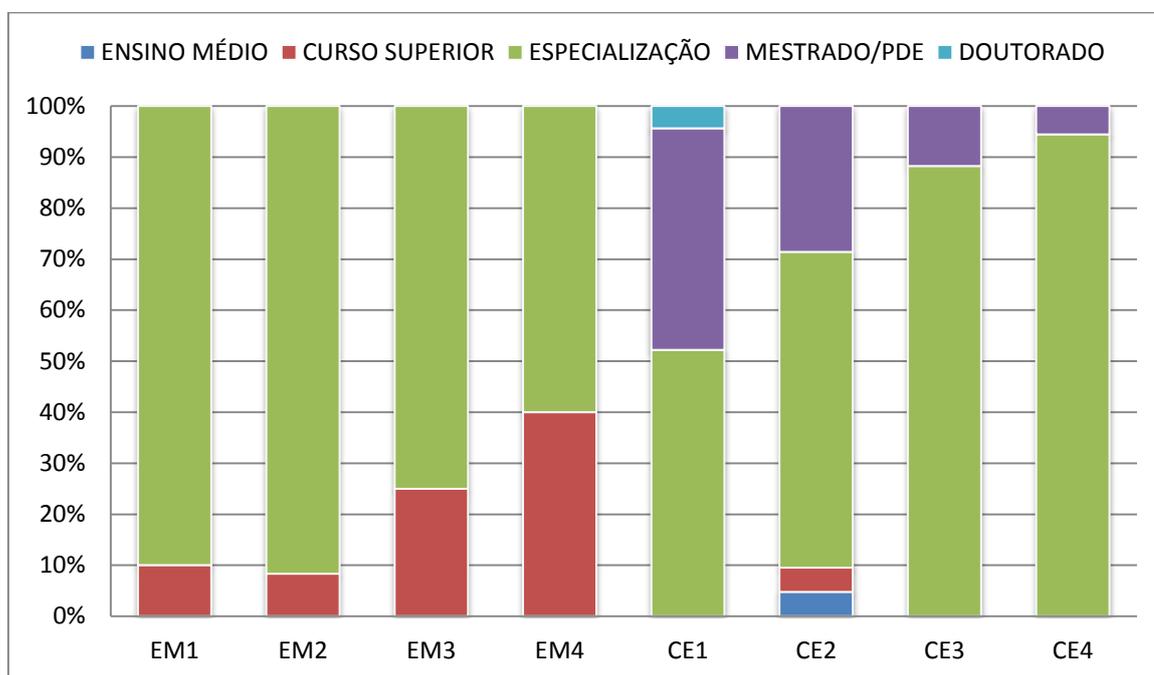
No ano de 2015, não houve a convocação de nova turma para realização do PDE/PR. Em 2016, atendendo às pressões da categoria de professores, foi restabelecido o programa, entretanto, não houve o início de turma em 2017 e nem no corrente ano, 2018. Essa foi uma das perdas e ataques sofridos pela educação no ano de 2015³², quando de forma unilateral, leis e acordos dos funcionários e professores paranaenses foram rompidos com anuência da Assembleia Legislativa do Paraná.

O Plano de Carreira da rede municipal Lei 6.445/2014, inclui avanço remuneratório por tempo de serviço e por avaliação de desempenho, prevê o período para hora-atividade, licença para estudos e formação continuada na própria rede. Na rede estadual, a regularização do Plano de Cargos e Carreiras dos professores se dá pela Lei Complementar número 103/2004.

³² No ano de 2015, professores da educação básica da rede estadual, professores das universidades estaduais públicas e outras categorias do funcionalismo público estavam em greve devido à sequência de desmontes da carreira impostas pelo Executivo Estadual e Assembleia Legislativa. No dia 29 de abril, seria então votado, o Projeto de Lei 252/2015, que modificaria as regras do Paraná Previdência. A nova regra resultou na mudança de 33,5 beneficiários do Fundo Financeiro para o Fundo Previdenciário. O Fundo financeiro na época, sustentado pelo Tesouro do Estado, contava com um rombo de R\$ 250 milhões por mês e o FP tinha um caixa superavitário, no valor de R\$ 8 bilhões. “O dia 29 de abril de 2015 entrou para a história do Paraná como uma data trágica, quando a nossa categoria (e companheiros e companheiras de outras categorias) sofreu um ataque brutal orquestrado pelo governo. A violência foi tão chocante que ecoou pelo mundo” (APPSINDICATO, 2017).

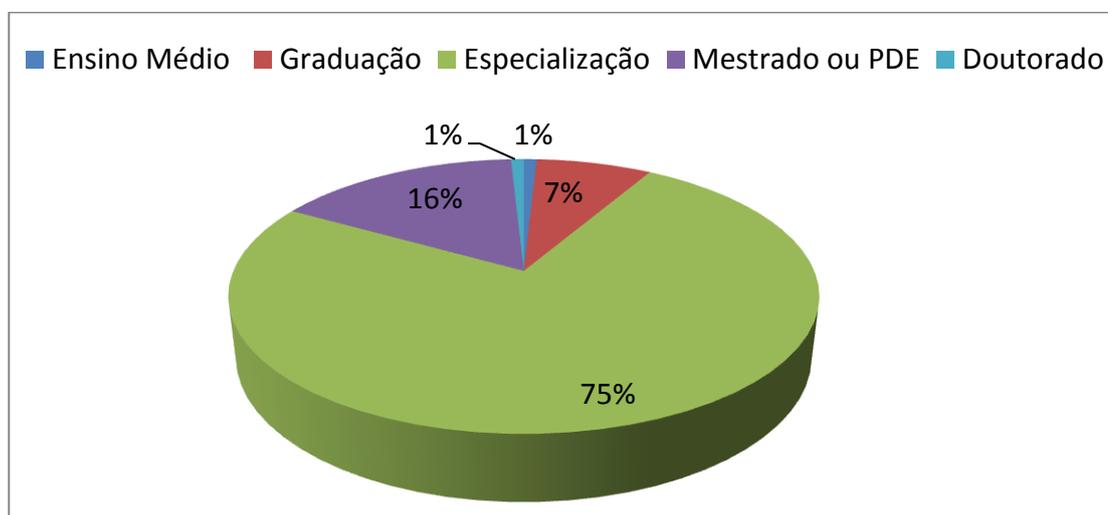
Questão 1.3 - Qual sua formação?

Gráfico 3: Formação



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 3.1: Formação: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Na observação dos resultados da pesquisa, verificou-se que a maioria dos professores pesquisados, além da graduação, cursou também especialização. Nas escolas municipais o percentual de professores que ainda não fizeram a especialização é relevante. Na rede estadual é possível verificar que o maior

percentual de professores com PDE/PR ou mestrado estão nas escolas que tiveram melhores resultados de IDEB, a exemplo da CE1 e CE2.

Em relação às escolas municipais EM4 e EM3, que apresentaram menores notas no IDEB, são também as que os professores ainda não realizaram alguma especialização.

O trabalho docente tem características muito particulares, não podendo a formação do professor se restringir a graduação inicial, o ideal é que seja desenvolvida também durante a docência, através de cursos proporcionados pela mantenedora ou por instituições de ensino superior.

Para a efetivação dos projetos governamentais, as políticas de formação de docentes, desde os anos 1990, vêm sendo pensadas, tanto por intelectuais representantes da elite empresarial, quanto pelas categorias representativas de docentes. Entretanto, distinguir sob qual perspectiva ideológica e política se dará essa formação é importante. Conforme afirma Casagrande (2015):

Há um grau de prioridade para a capacitação profissional dos professores na agenda das políticas educativas, nos documentos legislativos, recomendações e acentuação com os efeitos que a formação tem sobre o professorado. Não passa despercebido o interesse financeiro e fascínio mercantilizador que a formação continuada exerce sobre instituições de grupos empresariais, dentre eles bancos e institutos privados (CASAGRANDE, 2015, p. 50).

O espaço de formação continuada do professor, sob a ótica do mercado econômico pode ser considerado um espaço com potencial para ser explorado, tanto sob a perspectiva financeira quanto ideológica.

Em 2009 o decreto 6.755 de 29 de janeiro foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de “organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 2009). O Decreto 6.755 possibilitou que, nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e de 2014 fossem criadas as Comissões para trabalhar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Foram incorporadas às DCNs também metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024, a exemplo das metas 12, 15, 16, 17 e 18, com suas respectivas estratégias.

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (DOURADO, 2015, p. 301).

Frente a toda legislação apontada que buscava o fortalecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, foi lançada em outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores, apresentada pela Secretária Executiva do Ministério da Educação e Cultura, Maria Helena Guimarães de Castro, tendo como diferencial dessa proposta a Residência Pedagógica.

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a **qualidade do professor** é o que mais pode nos ajudar a melhorar a **qualidade da educação** (BRASIL, 2017. Grifo da autora).

A apresentação da nova Política de 2017, parte da premissa de que “a qualidade da aprendizagem dos alunos depende da qualidade do trabalho do professor”. O que exemplifica claramente o exposto inicialmente no texto, que ao professor cabe a dupla responsabilidade de implementar o projeto governamental e garantir a eficácia dos resultados escolares. Oliveira (2013) aponta que:

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

Conforme o MEC, a referida proposta será colocada para apreciação no início do ano de 2018. Entretanto, é possível verificar que há claramente no encaminhamento da mesma, a precarização da formação docente nas instituições públicas, ao mesmo tempo em que fortalece e amplia o setor privado de formação de professores, via formação não presencial ou semipresencial.

Algumas entidades científicas da área educacional, dentre elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração da

Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que acompanham os encaminhamentos das políticas educacionais, surpreenderam-se com a proposta anunciada pelo MEC, considerando-a um grande retrocesso aos poucos avanços até então conquistados para a educação, de caráter centralizador e verticalizado, mobilizaram-se então por meio de manifesto, contrários aos princípios da Política Nacional de Formação de outubro de 2017:

A política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada. Ao contrário, a proposta contém um grave equívoco em relação à valorização da profissão que é apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE. Esquecimento ou omissão que também se estende à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Mais do que isso, a proposta responsabiliza formadores pela insuficiência dos resultados dos processos de ensino e pelas desigualdades educacionais, não mencionando em momento nenhum, os problemas acima elencados e as responsabilidades de gestores municipais, estaduais e federal pela inviabilização dessa qualidade em função dos baixíssimos investimentos, da precariedade material e de gestão dos sistemas locais, bem como pela falta de salários e de suporte à docência e ausência de planos de carreira atraentes. Assim, o MEC reitera o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo esse conjunto de elementos intra e extra escolares que impactam diretamente os resultados escolares (MANIFESTO DAS ENTIDADES EDUCACIONAIS SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANUNCIADA PELO MEC, 2017).

As atuais políticas educacionais, a exemplo da Política Nacional de Formação, de outubro de 2017, creditam uma grande responsabilidade à escola, desconsiderando, as dimensões extraescolares. Nessa perspectiva a utilização dos

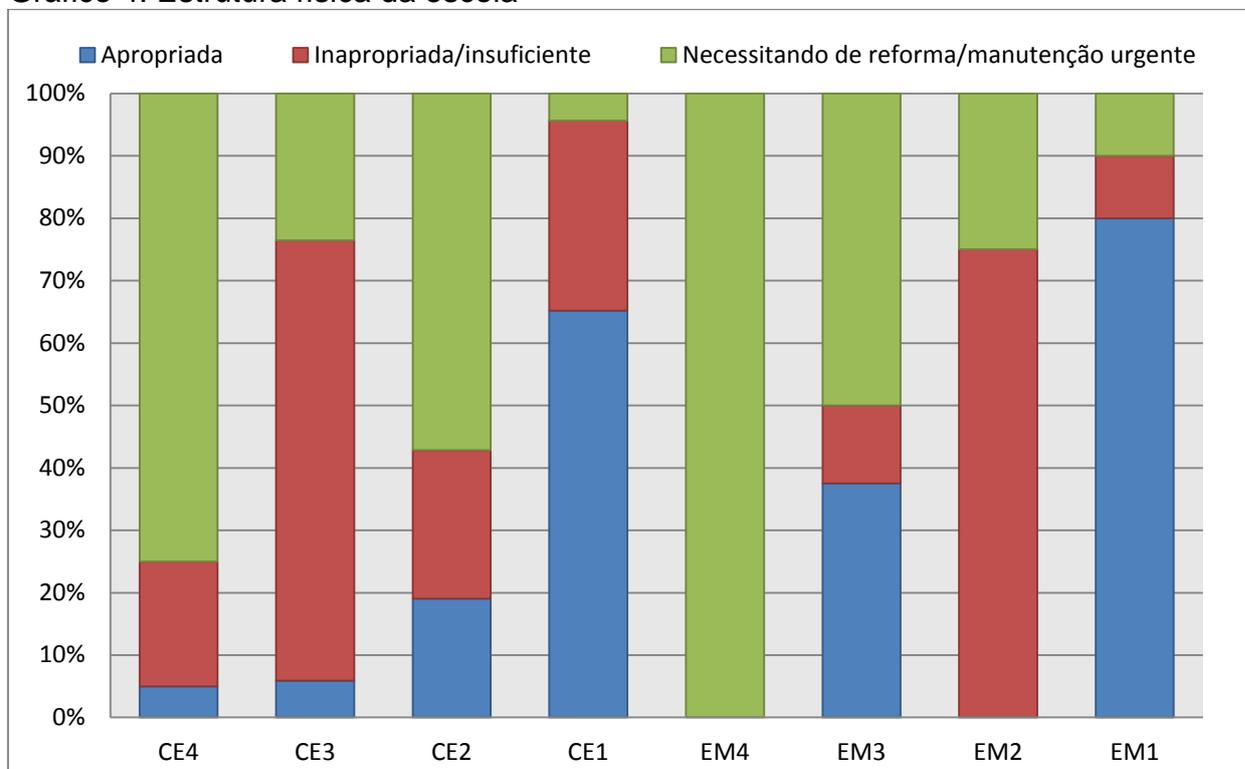
indicadores educacionais para avaliar a educação brasileira, mostra-se na realidade como um instrumento de verificação, que objetiva rotular, estimulando a competitividade entre escolas e profissionais da educação, pois, restringem-se a verificação dos resultados sem garantir políticas públicas para que as condições de ensino e aprendizagem sejam efetivadas.

Devido à especificidade do trabalho docente, a formação tanto inicial quanto continuada é necessária para fundamentação teórica do professor e também para exercício da docência. Por isso a importância de envolver pesquisa, e desta estar vinculada às universidades e desvinculada de interesses puramente econômicos.

2 Estrutura Física, Espaços Pedagógicos e Recursos Didáticos

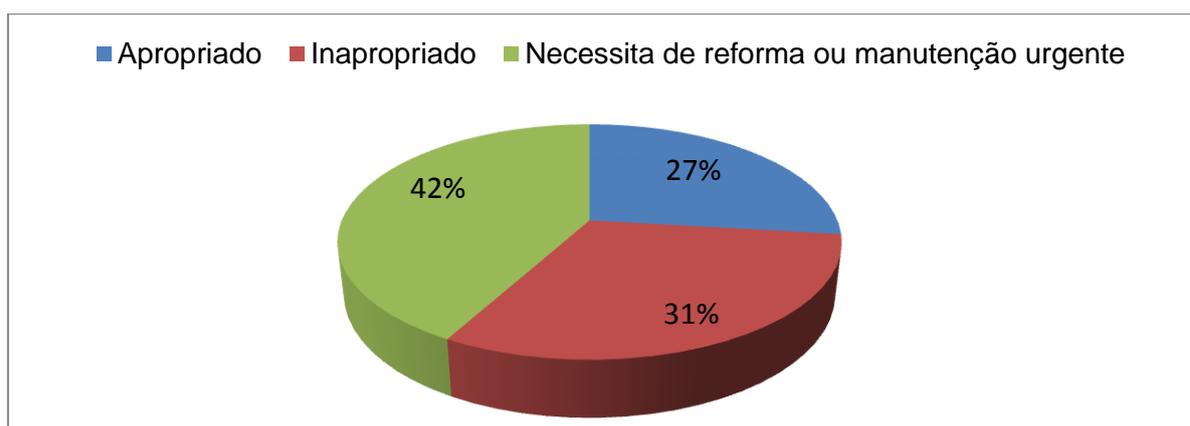
Questão 2.1– Quanto à estrutura física da escola, você considera que ela esteja:

Gráfico 4: Estrutura física da escola



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 4.1: Estrutura física da escola: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Pertinente às estruturas físicas, as EM1 e CE1 são as que demonstram maior satisfação dos professores. A escola EM1 no ano de 2012 passou por reforma e adequações.

A escola EM2 está em caráter provisório no prédio atual, devido a estrutura física do prédio original onde se situava estar totalmente comprometida, incorrendo em riscos para estudantes e trabalhadores, tendo sido interditada em 2014 com a promessa de que essa situação se resolveria no mesmo ano, conforme podemos verificar em artigo publicado na época:

A construção do novo prédio da Escola Municipal EM1³³, localizada na área central de Cascavel, deverá iniciar ainda este ano. A informação é do prefeito Edgar Bueno, que recebeu hoje (6) a confirmação do deputado estadual André Bueno, de que o governo do Estado enviou a documentação para a Prefeitura de Cascavel, com o termo de cessão de uso, por 20 anos, do terreno onde se encontra a atual estrutura da escola. 'O deputado acompanha a tramitação do processo desde o início de 2011 e agora poderemos dar continuidade ao nosso projeto de derrubar o prédio antigo e construir um prédio totalmente novo, padrão de qualidade que temos investido na educação em Cascavel', disse o prefeito. De acordo com o secretário de Educação, Valdecir Nath, o projeto arquitetônico está pronto e agora, com a liberação da área por parte do governo do Estado, será encaminhado para aprovação nos órgãos competentes. (AUTORIZADO..., 2014).

A partir da notícia veiculada, é possível compreender a insatisfação dos professores da EM2 e o quanto as atividades pedagógicas ficam prejudicadas devido ao espaço físico inadequado; entretanto, até a presente data (outubro de 2017), a construção da nova escola não teve início.

Consideramos que temos uma situação contraditória posta nesta escola, merecedora de melhor observação. Pois, conforme mencionamos anteriormente, ela é uma das três escolas municipais de Cascavel com maiores notas do IDEB, mesmo com essas condições materiais. Exemplos como esses são utilizados pelos reforçadores do discurso de que a qualidade independe das condições materiais. Devido à localização central, ressalvamos que em relação ao perfil do corpo discente atendido pela escola, partimos do pressuposto de que os alunos, em sua maioria, podem ter condições socioeconômicas um pouco mais confortáveis que a realidade das demais escolas pesquisadas nesse trabalho.

Quanto às escolas EM4 e CE4, evidencia-se o grau de insatisfação dos trabalhadores com seu local de trabalho, coincidentemente as escolas são as situadas em regiões mais afastadas do centro de Cascavel.

³³ Nome original substituído para preservar a identidade da referida escola.

A CE4 não tem quadra poliesportiva, apenas um espaço com piso cimentado sem cobertura. Na matriz curricular do ensino fundamental e ensino médio, há 02 (duas) aulas de educação física semanais, e, conforme as condições climáticas, as aulas práticas deste componente curricular, que tendem a ser as mais aguardadas pelos estudantes, pode não ocorrer regularmente devido a estrutura precária desse espaço.

Entretanto, no último dia em que estive na escola, chegaram materiais de construção para realização de pequenas reformas, o que serviu como um alento para professores e funcionários. Contudo, conforme alguns professores relataram, seriam apenas realizadas algumas reformas como troca de piso de algumas salas de aula. O valor destinado à manutenção, segundo os professores, seria insuficiente para suprir as necessidades da escola.

Nessa escola foi possível observar um trânsito intenso de crianças durante o horário do recreio, carregando seus pratos e canecas para lancharem. Vários estudantes caminhavam enquanto lanchavam por não ter um local adequado para o consumo da merenda escolar.

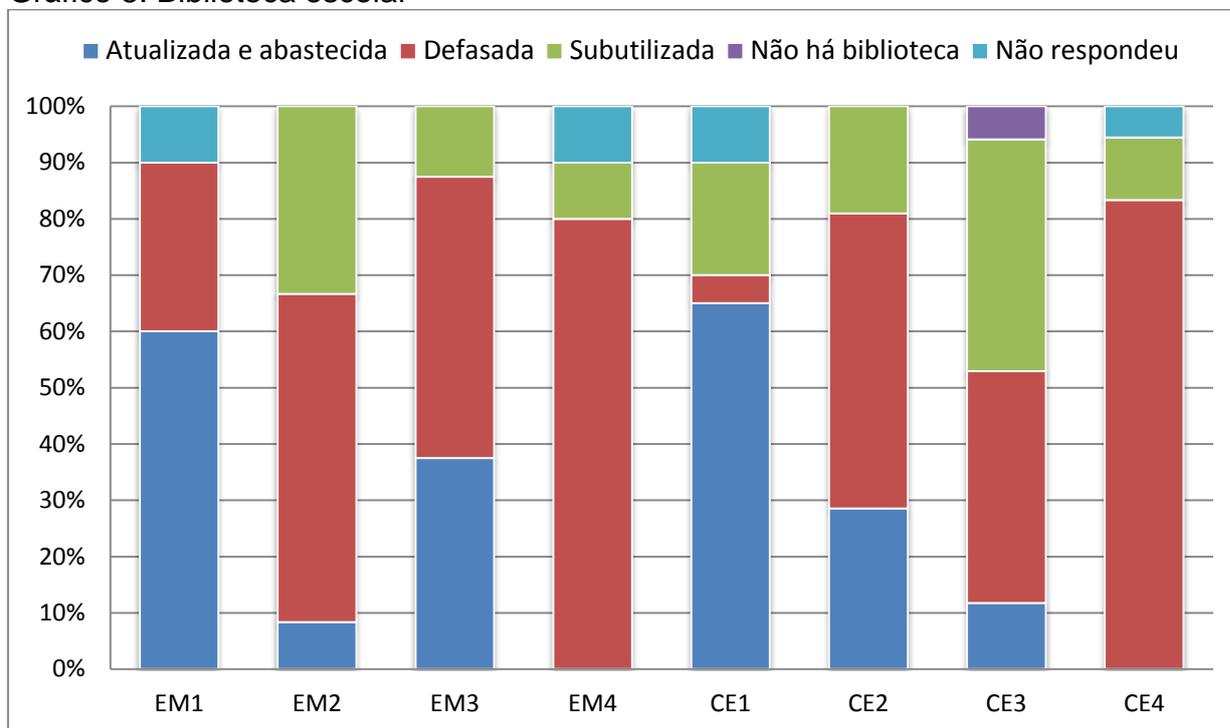
Consideramos que a estrutura física da escola influi sobre o ambiente de trabalho, e, conforme Assunção (2010), há uma relação entre esses fatores, inclusive para a saúde do professor trabalhador:

Em situações ambientais precárias, cabe ao docente compensar os desequilíbrios estruturais (restrição do efetivo, salas superlotadas, ausência de materiais pedagógicos, fraqueza das bibliotecas e laboratórios de informática) à custa de seus próprios recursos cognitivos e biológicos. A prevalência de disfonia na categoria docente é uma das manifestações que sustenta a hipótese do desgaste e do mal-estar dos professores relacionados aos ajustes que os docentes operam para compensar as debilidades do ambiente e das salas de aula (ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

Escolas com estruturas físicas precárias podem contribuir para o adoecimento do professor. A disfonia, citada pela autora, se configura como um distúrbio de voz relacionado ao trabalho e representa uma das doenças que podem surgir em razão do ambiente de trabalho. Entretanto, há outras relacionadas, principalmente aos aspectos emocionais, que também derivam das condições de trabalho.

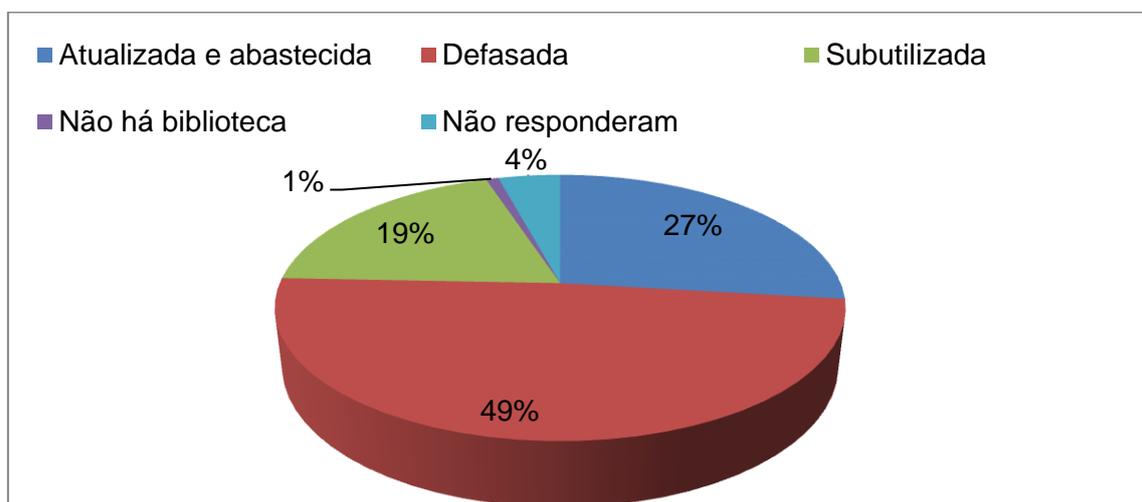
Questão 2.2 – Quanto à biblioteca escolar, você a considera:

Gráfico 5: Biblioteca escolar



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 5.1: Biblioteca escolar: representação geral



Fonte: Autora (2017).

A compreensão das opções disponíveis para resposta ao considerarmos a biblioteca, referem-se aos seguintes conceitos: A) - atualizada e abastecida: a biblioteca dispõe de títulos clássicos e novos, voltados para o público de atendimento da escola, se configura como um espaço onde possam ser realizados

pesquisa bibliográfica e empréstimos de livros. B) – Defasada: os livros disponíveis não atendem ao público da escola, o acervo não tem boas condições de manuseio, títulos não são atraentes. C) – subutilizada: o espaço físico não possibilita o uso pedagógico por turma de alunos, não é acessível, em muitos momentos fica fechada. D) – Não há biblioteca: o espaço não tem características inerentes ao que o professor considerou como biblioteca. E) – Não respondeu, representa professores que optaram por não opinar a respeito da questão, talvez pelo desconhecimento do funcionamento desse espaço na escola.

Consideramos que a biblioteca escolar seja essencial na escola, pela relevância que a leitura representa para a aprendizagem, ela se constitui enquanto “[...] elemento que capacita os alunos para aprendizagem permanente, estimula a criatividade e a comunicação, facilita a recreação, apoia os professores em sua capacitação e lhes oferece insumos informacionais [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Na escola pública estão estudantes cuja renda familiar, em alguns momentos, pode ser insuficiente para garantia da moradia, alimentação, compra de medicamentos, entre outros. Nesse contexto, famílias com estas condições teriam então limites financeiros para a aquisição de livros de literatura, assinatura de revistas ou jornais. Caberia então à escola suprir essa demanda, auxiliando na formação de leitores.

A Biblioteca Escolar é também responsável pelo oferecimento de serviços de informação à comunidade escolar, que compõem o seu conjunto de práticas e ações de informação, tais como pesquisas bibliográficas e não-bibliográficas, serviços de alerta, serviços de disseminação seletiva da informação, hora do conto, leitura e estudo dirigido, elaboração de textos científicos, exposições, palestras e feiras de livros (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

Art. 1º- As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei. Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme a sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Art. 3º Os sistemas de

ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis n^{os} 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 (BRASIL, 2010).

Além da Lei 12.244/2010, o PNE 2014/2024, também em sua Meta 7, para efetivação da qualidade, reconhece a importância da leitura e da constituição das bibliotecas, por meio da Estratégia 7.33:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (BRASIL, 2014).

Em relação aos profissionais para trabalharem nas bibliotecas na rede estadual, esse cargo é ocupado por professores readaptados de função, ou funcionários detentores de cargo técnico-administrativo, com vínculos do Quadro Próprio dos Funcionários ou PSS; profissionais que não tiveram formação específica para o serviço de bibliotecário.

Na rede municipal, foi realizado um concurso público no ano de 2017, conforme Edital 064/2017, e um dos cargos era Monitor de Biblioteca, sendo solicitado como requisito o ensino médio em formação de docentes ou licenciatura em pedagogia. Ressaltamos, entretanto, que o Monitor de Biblioteca, não é o bibliotecário, não possuindo a formação específica para o desempenho da função.

Enquanto promotora do apoio à aprendizagem, a biblioteca escolar se constituirá como tal, se for estruturada para atender a necessidade da comunidade escolar:

A funcionalidade da Biblioteca Escolar está condicionada à formação de coleção adequada, à disponibilidade de espaço dinâmico e de profissionais qualificados. As diversas fontes de informação (livros, revistas, jornais, periódicos científicos, bancos e bases de dados, e Internet) se apresentam como elementos indispensáveis à ampliação e à renovação da aprendizagem orientada à participação e à ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais centradas no livro didático e no discurso do professor (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Apenas duas escolas das pesquisadas, acima de 50% dos professores consideraram as bibliotecas como atualizadas e abastecidas, demonstrando que essas se encontram em condições regulares para utilização. E observando as

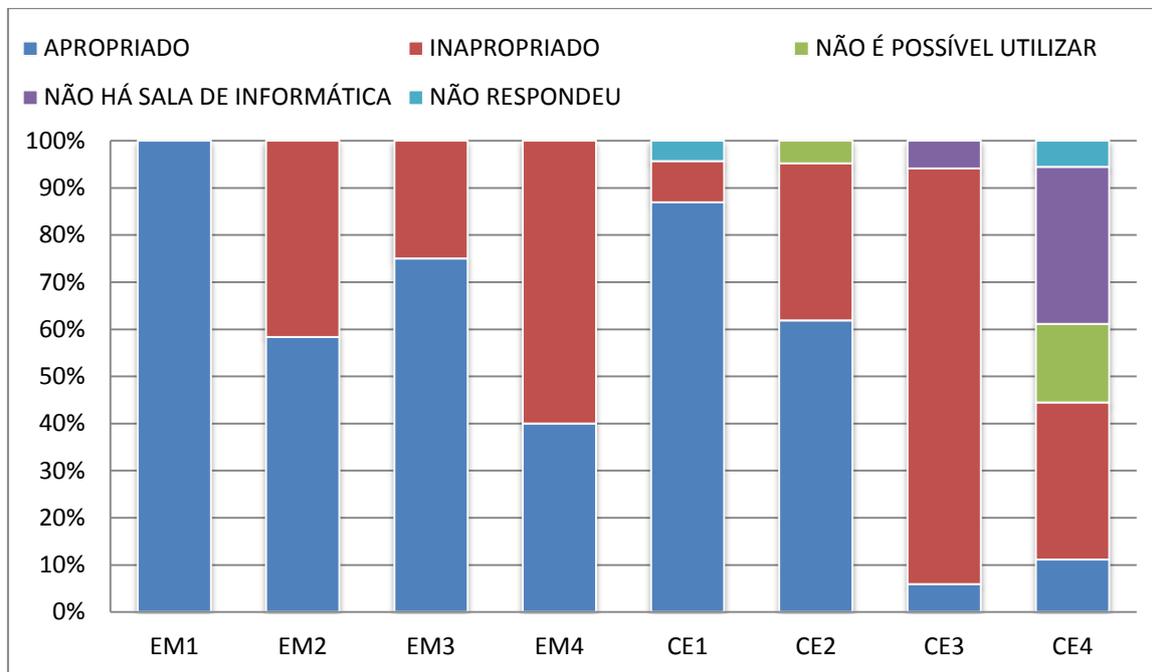
escolas EM4 e CE4, acima de 80% dos professores a consideraram defasada, e em torno de 10%, consideraram a biblioteca subutilizada.

O espaço destinado para biblioteca na CE4, é extremamente reduzido, inferior ao espaço de metade das salas de aula da escola. Não há espaço sequer para uma mesa, onde os alunos possam se sentar para fazer leitura. Os livros estão dentro de caixas de papelão, ficando apenas alguns para empréstimos. Nesse espaço chamado de biblioteca, também ficam alguns materiais para serem utilizados em sala de aula.

Das oito escolas envolvidas na pesquisa, em apenas duas houve demonstração, pelos professores, de que a biblioteca se encontra em boas condições, mesmo não havendo unanimidade. Nas demais escolas, é possível verificar, por meio do resultado dos questionários, a insatisfação dos professores com o espaço da biblioteca escolar.

Questão 2.3 - Sobre a sala/laboratório de informática, qual situação melhor o descreve:

Gráfico 6: Sala/laboratório de Informática



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 6.1: Sala/laboratório de Informática: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Consideramos o espaço denominado sala de informática ou laboratório de informática como uma ferramenta importante para o processo de ensino aprendizagem, representando a possibilidade para o professor de ampliação no sentido do conhecimento e de metodologias e instrumentos para suas aulas, devido

a quantidade de informações disponíveis na *internet* e do uso pedagógico dos equipamentos.

Isso está sendo possível graças às novas tecnologias que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível. É o que já acontece com a Internet: para ser “usuário”, basta dispor de uma linha telefônica e um computador. “Usuário” não significa aqui apenas receptor de informações, mas também emissor de informações. Pela Internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo. As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), etc. (GADOTTI, 2000, p. 7).

A utilização da tecnologia como recurso pedagógico na escola poderá contribuir para a chamada inclusão digital, ou seja, uma quantidade maior de pessoas terá acesso a esse conhecimento produzido, pois, “[...] pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele” (GADOTTI, 2000, p. 5).

A formalização da exclusão social se configura, quando há negação desse direito, o discurso de que estamos na “era do conhecimento” é recorrente nas pautas educacionais. Entretanto, se observarmos o parecer dos professores onde a pesquisa foi realizada, o acesso ao conhecimento, por meio da tecnologia, não está acessível a todos estudantes.

A expansão da rede de computadores nas escolas de educação básica, está entre as estratégias da Meta 7 do PNE 2014 para fomentar a qualidade da educação, sendo que a estratégia é:

Estratégia 7.15 - Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014).

Para que o espaço da sala de informática se configure como tal, é necessário que os computadores estejam em boas condições de manutenção, com acesso à internet, e disponíveis aos estudantes e comunidade escolar. Estando estabelecidas as condições adequadas, à escola caberia o papel de auxiliar os estudantes a lidar com os conhecimentos, utilizando-se da tecnologia, e,

[...] reservando ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da

escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica (GADOTTI, 2000, p. 5).

Na observação dos dados, fica evidente que o acesso à tecnologia, por intermédio da escola, não é realidade para todos os alunos, pois conforme com o que os professores responderam ao questionário, apenas as escolas EM1, EM2, EM3, CE1 e CE2, dispõem de relativo conforto para uso dos laboratórios de informática. Consideramos importante relativizar as respostas, pois mesmo que a maioria das respostas indiquem o aspecto positivo desses espaços, alguns professores os consideram inadequados, conforme podemos observar no Gráfico 6.

Em consulta a estrutura física da escola, disponível em *site*: Portal Educacional Dia a Dia Educação, de acesso ao público, consta que a CE3 tem sala de informática e a metragem é: 3,65 x 2,93, totalizando 10,69 metros (PARANÁ, 2017).

Levando-se em conta a quantidade de alunos por turma, que pode variar de 30 a 40 crianças ou adolescentes, concluímos que a mesma existe enquanto dado estatístico e não como espaço pedagógico. Na escola CE4, o espaço para sala de informática, conforme consta no referido site estatístico, é de 6,92 a 7,07, totalizando 48,92 metros quadrados (PARANÁ, 2017).

Em 2016 iniciou-se, no estado do Paraná, o Programa Conectados, como uma das ações do Programa Minha Escola Tem Ação (META)³⁴, no qual 70 (setenta) escolas foram indicadas para participar do Programa. Em 2017, a iniciativa foi ampliada para 500 (quinhentas) escolas. Segundo a SEED:

Esta ação também mostrou a necessidade da renovação do parque tecnológico nos estabelecimentos de ensino e apresentou fragilidades na visão e competências quanto à utilização de tecnologias digitais por parte da gestão e dos professores das escolas, coadunando com o que está proposto nos demais documentos orientadores. Para além da aquisição de recursos tecnológicos digitais, percebeu-se também necessidade de formação continuada adequada a realidade de cada estabelecimento de ensino. O denominador comum destas será a Educação na Cultura Digital, por ser este tema essencial na educação do nosso tempo, para atingir as crianças e jovens estudantes que estão inseridos neste contexto (PARANÁ, 2017, p. 2).

³⁴ O Programa META, segundo a SEED/PR, tem como objetivos: “Aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem garantindo a oferta da educação básica de acordo com a demanda escolar por meio de práticas pedagógicas e de gestão que melhorem os indicadores de rendimento escolar e elevem a proficiência dos estudantes da educação pública no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2018).

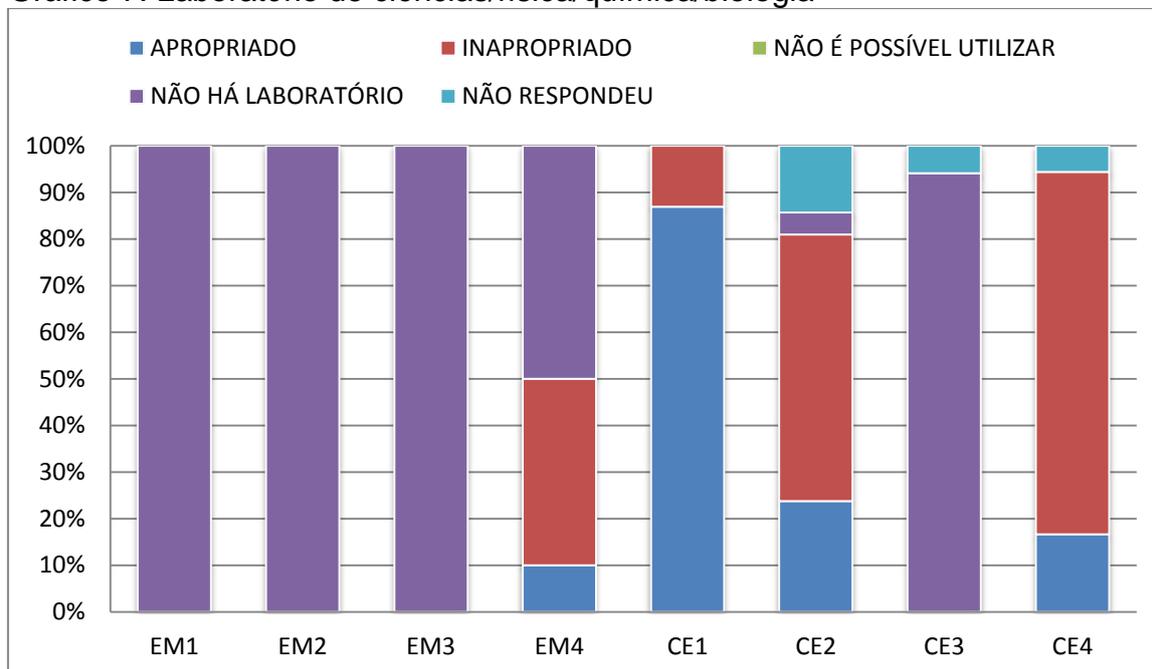
No município de Cascavel, 15 (quinze) das 42 (quarenta e duas) escolas foram indicadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) para participarem do Programa. Entre as escolas indicadas, estão a CE1 e também a CE3.

Salientamos que a referida questão foi realizada com a intenção de verificar o parecer do professor, pois, se optássemos por uma abordagem mais objetiva, o percurso seria inicialmente conceituar o que consideramos necessário para que o espaço se configure como “laboratório de informática”³⁵, e a partir de então, verificar se todos os itens que pressupõem o laboratório de informática estão contemplados. A exemplo de recomendações e especificações de metragens mínimas por aluno e por máquina, quantidade e qualidade das máquinas (computadores, impressoras) por aluno, velocidade de internet para conectividade, temperatura ideal para o espaço, presença constante de professor para auxílio e orientações aos alunos e disponibilidade para comunidade escolar.

³⁵ Em 2005 o MEC, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), publicou uma cartilha orientadora com especificações necessárias para implantação dos laboratórios de informática nas escolas de áreas urbanas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000353.pdf>.

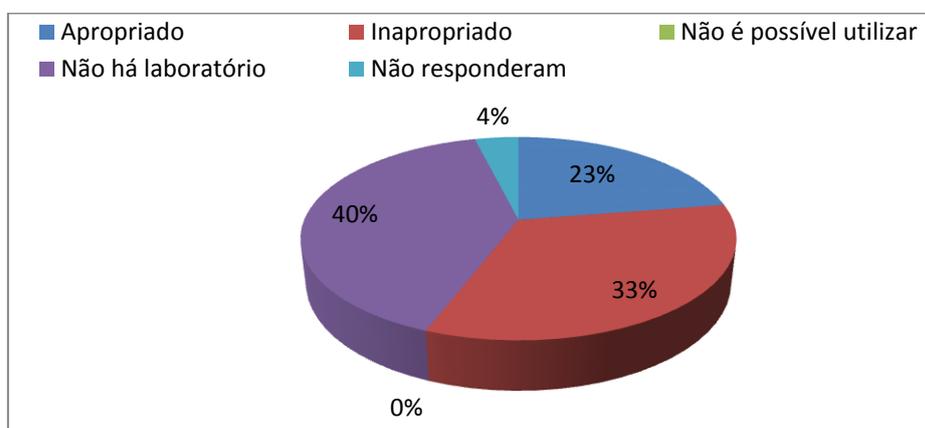
Questão 2.4 - Sobre o laboratório de ciências/física/química/biologia, você o considera:

Gráfico 7: Laboratório de ciências/física/química/biologia



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 7.1: Laboratório de ciências/física/química/biologia: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Justifica-se a necessidade dos laboratórios de ciências, física e química nas escolas públicas que ofertam a educação básica, pela relevância dos conteúdos trabalhados nessas disciplinas e quanto à possibilidade das experimentações práticas.

O PNE 2014/2024, dispõe na estratégia 7.18, o direito de o estudante ter em seu espaço escolar, o laboratório de Ciências:

Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e **laboratórios de ciências** e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) da disciplina de Ciências, as atividades experimentais são consideradas fundamentais, estando presentes desde o início da disciplina, e também:

Podem contribuir para a superação de obstáculos na aprendizagem de conceitos científicos, não somente por propiciar interpretações, discussões e confrontos de ideias entre os estudantes, mas também pela natureza investigativa. Entende-se por atividade experimental toda atividade prática cujo objetivo inicial é a observação seguida da demonstração ou da manipulação, utilizando-se de recursos como vidrarias, reagentes, instrumentos e equipamentos ou de materiais alternativos, a depender do tipo de atividade e do espaço pedagógico planejado para sua realização (PARANÁ, 2008a, p. 71).

Conforme a amostragem das escolas de Cascavel, são poucas escolas com condições para realização das atividades experimentais. Entretanto, as próprias DCEs de Ciências, prevendo o limite de não ter o espaço do laboratório, para as aulas práticas, sugerem que: “Tais atividades não têm como único espaço possível o laboratório escolar, visto que podem ser realizadas em outros espaços pedagógicos, como a sala de aula, e utilizar materiais alternativos aos convencionais” (PARANÁ, 2008a, p. 72).

As Diretrizes Curriculares de Física também orientam a realização de atividades práticas como forma de auxiliar na compreensão de conceitos teóricos:

[...] as atividades experimentais podem suscitar a compreensão de conceitos ou a percepção da relação de um conceito com alguma ideia anteriormente discutida. No segundo caso, a atividade precisa contribuir para que o estudante perceba, além da teoria, as limitações que esta pode ter. Mesmo as dificuldades e os erros decorrentes das experiências de laboratório devem contribuir para uma reflexão dos estudantes em torno do estudo da ciência (PARANÁ, 2008b, p. 71).

Em relação aos laboratórios de ciências, física, química e biologia, as escolas EM1, EM2, e EM3, e CE3 relataram que este (s) espaço (s) não existe (m), as escolas EM4, CE2 e CE4, consideram-no inapropriado. Depreende-se então, que não é possível ao aluno fazer observações ou experiências com perspectivas de

pesquisa. Apenas na escola CE1, os professores relataram que o espaço permite a utilização.

Na escola CE4, conforme dados estatísticos disponibilizados (SEED, 2017), a escola possui laboratório de ciências com metragem de 7,10 x 7,07, totalizando uma área de 50,19 metros quadrados, se configurando como espaço que possibilitaria o desenvolvimento de aulas práticas, entretanto, conforme apontado pelos professores, não é possível a sua utilização.

O último concurso realizado para admissão de profissionais para trabalhar em laboratório aconteceu em 2005, conforme Edital número 69. Havia então a previsão desse profissional para auxiliar o professor regente de turma a preparar a aula antecipadamente, conforme o conteúdo que o professor estivesse desenvolvendo. Estava entre as atividades previstas no referido Edital:

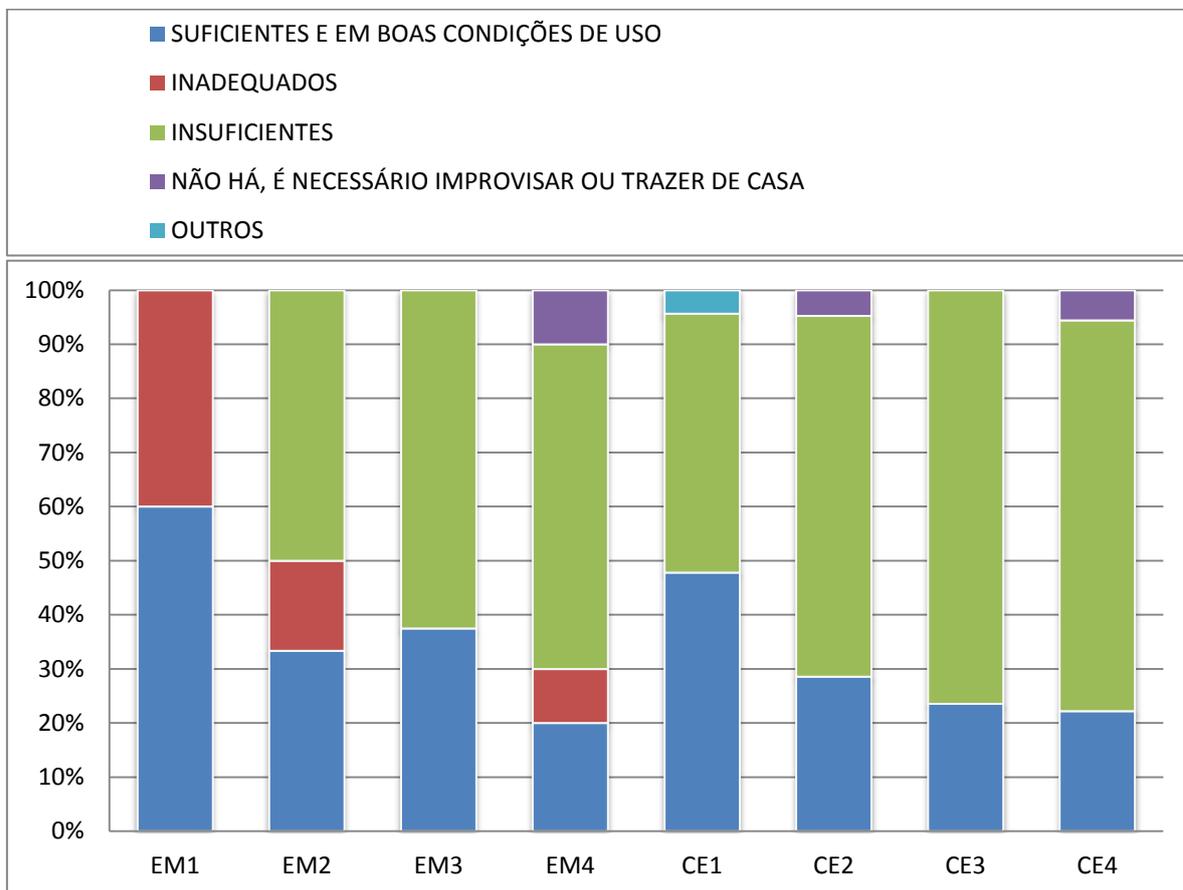
[...] Química e Biologia; preparar soluções; utilizar conhecimentos de propriedades físicas e químicas dos compostos orgânicos; preparar amostras para análise; utilizar conhecimentos básicos de manuseio de instrumentos manuais, mecânicos, elétricos e eletrônicos; estabelecer e aplicar, em conjunto com o corpo docente, normas de segurança para o uso do laboratório; disponibilizar equipamentos e materiais necessários para a preparação e realização das atividades de ensino previstas em várias disciplinas; dar assistência técnica ao professor e seus alunos durante a aula ajudando a manter o bom andamento da atividade prática de laboratório; preparar o ambiente do laboratório para uso do professor e alunos (PARANÁ. 2005, p. 2).

Observamos que esses profissionais estão desempenhando nas escolas atividades diferentes daquelas para as quais foram contratados, ou, não houve a efetiva contratação deste profissional, pois, no diálogo com professores onde há o laboratório, não há uma pessoa habilitada que faça as atividades descritas no Edital 69/2005.

Em 2006, um projeto de lei número 6.964/2006, de autoria da professora Raquel Teixeira foi apresentado como emenda à LDB 9.394/96, “[...] dispendo sobre a obrigatoriedade da existência de laboratórios de ciências e de informática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2006). O projeto tramitou até 2011, quando então foi arquivado pela mesa diretora da Câmara dos Deputados.

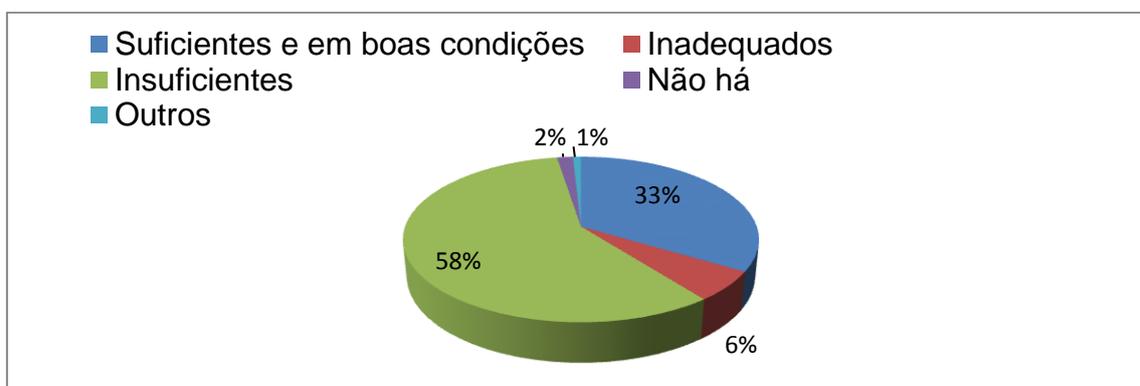
Questão 2.5 – Em relação aos materiais didáticos e equipamentos pedagógicos (multimídia, som, livros, xérox de atividades, materiais para aulas de educação física e artes) você os considera:

Gráfico 8: Materiais Didáticos e Equipamentos Pedagógicos



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 8.1: Materiais Didáticos e Equipamentos Pedagógicos: representação geral



Fonte: Autora (2017).

A relevância dessa questão está por compreendermos que é essencial ao professor da educação básica, o acesso à diversidade de materiais para o encaminhamento de suas aulas, e que possa ser explorado por seus alunos. O recurso pedagógico ou material didático é essencial para o desenvolvimento dos conteúdos, sendo considerado como elemento “[...] que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela” (EITERER, 2010, p. 1).

O PNE 2014 reconhece a importância de equipar a escola básica com recursos tecnológicos, não estabelece um prazo, mas compreende estes como um dos elementos para melhoria da qualidade educacional.

Estratégia 7.20: prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014).

Consideramos desafiador mensurar se há algum recurso didático mais importante ao pensarmos nas questões materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, entretanto, compreendemos que os recursos pedagógicos agregam qualidade ao aprendizado.

No questionário aos professores, mencionam-se alguns recursos didáticos. Entretanto, há uma grande variedade deles para serem utilizados conforme os objetivos dos professores acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos, respeitando as devidas adequações ao perfil de seus alunos.

Poder-se-ia lançar mão, ainda, de uma gama variada de aparelhos e objetos como rádio, televisão, telefone celular, tecidos, utensílios domésticos, materiais recicláveis, dentre outros. Todo recurso a que se recorre na escola com finalidade pedagógica, ou seja, com vistas à construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um recurso pedagógico. O rol de exemplos de recursos de natureza pedagógica também pode ser ampliado, incluindo o ábaco, o soroban, alguns *softwares* educacionais, o *webquest*, o globo terrestre, os modelos anatômicos, como esqueletos, e muitos outros itens (EITERER, 2010, p. 1).

Compreendemos que nos anos iniciais do ensino fundamental, a demanda por materiais didáticos ou recursos pedagógicos é maior, em razão da necessidade da criança e seu desenvolvimento lúdico, e do uso do material concreto como suporte para fundamentar seus aprendizados.

Nas aulas de educação física, é difícil imaginar o professor com sua turma durante a realização de aulas práticas, sem material em quantidade suficiente para seus alunos. Para aulas de artes, os materiais de pintura, colagem, texturas, entre outros, contribuirão para o enriquecimento das aulas, desenvolvendo nos estudantes conceitos relacionados à estética e despertando a criatividade.

Os resultados evidenciados pelos gráficos mostram claramente que apenas na escola EM1, a maioria dos professores confirmou que os materiais didáticos são suficientes e estão em boas condições de uso. Não verificamos por meio da pesquisa, especificamente, quais materiais estavam desatualizados ou sem condições de uso em cada uma das escolas, não questionamos quais equipamentos a escola disponibiliza a seus professores para uso em sala de aula e as condições destes.

Entretanto, conforme as respostas dos professores, os materiais didáticos não são suficientes e tampouco encontram-se adequados ao uso pedagógico. Levando-se em conta que grande parte dos materiais didáticos são comprados diretamente pelas escolas, mesmo compreendendo que os procedimentos para, são bastante burocráticos³⁶, a propagação autonomia escolar poderia permitir maior disponibilidade de materiais didáticos para o cotidiano.

³⁶ Na rede estadual as compras para manutenção são realizadas através de um repasse para as escolas chamado Fundo Rotativo: “O Fundo Rotativo é oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação ao longo dos anos. Foi uma das soluções criativas encontradas, possibilitou aos gestores maior autonomia no gerenciamento dos recursos, passando a ser um instrumento ágil, viabilizando com maior rapidez o repasse de recursos aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional. (PARANÁ, SEED, 2017). (Grifo nosso).

No município de Cascavel, o Fundo Rotativo³⁷ é repassado às escolas em dez parcelas, os recursos vêm do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

[...]o Programa Fundo Rotativo da Secretaria Municipal de Educação, instrumento criado por lei municipal nº 6.560/2015 que viabiliza o repasse mensal de recursos financeiros às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino para a manutenção, pequenos reparos, aquisição de material de consumo e outras despesas relacionadas com as atividades educacionais (CASCAVEL, SEMED, 2016).

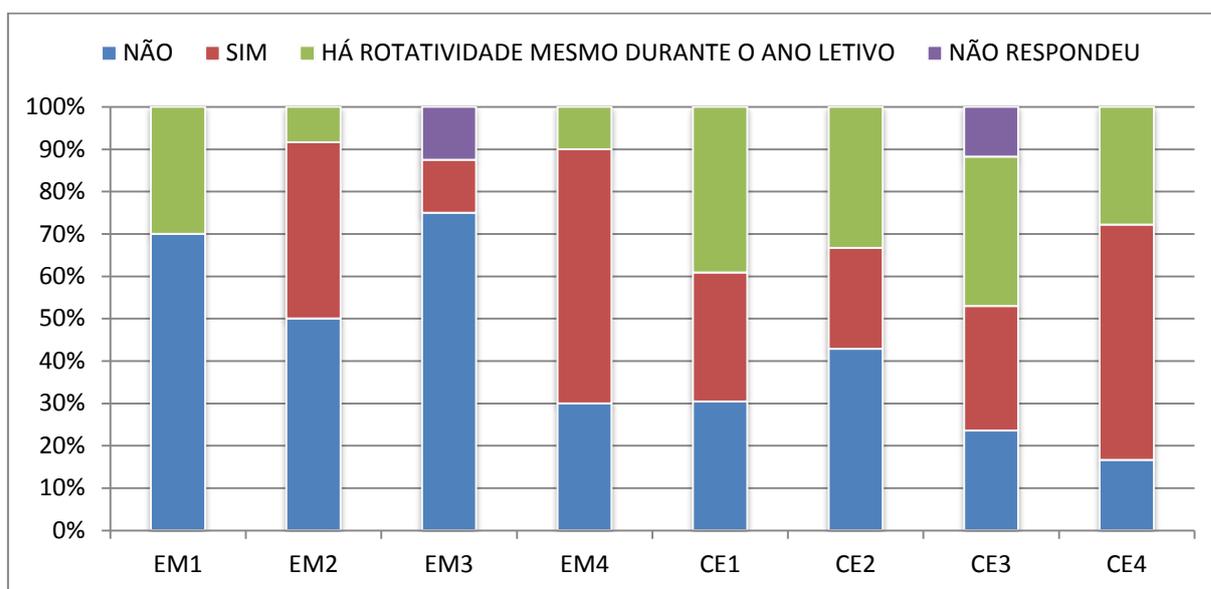
A observação da realidade destas escolas demonstra que em razão da insuficiência dos recursos materiais, algumas atividades pedagógicas podem ficar prejudicadas ou até mesmo não serem realizadas.

³⁷ Sobre o Fundo Rotativo no município de Cascavel, o Decreto 12.788/2016: “Artigo 3º A receita do Fundo Rotativo é constituída pelos recursos alocados no orçamento anual da Secretaria Municipal de Educação, oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE 25% e MDE 5%), conforme os seguintes critérios:
I - O valor a ser liberado às Unidades Escolares terá como base o número de alunos matriculados e com frequência regular, os quais serão obtidos na estatística do mês imediatamente anterior ao mês do repasse, através do Departamento de Estrutura e Funcionamento da Secretaria Municipal de Educação;
II - Será repassado às Unidades Escolares **o valor de R\$ 5,00 (cinco) reais per capita** podendo essa quantia ser majorada a qualquer momento, a critério do Executivo Municipal, mediante ato próprio [...]. (CASCAVEL, 2016, p. 01).

3 – Processo Ensino-Aprendizagem

Questão 3.1 – Considera que há muita rotatividade na equipe de professores na escola a cada ano letivo?

Gráfico 9: Rotatividade na equipe de docentes



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 9.1: Rotatividade na equipe de docentes: representação geral



Fonte: Autora (2017).

A questão 3.1 foi elaborada para analisarmos como os professores estão observando a rotatividade entre seus pares. Compreendemos que as substituições de professores durante o ano letivo, ou a cada novo ano, pode implicar prejudicialmente no aprendizado do aluno, principalmente nessa faixa etária

analisada, em que as relações interpessoais entre professor e aluno são importantes.

A sequência de conteúdos é prevista na proposta pedagógica da escola e no PPP, entretanto os encaminhamentos pedagógicos podem ser diferentes conforme quem os conduz.

Analisando as respostas das escolas municipais, observamos algumas questões que consideramos pertinentes. A escola EM3 é a que demonstra percentualmente haver menor rotatividade, por outro lado, a escola EM4, tem alta rotatividade a cada início de ano letivo e também durante o ano.

Observando a realidade das escolas estaduais e, comparativamente às escolas da rede municipal, verifica-se que a rotatividade é ainda maior, pois apenas a escola CE2 tem menor taxa de rotatividade.

Acreditamos que a alta rotatividade de professores nas escolas observadas relaciona-se às atuais políticas educacionais no estado do Paraná, pois o número de professores que compõe o Quadro Próprio do Magistério (QPM) é insuficiente para o atendimento da rede, então se contrata professores em caráter temporário, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Os contratos firmados são encerrados ao término do ano, mesmo havendo a possibilidade de renovação, o que raramente acontece. Dessa forma, o professor que trabalhou todo o ano, fica desempregado por aproximadamente dois meses. Esta forma de rompimento de vínculos pode gerar certa insegurança para a vida profissional desses professores, devido à instabilidade a cada término de contrato.

Desde 2013, a APP-Sindicato e os(as) professores(as) aprovados(as) no último concurso do magistério realizado no Estado, batalham pela contratação de todos(as) os(as) aprovados(as) nas vagas previstas no edital. Número ainda bem abaixo da real necessidade das escolas públicas estaduais. Nos últimos anos, em média, **30 mil educadores(as) temporários são contratados(as) no Paraná** para suprir as demandas de afastamentos, licenças e falta de profissionais nas escolas. Há vagas. No entanto, devido à demora, 339 educadores(as) aprovados(as) e aptos(as) para assumir seu trabalho não haviam sido contratados(as). (APPSINDICATO, 2017, grifo nosso).

A descontinuidade dos contratos de trabalho impossibilita a permanência do professor, durante todo o ano letivo, ou então por um número maior de anos na

mesma escola. E conforme vimos na matéria acima, não há clara demonstração de que esse problema será resolvido com celeridade.

Consideramos pertinente trazer para análise a quantidade de aulas que cada professor regente ministra nas escolas onde realizamos a aplicação do questionário, pois essa informação contribui para verificarmos em que medida o professor consegue participar das atividades realizadas pela escola. O professor que tem de 1 a 5 aulas, pouco vínculo consegue firmar na escola. Pois para completar sua carga-horária, terá que trabalhar em mais de uma escola. Sendo comum, professores trabalhem em mais de duas escolas.

As tabelas 10, 11, 12, e 13 evidenciam a quantidade de aulas de cada professor regente nas escolas estaduais de realização da pesquisa.

Tabela 10: CE1: 42 professores regentes:

Quantidade de aulas	1 a 5	6 a 10	11a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Total
Quantidade regentes	25	16	21	11	3	7	3	86
Percentual	29%	19%	25%	13%	3%	8%	3%	100%

Fonte: PARANÁ. SEED. 2017 – Elaborado pela autora.

Tabela 11. CE2: 42 professores regentes.

Quantidade de aulas	1 a 5	6 a 10	11a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Total
Quantidade regentes	6	3	14	9	3	5	2	42
Percentual	14%	7%	33%	22%	7%	12%	5%	100%

Fonte: PARANÁ. SEED. 2017. Elaborado pela autora.

Tabela 12: CE3: 53 professores regentes

Quantidade de aulas	1 a 5	6 a 10	11a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Total
Quantidade regentes	16	16	14	3	0	3	1	53
Percentual	30%	30%	26%	6%	0	6%	2%	100%

Fonte: Paraná. SEED. 2017. Elaborado pela autora.

Tabela 13: CE4: 59 professores regentes.

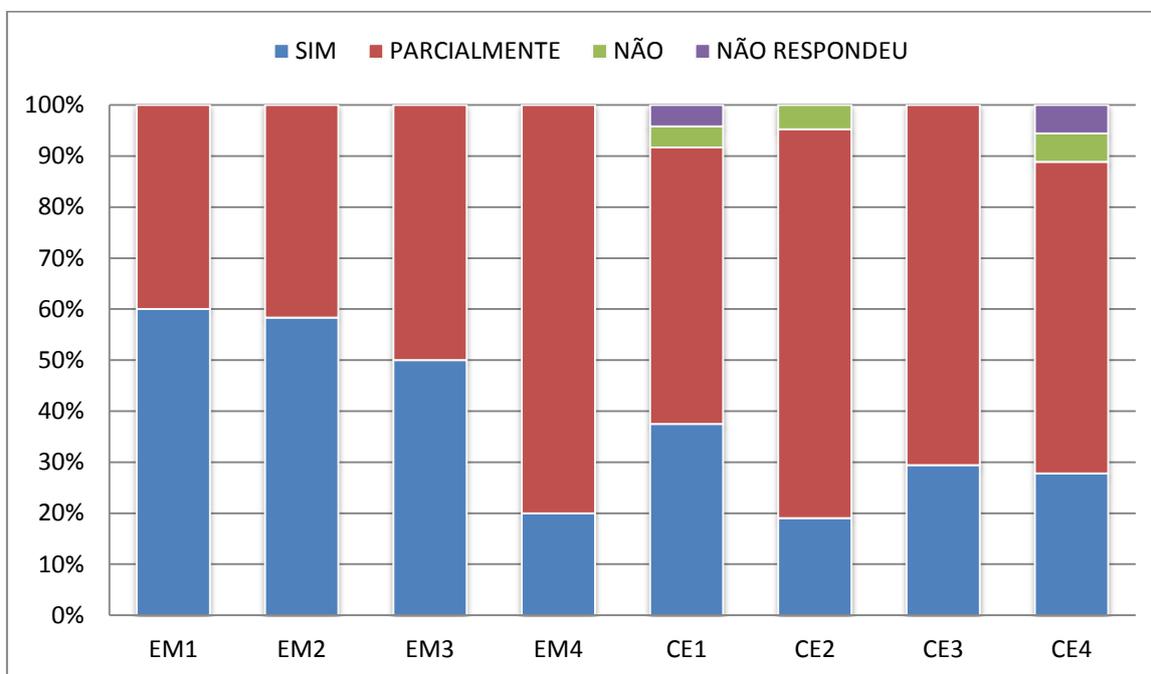
Quantidade de aulas	1 a 5	6 a 10	11a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Total
Quantidade regentes	18	18	15	1	1	1	5	59
Percentual	30%	30%	26%	2%	2%	2%	8%	100%

Fonte: PARANÁ. SEED. 2017. Elaborado pela autora.

As tabelas evidenciam que nas escolas CE1, CE3 e CE4, a maioria dos professores está com a carga horária de até 10 horas aulas. Esse dado demonstra que o professor possui vínculo com mais de uma escola para poder completar a carga horária do contrato estabelecido com a SEED (de 20 ou 40 horas semanais).

Questão 3.2 - Tem sido possível a plena execução dos Planos de Trabalho Docente?

Gráfico 10: Execução do Plano de Trabalho Docente (PTD)



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 10.1: Execução do Plano de Trabalho Docente



Fonte: Autora (2017).

O Plano de Trabalho Docente (PTD) compõe um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico, é elaborado pelo professor, baseado no Projeto Político Pedagógico e consta na LDB 9.394/1996 como um dos deveres do professor:

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996, p. 6).

É o PTD que traça o percurso a ser seguido, os conteúdos a serem trabalhados e, a partir de quais perspectivas filosóficas. Nele devem estar definidos os objetivos do professor em relação aos conteúdos selecionados, as metodologias previstas para encaminhamento das atividades, quais serão os critérios de avaliação e como os alunos serão avaliados na disciplina. Entretanto, consideramos que: “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (LUCKESI, 1995, p. 105).

Na perspectiva apontada por Luckesi (1995), o ato de planejar não pode ser considerado um ato neutro, um instrumento ou documento que se encerra em si mesmo, apenas para cumprir a previsão legal. Mas que o professor possa ao elaborá-lo, compreender que há finalidades para o PTD que vão além do cumprimento da técnica, conforme as escolhas que fizer.

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 1995, p. 108).

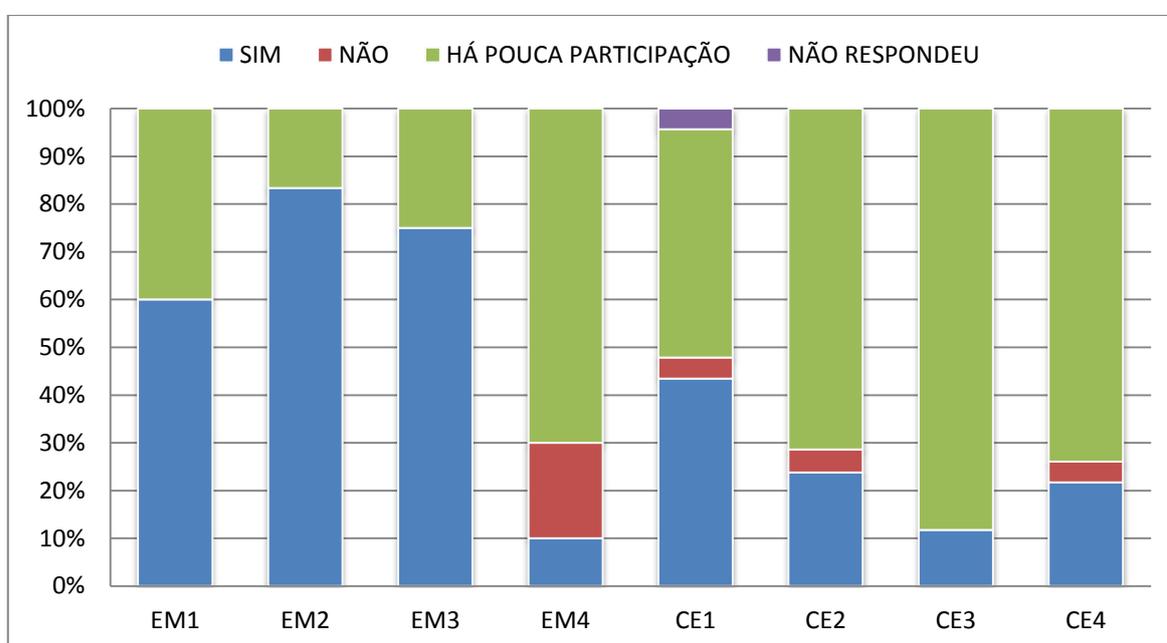
Partindo dessa compreensão apontada por Luckesi (1995), o PTD tem ainda maior relevância, e o ideal é que fosse construído partindo das dimensões pensadas pelo autor, cumprindo as finalidades se fosse desenvolvido integralmente durante o ano letivo nas diferentes escolas.

Entretanto, na observação do gráfico, poucos são os professores que conseguem desenvolver todo o PTD. As escolas EM1 e EM2 responderam que acima de 50% conseguiram a implementação de todo o PTD, na EM3 exatamente 50% dos que responderam ao questionário afirmam ter conseguido executá-lo totalmente. Nas demais escolas, o percentual de PTDs desenvolvidos na totalidade foram menores.

Não foi incluído, na questão, o motivo do não desenvolvimento de todo o PTD. Compreendemos que fatores intra-escolares e extra-escolares podem interferir no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do PTD. É possível verificar, por meio das respostas dos professores que nas escolas mais afastadas da região central, EM4 e CE4, menos professores desenvolveram todo o PTD; a maioria o desenvolveu parcialmente.

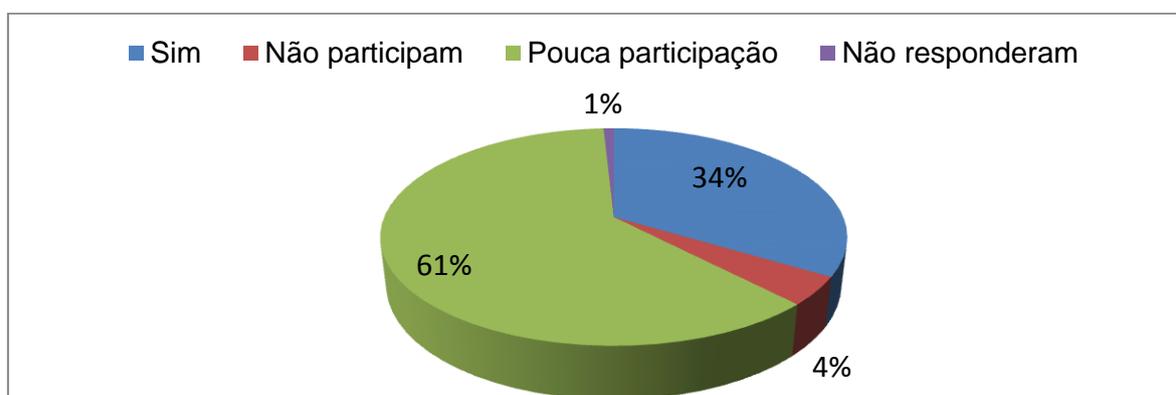
Questão 3.4 – Os familiares e responsáveis participam da vida escolar dos alunos nas atividades escolares?

Gráfico 11: Participação dos pais e mães na escola



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 11.1: Participação dos pais e mães na escola: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Observando os gráficos com as respostas dos professores, em apenas três das oito escolas, pelo menos acima de 60% dos pais participam da vida escolar de seus filhos. As escolas que demonstraram menor participação dos pais, são exatamente as escolas mais distantes da região central da cidade, regiões em que há maior incidência de violência, situações de pobreza, com famílias residindo em condições precárias. Destacamos a escola EM4, em que 20% dos professores relataram a não participação dos pais.

A participação, presença e acompanhamento familiar ao estudante é também um elemento que pode auxiliar na qualidade da educação. Pois, ao valorizar os conhecimentos cientificamente produzidos, historicamente acumulados e sistematizados, aos que o aluno terá acesso na escola, os pais estarão incentivando-o à continuidade dos estudos, favorecendo o êxito escolar.

Alguns estudos, a exemplo do elaborado por James Samuel Coleman (1966), que ficou conhecido como Relatório Coleman³⁸, realizado nos Estados Unidos nos anos de 1960, apoiou-se na teoria do capital social, reportando aos fatores extra-escolares, como nível socioeconômico e família, grande responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos estudantes. Salej H (2005), afirma que no Relatório Coleman, o capital social intrafamiliar pode ser operacionalizado na forma de três variáveis, “[...] presença de um ou dois pais no lar, número de filhos e expectativa materna em relação à educação dos filhos” (SALEJ H., 2005, p. 126).

Os estudos que valorizam o capital cultural têm uma grande pertinência para as pesquisas de políticas educacionais, entretanto, estes isolados não são suficientes para pensarmos a qualidade educacional.

Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura

³⁸ O Relatório Coleman, foi produzido nos Estados Unidos na década de 1960, tendo sido encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país. Sobre a pertinência do Relatório Coleman, SALEJ H. (2005), considerou que “[...] o mais importante é resenhar aqui como Coleman (1988) utiliza seu conceito de capital social para desagregar os componentes do “family background” que têm incidência nos resultados do desempenho escolar. Distingue assim: a) o capital financeiro da família, mensurado em termos de renda, e que proporciona os meios físicos que favorecem o aprendizado das crianças (lugar físico apropriado, materiais e outras ajudas no aprendizado); b) o capital humano, mensurado na escolaridade dos pais; c) o capital social que se expressa na intensidade das relações intrafamiliares. Para Coleman (1988), o diferencial do influxo da família no aproveitamento escolar dos filhos é dado pelo tempo que os pais, ou outros parentes, gastam nos assuntos da formação intelectual e afetiva das crianças. Destarte, pode haver lares com alto capital humano (alta escolaridade dos pais), mas que não o traduzem em bom rendimento escolar dos filhos, dado que o capital social, a relação pais e filhos, é muito fraca” (SALEJ H. 2005, p. 126).

escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares (SOARES E ANDRADE, 2006, p. 109).

Partimos do pressuposto de que é incumbência da família, constituindo-se inclusive como direito do estudante, o acompanhamento familiar, principalmente para crianças e menores de idade, ou seja, os matriculados na educação básica. Para que se concretize esse acompanhamento, no entanto, é necessário que os responsáveis pelo aluno, tenham minimamente condições para tal, caso contrário, se limitarão apenas à retirada de boletins a cada período escolar, que é uma forma de acompanhamento, mas não poderia ser a única.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive cuidados pré-escolares médicos. Elas precisam de turmas menores, onde elas terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender. As suas famílias precisam de apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar sua educação, adquirir habilidades sociais e laborais necessárias, e conseguir emprego e moradia. Embora a escola em si não tenha como fazer essas coisas, ela deveria fazer parte de uma rede de organizações públicas e privadas que apoiem famílias (RAVITCH, 2011, p. 255).

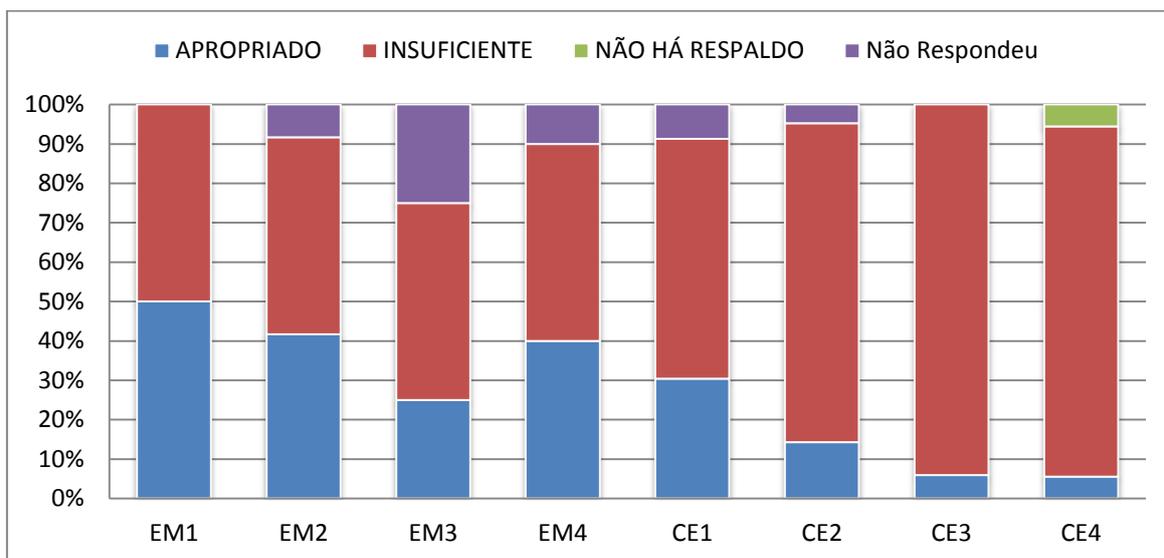
Diante da reflexão proposta por Ravitch (2011), consideramos que apenas a família não pode ser responsabilizada pelo fracasso escolar, políticas educacionais e também políticas sociais como apontadas pela autora, são necessárias para efetivação da escola pública, pois, “nos países do Terceiro Mundo, o investimento público faz a diferença no aproveitamento escolar. A pesquisa sobre capital social exige incorporar a ideia da socialização do capital com finalidade educativa” (SALEJ H., 2005, p. 109).

A complexidade em falar sobre o acompanhamento da família na escola e nas atividades escolares remete-nos a reflexão feita no início desse trabalho sobre a ausência de políticas sociais no Brasil. Nesse contexto, muitas vezes por desamparo social, em situações de desemprego, ou até mesmo jornadas de trabalho extenuantes, os pais ficam impossibilitados de exercer o cuidado dos filhos, e

acabam, novamente, em algumas situações sendo responsabilizados pelo Estado por omissão.

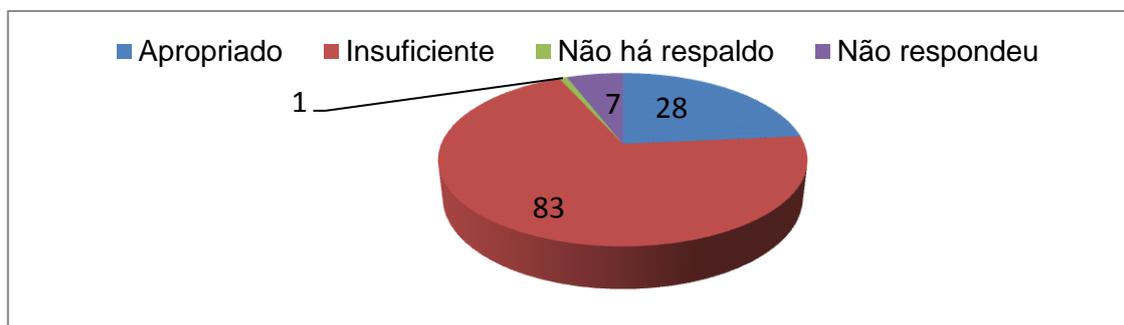
Questão 3.5 - Quanto às políticas educacionais da mantenedora: SEMED (Secretaria Municipal de Educação), ou SEED (Secretaria Estadual de Educação), para atendimento das necessidades apresentadas pela escola, considera que o respaldo recebido é:

Gráfico 12: Respaldo recebido da Mantenedora SEED ou SEMED



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 12.1: Respaldo recebido da Mantenedora SEED ou SEMED: representação geral



Fonte: Autora (2017).

A observação do gráfico permite-nos inferir que quanto menor a nota obtida no IDEB, menos ela se sente amparada/respaldada pela mantenedora. Ao que consideramos que se o processo avaliativo de larga escala se configurasse como

uma política que objetivasse a garantia da qualidade educacional haveria um protocolo a ser seguido e maiores esforços seriam feitos no sentido de auxiliar a escola no que apresentasse de dificuldades.

Em apenas uma escola, metade dos professores consideram que o respaldo tem sido suficiente, porém, a outra metade, considera insuficiente, ou analisando sobre outra perspectiva, dos 119 (cento e dezenove) professores participantes da pesquisa, apenas 28 (vinte e oito) professores consideram o respaldo recebido como suficiente, 7 (sete) optaram por não responder a questão, e 84 professores, que representam 70% dos pesquisados, consideram insuficiente a forma como as atuais políticas educacionais e o respaldo às escolas vêm sendo realizadas.

A escola é um serviço prestado à população, mas é também patrimônio da comunidade onde está inserida. “Escolas não são negócios; elas são um bem público” (RAVITCH, 2011, p. 254). Por isso, há necessidade de recursos para que seja mantida e preservada.

As nossas escolas não podem ser melhoradas por aqueles que dizem que o dinheiro não importa. Recursos são importantes, e importa se eles são gastos sabiamente. Os pais mais bem informados e mais abastados se certificam de matricular seus filhos em escolas que possuem pequenas turmas, um currículo amplo nas artes e ciências, professores de boa formação e uma estrutura bem conservada. Recursos amplos não garantem o sucesso, mas é certamente mais difícil para as escolas serem bem-sucedidas sem eles. Se nós estamos falando sério sobre diminuir e acabar com a distância de desempenho, então nós temos que nos certificar de que as escolas que acolhem os estudantes mais necessitados tenham professores capacitados, turmas pequenas, prédios bonitos e um currículo rico em artes e ciências (RAVITCH, 2011, p. 255).

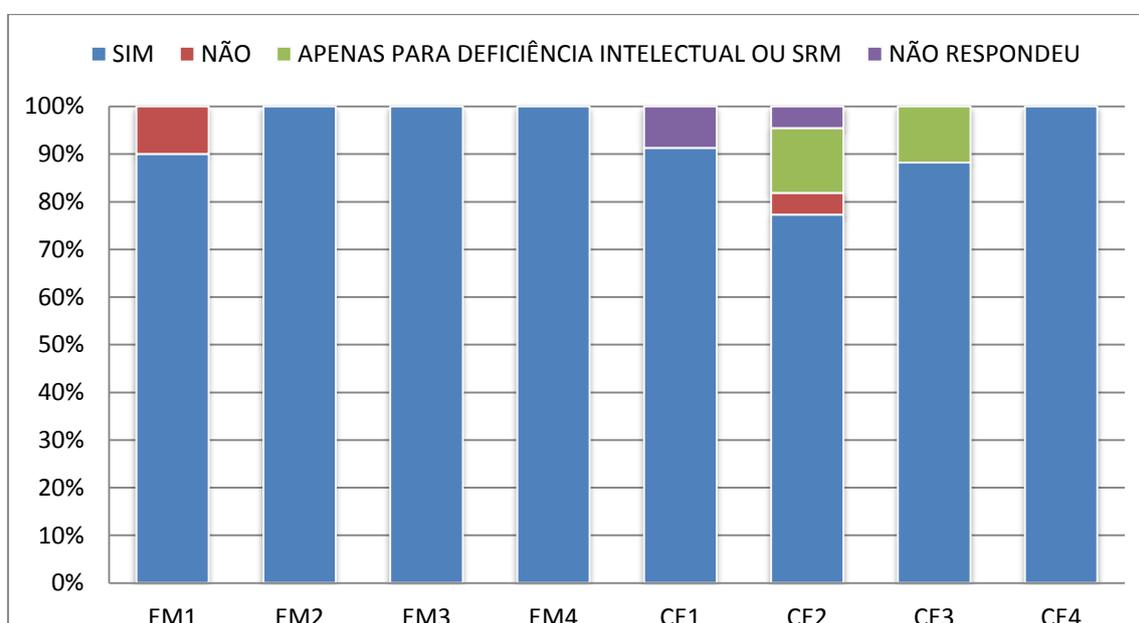
Os recursos financeiros das mantenedoras às escolas são o que iria garantir uma escola melhor estruturada, benefício que se reverteria em um local agradável para a permanência e uso pelos estudantes e também trabalhadores. Com mais materiais didáticos, com espaços pedagógicos (bibliotecas, laboratórios, parques recreativos, quadras poliesportivas, entre outros).

As escolas CE2, CE3 e CE4, são as que indicaram a insuficiência do respaldo da mantenedora às escolas. São escolas, conforme já relatado, distantes da área central; escolas onde se faria necessário, inclusive, o atendimento por meio de assistência social.

O respaldo da mantenedora não se limita aos recursos financeiros, há ainda a necessidade do apoio técnico, para auxílio no âmbito legal para funcionamento da instituição, também é necessário que propiciem e favoreçam os momentos para formação docente continuada. Sendo assim, no atual contexto das problemáticas que perpassam a educação, o ideal seria a mantenedora estar atenta às necessidades que se apresentam pelas escolas, buscando formas de superá-las.

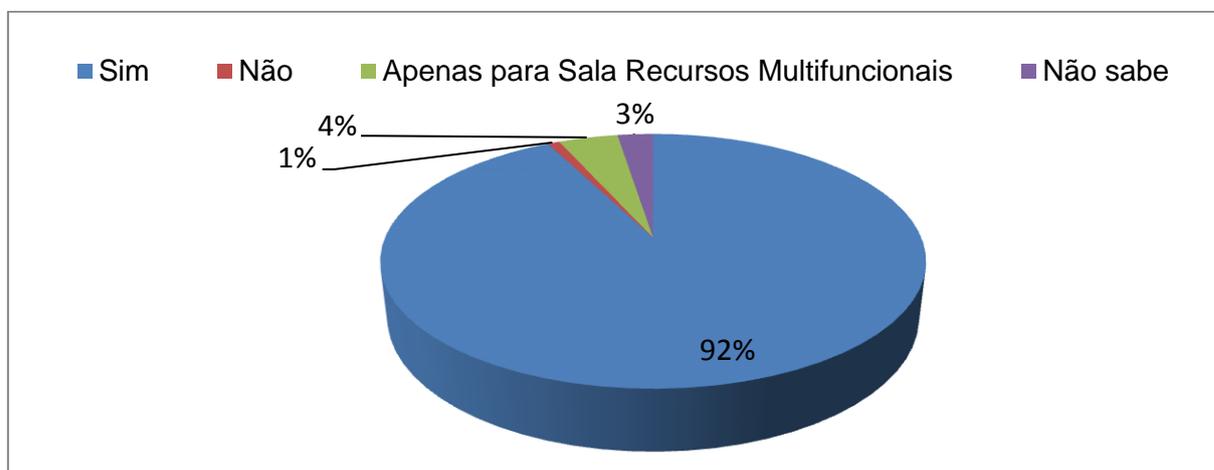
Questão 3.6 – A escola oferece atividades em contraturno para alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagens de conteúdos?

Gráfico 13: Atividades em contraturno



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 13.1: Atividades em contraturno: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Na rede estadual a proposta de contraturno é realizada pelo programa Sala de Apoio à Aprendizagem, para atendimento de alunos com defasagens de conteúdos e dificuldades de aprendizado, e atualmente é exclusivo para alunos que estejam cursando o 6º ou 7º ano do ensino fundamental.

Em 2011, a Resolução da SEED/PR, número 1.690, instituiu em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica, revogando a Resolução 3.683 de 2008, que tinha como proposta atividades complementares não apenas relacionadas à aprendizagem, mas também às demais áreas do conhecimento, denominado Viva Escola³⁹. A Resolução de 2011 referia-se à Sala de Apoio para todos os anos do Ensino Fundamental atendidas pela rede estadual, dessa forma, turmas de 8º e 9º anos eram também atendidos. Entretanto, em 2014, a Instrução 010/2014, excluiu duas séries e limitou às disciplinas de português e matemática, que poderiam receber o atendimento em Sala de Apoio, frisando que apenas 6º e 7º anos poderiam ser atendidos.

As salas de Apoio à Aprendizagem devem ser constituídas para a ação pedagógica de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos matriculados no Ensino Fundamental anos finais (6º e 7º anos), no que se refere aos conteúdos básicos dessas disciplinas dos anos anteriores ao ano no qual os alunos se encontram matriculados (PARANÁ, SEED, 2014, p. 2).

Observamos que a rede estadual atende quatro anos do ensino fundamental e mais três do ensino médio, ou quatro se considerarmos o ensino médio profissionalizante. A previsão legal de atendimento de Sala de Apoio existe apenas para dois anos, sendo assim, 6 anos, (2 do ensino fundamental, e 4 do ensino médio, incluindo o médio profissionalizante), ficam sem o direito ao atendimento pedagógico em contraturno. As políticas educacionais, dessa forma existem, mas não tem o caráter de incluir. A política neoliberal parte do pressuposto de que a

³⁹ O Programa Viva Escola foi instituído com o objetivo do desenvolvimento de “[...] Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular e serão organizadas, a partir de quatro núcleos de conhecimento: Expressivo-Corporal, Científico-Cultural, Apoio à Aprendizagem e Integração Comunidade e Escola”. (PARANÁ, SEED, Instrução 17/08. 2008, p.2). A extinção da Resolução 3683/2008, é mais um exemplo da descontinuidade de políticas educacionais no Estado do Paraná. Pois era um Programa que trazia o aluno para escola para o desenvolvimento de diferentes atividades esportivas, científicas, artísticas e de estudos.

partir do 7º ano do ensino fundamental, o estudante não precisará mais de apoio às suas dificuldades de aprendizagem em português e matemática.

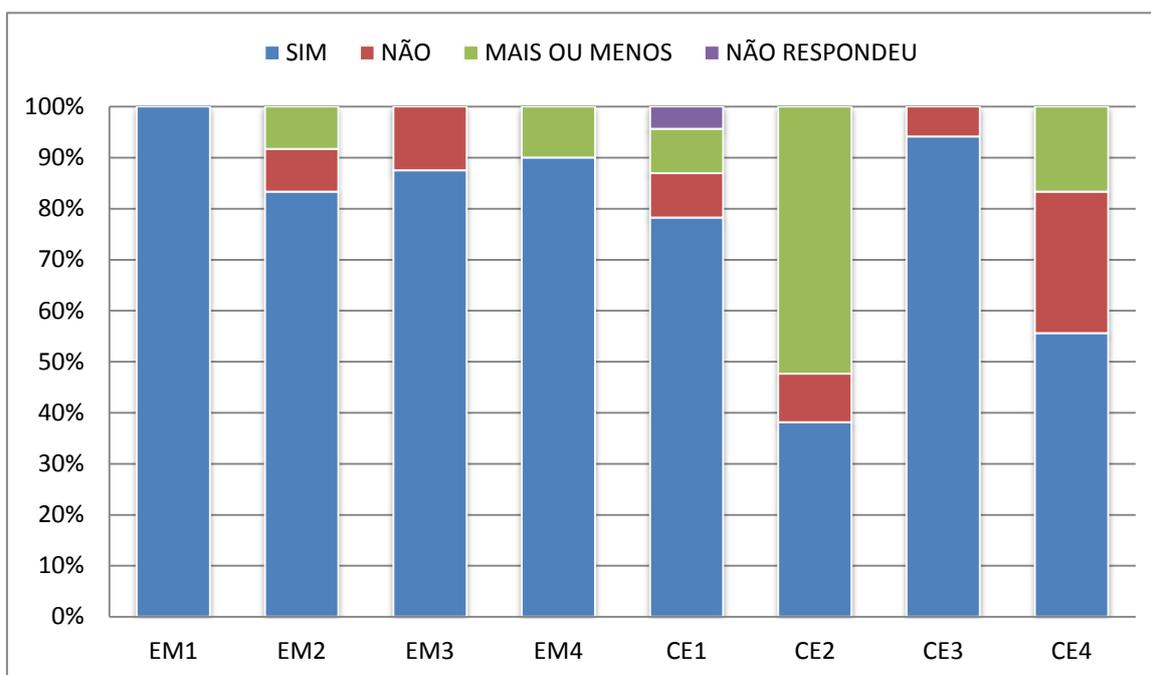
Ressaltamos que, na passagem do ensino fundamental II para o ensino médio, conforme a atual matriz curricular na rede estadual, o aluno que tinha oito disciplinas, passa a ter doze, pois iniciam as disciplinas de: física, biologia, química (antes ciências), filosofia e sociologia, reforçando a necessidade de atendimento pedagógico em contraturno também para esses alunos.

Na rede municipal de Cascavel, o contraturno escolar também é oferecido, entretanto, algumas escolas têm o período integral. Das 61 escolas municipais, em 17 escolas há este atendimento diferenciado.

4 - Indicadores educacionais

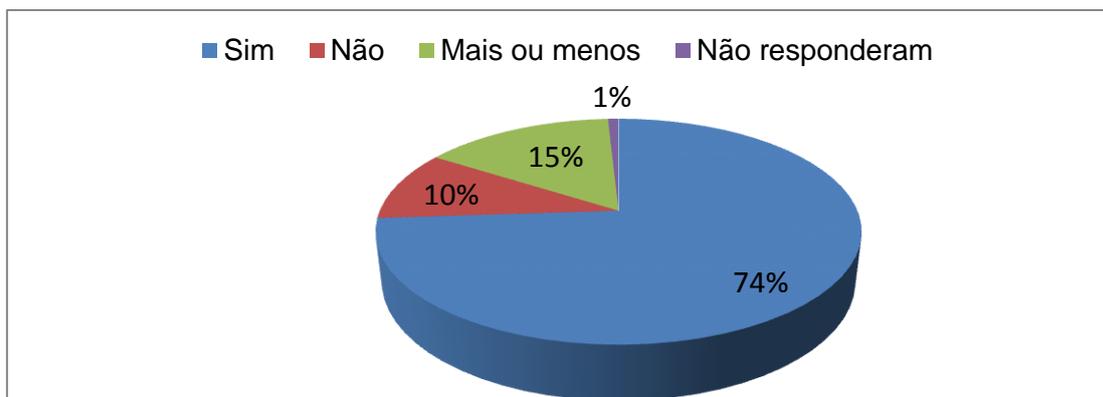
Questão 4.1 – Você conhece os índices educacionais de sua escola, disponibilizados pelo MEC/INEP?

Gráfico 14: Conhece os indicadores educacionais da escola.



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 14.1: Conhece os indicadores educacionais da escola: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Observamos que, nas escolas municipais, a quantidade de professores que afirmaram conhecer os resultados do IDEB é maior que de professores da rede estadual. Essa informação sobre as notas do IDEB projetadas e observadas, geralmente são acompanhadas pelas mantenedoras: SEMED e SEED/PR para que nos momentos de reuniões pedagógicas, sejam analisadas pelo coletivo escolar acompanhadas da orientação, para que conste nos Planos de Ação do próximo ano letivo, as estratégias para melhoria dos índices.

Como atividade para Semana Pedagógica de fevereiro de 2012, a SEED orientou a reflexão sobre a avaliação, trazendo algumas questões para análise. A questão número 3 trouxe a proposição:

Quais são as diferenças entre avaliação interna e externa? Distinguir a avaliação interna, a cargo do professor, e a externa, a cargo do sistema. A primeira avalia o aluno para efeito de sua progressão escolar. A segunda avalia o sistema por meio do desempenho dos alunos, sem resultados diretos para eles. No mundo de hoje, com significativa diversidade entre as escolas, a avaliação externa é necessária para verificar se os alunos aprenderam o que deles se esperava (ou seja, se o direito do aluno foi atendido e se há qualidade e equidade dos sistemas de ensino). (PARANÁ, 2012, p. 10).

A preocupação quanto ao atendimento do direito do aluno em relação à qualidade do ensino é, conforme a proposição da SEED, possível de ser verificada pelos resultados de seus desempenhos nas avaliações externas.

Em 2013, a SEED, na Semana Pedagógica de fevereiro, propôs novamente o estudo dos indicadores, orientando que as informações da escola, constante no PDE Interativo⁴⁰, fossem “[...] analisadas e discutidas a partir dos dados disponibilizados pela SEED, através do boletim de resultados - Indicadores Educacionais Prova Brasil - IDEB” (PARANÁ, 2013, p. 8).

⁴⁰ O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações. (BRASIL, MEC, 2017). Conforme a relação disponibilizada pelo MEC, não houve repasse de recursos para o Município de Cascavel pelo programa PDDE Interativo em 2014. (BRASIL, 2014), disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/Escolas_PrevisoRevisada_Final_11Abril14.pdf.

O Estado do Paraná aderiu ao PDE Escola, também denominado PDE Interativo a partir de 2007, que é, segundo o MEC, uma “[...] ferramenta de planejamento e gestão educacional”. Na qual as escolas devem alimentar o Sistema de Monitoramento do MEC (SIMEC), com dados de matrícula, aprovação, reprovação, para que tenha acesso aos programas de transferência de recursos. O PDE Escola foi também criado com o objetivo de ser o Plano de Ação da Escola, sem, entretanto, substituir o PPP da escola, já que o PDE Escola não discute as concepções explicitadas no PPP.

Retomando a apresentação do Programa PDE Interativo, ressalta-se que este se configura como um importante aliado para o desenvolvimento da prática constante do Planejamento Educacional. No entanto, não deve ser realizado apenas pelo diretor e pela equipe pedagógica, mas elaborado coletivamente com todos os segmentos da comunidade escolar (PARANÁ, 2013, p. 8).

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2014, com a temática: Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica, foi solicitado novamente que os resultados das escolas fossem trazidos para análise do coletivo escolar, e que não apenas os dados do SAEP fossem apresentados, mas também os indicadores internos da escola. A orientação foi que a equipe de organização da escola buscasse, além de outras atividades, “apresentar e promover uma reflexão dos indicadores educacionais de sua escola, presentes no Consulta Escolas: Rendimento escolar – Dados oficiais – Censo/Inep e Rendimento escolar” (PARANÁ, 2014, p. 12).

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2015, o encaminhamento solicitado pela SEED foi o do Plano de Ação para o ano letivo vigente, tendo como perspectiva, os indicadores educacionais dos anos 2011 e 2013. Algumas reflexões sugeridas foram:

3. Após a projeção da planilha⁴¹, as seguintes questões devem direcionar a análise dos dados observados em sua escola e serem discutidas coletivamente: a) Quanto ao Ideb 2013, a escola alcançou a meta? b) Comparando os resultados do Ideb 2011 e 2013, qual a situação do Ideb da sua escola? c) O que contribuiu para esses resultados (corpo docente, corpo discente, participação dos pais, entre outros)? d) As taxas de aprovação, reprovação e abandono são

⁴¹ Na Planilha mencionada, a equipe pedagógica da escola deveria anteriormente trazer as seguintes informações referentes aos resultados da escola: “IDEB, notas de 2011 e 2013 e a meta para 2015; taxas de rendimento escolar de 2013: aprovação, reprovação, abandono, distorção idade/série; notas da Prova Brasil de 2013 de português e matemática” (PARANÁ, 2015, p.5).

consideradas na elaboração do Plano de Ação da escola? E a Prova Brasil? Se a resposta for sim, de que maneira? Ou se a resposta for não, por quê? e) Quais ações podem ser pensadas pela escola com relação aos alunos com distorção idade/série? f) Quais são as ações realizadas pela escola para o enfrentamento ao abandono escolar? g) Que fatores influenciam as taxas de reprovação e abandono? h) O que a escola tem realizado para melhorar as taxas de rendimento escolar? i) O que a escola tem realizado para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil? j) Por que é importante conhecer os indicadores de qualidade que compõem o Ideb? k) Nos Planos de Ação elaborados pelo coletivo escolar desde 2013, foram propostas ações para melhorar as taxas de rendimento escolar? As ações propostas foram realizadas pela escola? l) A partir da parceria estabelecida entre o NRE e a sua escola, como as ações estão sendo desenvolvidas para a superação desses desafios? (PARANÁ, 2015, p. 6).

Considerando que 2015 foi ano de realização da Prova Brasil, justificava-se a necessidade, para SEED, de que todos os trabalhadores da escola conhecessem os índices para planejar como atingir as metas projetadas para o ano. Entretanto, no mesmo ano, a Semana Pedagógica começou e os professores PSS ainda não haviam sido contratados.

Dessa forma, a Semana Pedagógica, um espaço importante de estudos para o corpo docente, ficou prejudicada, em razão de uma grande quantidade de professores PSS não terem participado da mesma. Ficou prejudicado também o início do ano letivo, pois os professores PSS foram convocados quando as aulas já tinham sido iniciadas.

Na Semana Pedagógica da SEED de 2016, os resultados referentes à última Prova Brasil ainda não haviam sido divulgados pelo INEP, entretanto, foi solicitado novamente que a equipe organizadora da formação na escola, trouxesse os dados referentes aos indicadores educacionais, e a seguinte reflexão fosse realizada pelo coletivo de profissionais:

Após observar as Taxas de Rendimento de sua escola, faça uma análise para cada uma das etapas ofertadas em seu estabelecimento de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação Profissional), identificando se há necessidade de definir estratégias para prevenir ou combater o abandono escolar ou em outras que necessitem de intervenção no trabalho pedagógico. Para as escolas que ofertam o Ensino Fundamental, é importante observar e analisar também a evolução dos Índices alcançados no Ideb (Fluxo Escolar/Aprovação e Médias de Desempenho na Prova Brasil) (PARANÁ, 2016, p. 11).

Em 2017 houve a reincidência da problemática de não contratação dos professores para o início do ano letivo, sendo assim, na Semana Pedagógica, momento de planejamento das atividades e encaminhamentos para todo ano letivo, um percentual significativo de professores não estava presente, pois a convocação de muitos deles aconteceu posteriormente.

Novamente, entretanto, constava como uma das atividades a serem realizadas na Semana Pedagógica, a análise dos índices internos e externos.

No que se refere à parte que cabe a nós professores, é fundamental que esse esforço de nos debruçarmos sobre os indicadores da taxa de rendimento escolar (aprovação, aprovação por Conselho de Classe, reprovação, abandono, evasão e distorção idade-série) seja permanente. Embora entendamos que apenas a análise quantitativa dos dados não seja suficiente para fornecer as respostas necessárias aos principais desafios enfrentados em cada escola, ela permite identificar aspectos que sinalizam o que está indo bem e o que precisa melhorar (PARANÁ, 2017, p. 12).

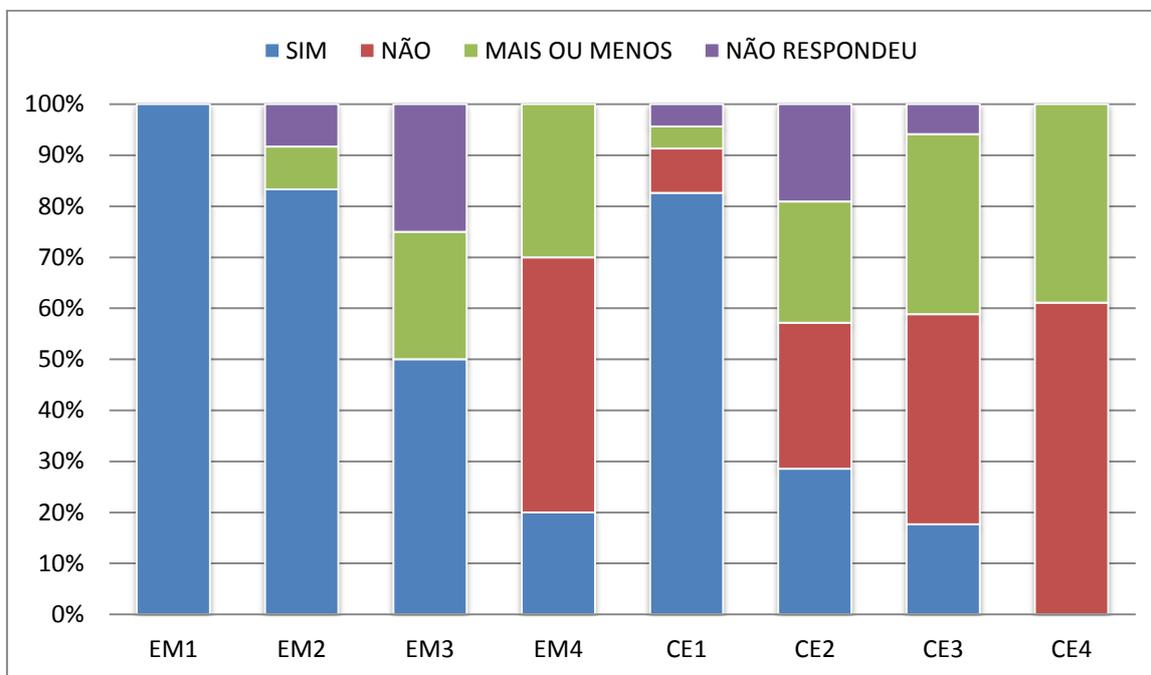
O breve histórico das formações continuadas realizadas no início do ano letivo no Estado do Paraná, de 2012 a 2017, evidencia o quanto a SEED demonstra preocupar-se com os resultados obtidos. Consideramos relevante, conforme a citação anterior, o conhecimento de nossos resultados e buscar melhorá-los, entretanto, os encaminhamentos dados nas atividades das Semanas Pedagógicas, demonstram que a escola é unicamente responsável pelos seus resultados, e somente ela deverá pensar em formas de superação desses índices.

Referente à rede municipal, estão disponíveis para consulta no *site* da Prefeitura Municipal de Cascavel, as formações realizadas no período de 2012 a 2017⁴², e nestas não constam eventos, palestras ou atividades que tratassem especificamente dos indicadores de rendimento escolar. Alguns professores das escolas municipais pesquisadas relataram que o IDEB da escola é trabalhado pela equipe gestora e pedagógica durante os Conselhos de Classe.

⁴²Na página de internet da Prefeitura Municipal de Cascavel, estão disponíveis para consulta as formações realizadas pela SEMED nos meses de julho (antes do retorno às aulas do segundo semestre) do período de anos citados. (CASCAVEL, 2018). Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semед/>. Acesso em 12/01/2018.

Questão 4.2 – Considera que o IDEB da escola referente ao ano de 2015 reflita o trabalho realizado por você e os demais trabalhadores nessa escola?

Gráfico 15: Parecer para verificar se o IDEB reflete o trabalho da escola



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 15.1: Parecer para verificar se o IDEB reflete o trabalho da escola: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Essa questão possibilita diferentes abordagens de análise e a consideramos pertinente para verificar se os resultados das avaliações em larga escala causam impacto no ambiente escolar ao serem divulgados.

Nas escolas que atingiram as metas projetadas pelo IDEB em 2015, foi maior o percentual de professores que responderam que as notas refletiram o trabalho que haviam realizado, a exemplo da escola EM1.

A escola EM3 tinha como meta a nota 5,2 para o ano de 2015. Entretanto a nota observada foi 5,1. A escola EM3 situa-se em um bairro da região central do município de Cascavel, demonstrou na observação, ser bastante organizada em seu espaço físico e também no que concerne à gestão. Na conversa informal com os professores, durante a realização das pesquisas, observou-se que a escola não tem o IDEB como um objetivo central de suas ações.

As escolas EM4 e CE4, dentre as escolas pesquisadas, são as que tiveram as menores notas do IDEB, e também as que menos consideraram que o IDEB reflita o trabalho que vêm realizando.

A questão dissertativa proposta no questionário foi: “Em sua opinião, o que motivou a atual nota obtida? (Aumento ou redução em relação à nota anterior).” Ao responderem, os professores da CE4 relacionaram à nota aos seguintes fatores: pouca participação dos familiares na vida escolar dos alunos; defasagem de conteúdos; evasão escolar; muitas faltas dos estudantes às aulas; falta de interesse ou compromisso dos alunos pelos estudos; falta de interesse e comprometimento por parte de todos (equipe, professores, alunos, pais e núcleo de educação); falta de estrutura; falta de recursos oriundos do gestor (governo); falta de condições pedagógicas e estruturais; rotatividade de professores; rotatividade de alunos; falta de investimentos na educação e valorização dos profissionais. As respostas elencadas pelos professores estão coerentes com algumas reflexões já realizadas nesse trabalho.

Em relação a escola EM1, em que todos os professores que participaram da pesquisa consideraram que as notas refletem o trabalho realizado, as respostas para a questão dissertativa foram: muita dedicação por parte da equipe pedagógica e administrativa; foco no currículo e compromisso dos profissionais,

comprometimento da equipe escolar; compromisso dos profissionais docentes; dedicação (não especificado se foi do aluno ou do professor); empenho do grupo; o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da escola; empenho e dedicação da classe de professores e alunos; dedicação da comunidade escolar.

Ao destacar o trabalho coletivo na escola EM1, é possível que entre o grupo houvesse o objetivo comum de garantia do aprendizado, e atrelado ao aprendizado, um bom resultado de IDEB. O trabalho coletivo é um aspecto importante, porque possibilita um ambiente de trabalho, mais humano, pois, “[...] organização e ambiente de trabalho fazem parte de um todo”. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 1). E, nessa questão especificamente, o professor ao respondê-la voltaria o olhar para si mesmo e também aos demais docentes da escola.

Entre os fatores citados pelos professores da escola CE4, destacamos as respostas referentes à frequência escolar dos estudantes, evasão escolar e rotatividade dos alunos. Sendo a CE4 uma escola que atende não apenas o ensino fundamental, mas também o ensino médio, momento em que os estudantes estão iniciando no mercado de trabalho, a evasão escolar pode decorrer desse fator. E para o IDEB, o fluxo escolar é um aspecto relevante.

O Ideb tem um comportamento de tal modo que se houver desempenho alto e fluxo baixo ou desempenho baixo e fluxo alto o índice será baixo. Ao contrário, o valor máximo será obtido quando fluxo e desempenho forem altos. Em outros termos, o Ideb busca induzir um processo de escolarização no qual não exista reprovação ou evasão e a aprendizagem, pelo menos desses componentes curriculares, seja elevada (ALAVARSE E MAINARDES, 2010, p. 4).

No estado do Paraná, desde 2005, foi oficializado o Programa de Combate à Evasão Escolar. O programa, de iniciativa federal, coincide com o início da implementação do IDEB e é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, representantes municipais, conselhos tutelares e Ministério Público, tendo como principal objetivo auxiliar as escolas a reduzir a evasão escolar. Uma característica central do Programa é a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA), que se configura como um instrumento que tem como objetivo: “[...] acompanhar os casos de evasão de todos os alunos a partir do momento em que apresentem ausência de 5 dias consecutivos ou 7 alternados” (PARANÁ, 2009, p. 6).

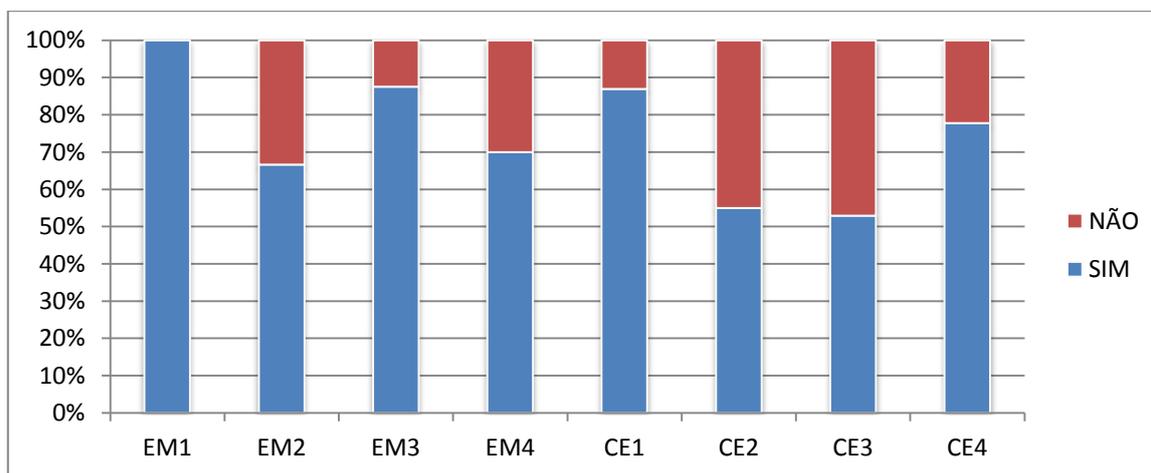
No município de Cascavel, o Programa utiliza o mesmo espaço físico que uma escola da rede estadual, e tanto a SEMED quanto SEED disponibilizaram funcionários para o atendimento. Esse atendimento, entretanto, no final do ano letivo de 2017 ficou prejudicado, em razão desses funcionários disporem de apenas um veículo para realizar as visitas, na tentativa de resgatar estudantes em todo município de Cascavel.

Questão 4.3 – A escola programa ações específicas objetivando a realização da Prova Brasil? ()Sim ()Não. Em caso afirmativo, quais as principais ações desenvolvidas?

- A) Simulados de provas B) Realização de exercícios de provas anteriores
 C) Atividades com alunos que não farão a prova.
 D) Premiações para alunos que fizeram a prova. E) Outros.

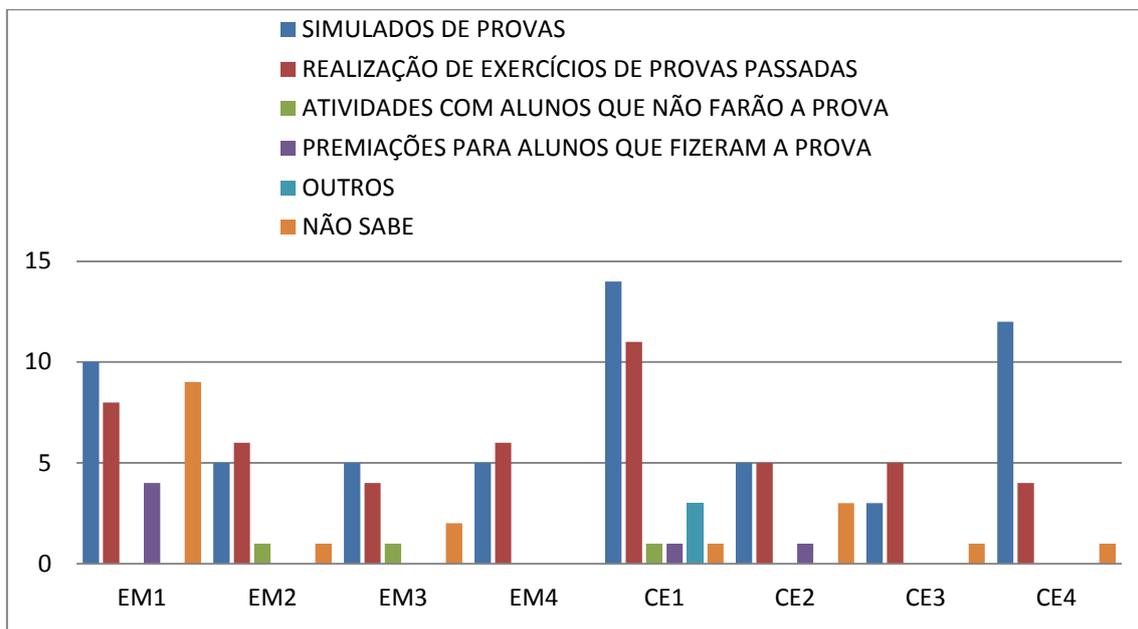
Gráfico 16: Preparação para realização da Prova Brasil

Demonstrativo gráfico da primeira parte da questão 4.3: Realiza ou não atividades objetivando a preparação para a Prova Brasil.



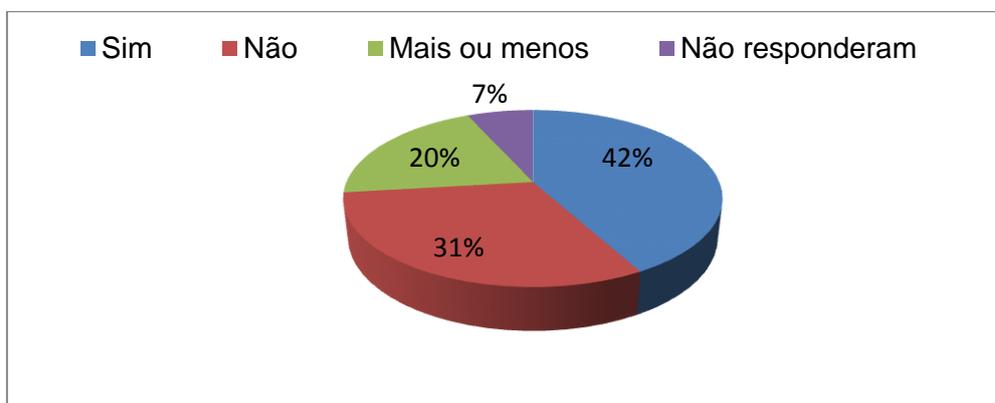
Fonte: Autora (2017).

Gráfico 16: Preparação para realização da Prova Brasil – parte 2.



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 16.1: Preparação para realização da Prova Brasil: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Apenas 32 professores, o que corresponde a 27% dos participantes da pesquisa, responderam que não realizam atividades preparatórias para a Prova Brasil.

Na escola EM1 é possível observar que os professores demonstram planejar atividades objetivando a realização da Prova Brasil, foi a única escola em que 100% dos professores responderam que realizam atividades voltadas especificamente para realização da Prova. A cultura de valorização do IDEB ficou evidente também

pois, ao visitar a escola pela primeira vez para estabelecer contato e solicitar autorização para realização da pesquisa de campo, havia uma faixa indicando ser a escola com a melhor nota em Cascavel.

Ao conversar com os professores, estes também relataram que a escola, em alguns momentos, solicitou que as crianças viessem em contraturno para utilizar o laboratório de informática e com o auxílio do funcionário, realizavam questões da Prova Brasil, preparando-se para elas. O que pode ser considerado como uma forma de “burlar o sistema”, situação em que os alunos passam a dominar os métodos de realização da prova, mas nem sempre os conteúdos em si.

De todas as maneiras de burlar o sistema, a mais comum é a preparação para o teste. A maior parte dos distritos, especialmente os distritos urbanos onde a performance é a mais baixa, incansavelmente realiza atividades preparatórias para os testes. Algumas preparações são válidas; ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática são boas maneiras de se preparar para os testes. Mas os distritos escolares têm investido centenas de milhões de dólares em programas e materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que vão aparecer nos testes estaduais. Por semanas ou até mesmo meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares às que deverão aparecer no teste estadual (RAVITCH, 2011, p. 181).

A corrida pelas melhores notas desencadeia nas escolas reações como as relatadas pela autora. Outras formas que também podem ocorrer, são tentativas de restringir a matrícula na escola de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, ou, incentivar a saída destas da escola ou até mesmo, encorajar o estudante com dificuldades de aprendizagem a faltar às aulas no dia do teste.

Dada a forma como atualmente vêm sendo conduzidas as políticas avaliativas no Brasil, com a standardização dos resultados e consequente rotulação das escolas, segundo Ravitch (2011), “[...] não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas do sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação” (RAVITCH, 2011, p. 176).

A cultura de ensinar para o teste também é uma preocupação para Bonamino (2012), que classifica as avaliações em larga escala, relacionadas à responsabilização em três gerações⁴³, nas quais a Prova Brasil é considerada como uma política de responsabilização branda, pois “[...] se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados” (BONAMINO, 2012, p. 380). Nesse formato de avaliação em larga escala, a responsabilização existe, mas é considerada simbólica.

No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO, 2012, p. 383).

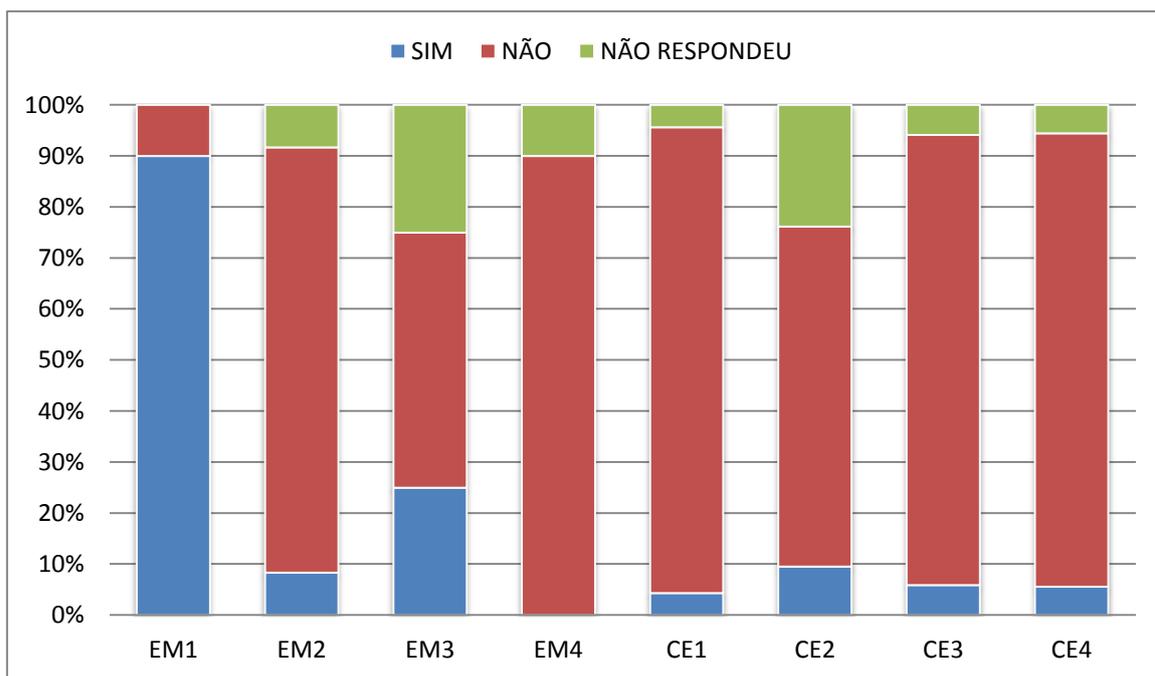
As famílias sentem-se seguras em relação aos seus filhos se estes estiverem estudando em uma escola com altas notas de IDEB, por isso incentivam e se preocupam com os índices. Entretanto, “o público em geral pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível” (RAVITCH, 2011, p. 174).

Os testes objetivos tem sua pertinência para verificação de alguns conteúdos, sendo recomendados para algumas situações que exigem objetividade. No entanto, ao se tratar da qualidade educacional, alguns aspectos aqui apontados precisam estar presentes para que não se incorra no risco de apoiar um currículo voltado especificamente para a realização de avaliações padronizadas em larga escala.

⁴³ O autor (BONAMINO, 2012), considera que no Brasil, as avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação, divulgando seus resultados pela internet, pela mídia e sequer devolve os resultados para escola. Nas avaliações de segunda geração, há a divulgação pública e devolução dos resultados para escolas, entretanto, sem “consequências materiais”. Nesse caso o pressuposto é que o conhecimento dos resultados irá oportunizar a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a comunidade escolar fará pressão sobre a escola. Já as avaliações consideradas de terceira geração são norteadoras de políticas de responsabilização forte, podendo ter “sanções ou recompensas” em decorrência dos resultados das escolas, podendo ter os pagamentos de bônus pelo alcance das metas projetadas.

Questão 4.4 – Houve intervenções específicas da mantenedora (SEMED/SEED) após divulgação das notas do IDEB objetivando garantir o processo de ensino aprendizagem na escola?

Gráfico 17: Intervenções das mantenedoras após resultados IDEB



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 17.1: Intervenções das mantenedoras após resultados IDEB: representação geral



Fonte: Autora (2017).

Apenas na escola EM1 90% dos professores relataram que houve intervenções específicas da mantenedora após a divulgação dos resultados, entretanto essa é a escola onde há a preparação para a realização da Prova Brasil. A escola recebeu destaque positivo dos órgãos da imprensa pelos resultados obtidos.

A escola EM2 teve a mesma nota que a EM1, entretanto é a escola, que está situada em um prédio adaptado para ser escola e aguardam a construção de prédio próprio. As respostas dos professores das escolas EM1 e EM2, ambas com a mesma nota, situadas em diferentes lugares da cidade, mostram que a resposta possa ter sido interpretada de forma diferente pelos docentes. Pois se uma escola tivesse recebido respaldo financeiro ou pedagógico, não justificaria as demais escolas não o terem recebido.

A escola EM4, das municipais, menor nota de IDEB das escolas pesquisadas, demonstrou em vários momentos da pesquisa ser a mais frágil no que diz respeito a recursos humanos, estrutura física ou recursos pedagógicos; e esta escola, foi também a única onde todos os professores relataram não ter havido intervenções da mantenedora.

No estado do Paraná, em 2014, foi criado o Programa de Ações Descentralizadas (PAD) que, baseado nos resultados das provas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP)⁴⁴, selecionou uma amostra incluindo um percentual de 5% das escolas que tiraram as maiores notas e 15% das escolas com menores notas para,

[...] um atendimento diferenciado e definição de ações prioritárias de intervenções por meio do PAD, que tem como objetivo promover nas instâncias educacionais, sob a égide da SEED, uma atuação proativa e colaborativa, como o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação (PARANÁ, 2014, p. 6).

⁴⁴ O SAEP foi implantado em 2012, com o objetivo de: “realizar a avaliação externa, censitária e universal do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e dos 1º e 3º/4º ano do Ensino Médio da rede pública estadual, com a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem, bem como analisar a evolução do desempenho escolar de cada aluno avaliado, possibilitando a definição de ações prioritárias de intervenções voltadas para a melhoria do processo educacional” (PARANÁ, 2014, p. 2)

O atendimento diferenciado se refere às ações de acompanhamento das equipes dos Núcleos Regionais de Educação, e constavam como objetivos específicos do PAD:

- a) Desenvolver, a partir dos diagnósticos e indicadores estaduais, ações para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino da educação pública e diminuir as taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe e evasão.
- b) Cumprir as metas propostas pelo plano de ação da escola, a partir de um atendimento personalizado e contínuo junto aos estabelecimentos de ensino, com o envolvimento de todas as instâncias de gestão.
- c) Identificar boas práticas educacionais para serem compartilhadas na rede.
- d) Oferecer alternativas de encaminhamentos metodológicos aos educadores da rede pública.
- e) Fortalecer a gestão democrática com a proposição de um planejamento estratégico de incentivo à participação de todas as instâncias colegiadas e da comunidade local.
- f) Consolidar o regime de colaboração com os municípios, demais secretarias de Estado, escolas e comunidades escolares, articulando parcerias com a rede municipal do Estado do Paraná, com as redes de proteção e a sociedade, integrando especialmente o processo de transição dos estudantes (PARANÁ, 2014, p. 4).

O PAD foi implantado em 2014, caracterizado principalmente pelo suporte técnico pedagógico dos Núcleos Regionais em relação às suas escolas que não tiveram bons resultados nos anos de 2013 e 2014. Entretanto, não foi possível verificar a continuidade dessas ações, ao que podemos inferir, foi um Programa marcado pela descontinuidade, pois a partir de 2015, não há mais referências relacionadas ao PAD.

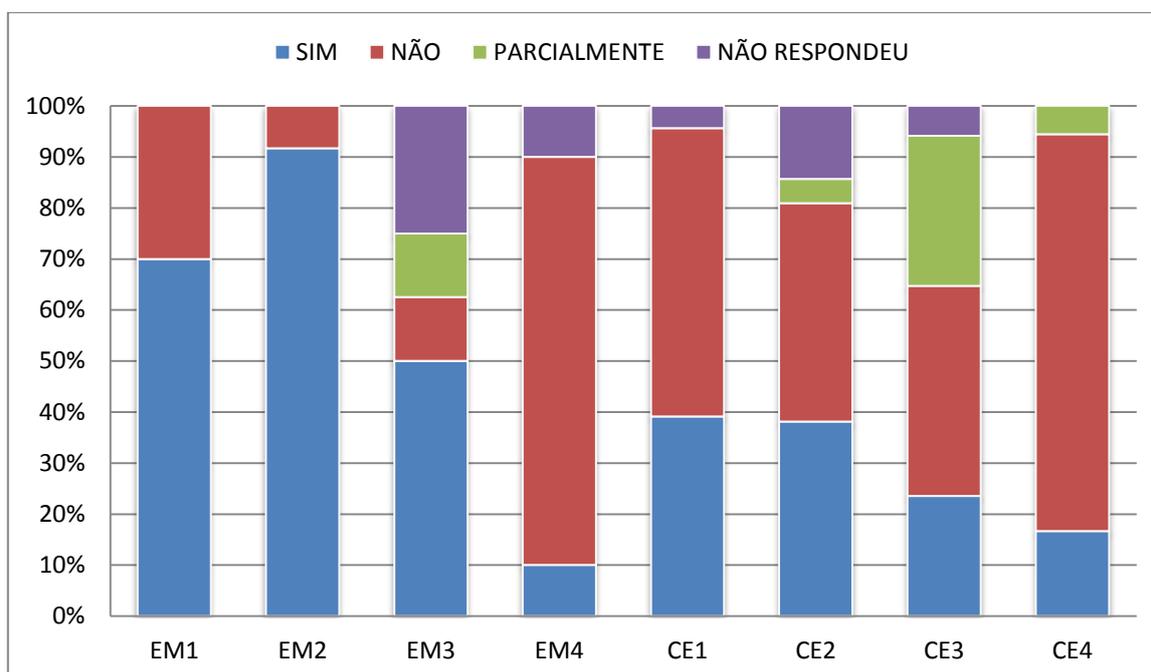
No município de Cascavel, não foi possível localizar, nas fontes de pesquisa junto à SEMED, ações específicas para atendimento de escolas que não atingiram as metas projetadas para o IDEB. Os relatos dos professores participantes da pesquisa nos levam a inferir que, por intermédio da formação continuada dos docentes, é que são analisados os índices e possíveis formas de melhorar o aprendizado.

As respostas dos professores reforçam a perspectiva desenvolvida ao longo do texto, a partir dos autores Luckesi (1995), Zanardini (2001), Ravitch (2011), de que as avaliações em larga escala realizam a verificação dos sistemas escolares, entretanto sem políticas específicas de intervenção no sentido de subsidiar as

escolas, verificando as fragilidades que possam existir sobre as questões pedagógicas, quanto às questões materiais.

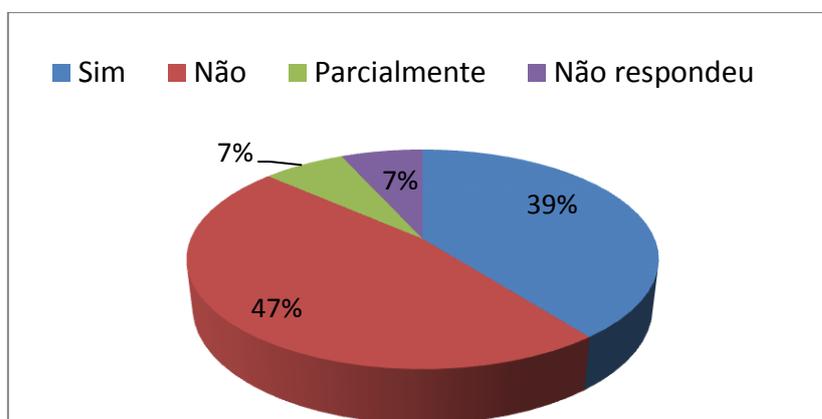
Questão 4.5 – Considera que os alunos estão concluindo o ciclo anterior de aprendizagem (5º e 9º ano) tendo garantido a aprendizagem dos conteúdos básicos para a série cursada?⁴⁵

Gráfico 18: Aprendizado ao término do ciclo escolar



Fonte: Autora (2017).

Gráfico 18.1: Aprendizado ao término do ciclo escolar: representação geral



Fonte: Autora (2017).

⁴⁵ Ressaltamos que essa questão, por estar presente no questionário, foi respondida também por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam em turmas concluintes da Educação Infantil.

Acreditamos que a qualidade na educação se refletirá na medida em que os estudantes, além da aprovação de uma série para outra, ou término do Ensino Médio, estiverem agregando o conhecimento das séries cursadas, pois o conhecimento é uma possibilidade para que a pessoa consiga reconhecer-se numa sociedade de direitos.

A Prova Brasil é aplicada ao término de um ciclo de séries estudadas: 5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A cada nova série, o professor usará como pressuposto para encaminhamento de suas aulas, os conteúdos estudados nas séries anteriores. Se o aluno não estiver de posse desses conhecimentos básicos, de cada disciplina, certamente seu aprendizado ficará comprometido nas séries futuras, pois o professor poderá, ao verificar o perfil de defasagem, retomar alguns conceitos, entretanto, em razão dos conteúdos da série que está trabalhando, não conseguirá suprir todas as necessidades que se apresentarem.

Escolas com maior carência material são as mais apontadas pelos professores com menor aprendizagem dos alunos na mudança de um ciclo de estudos para outro. Apenas em 3 (três), das 8 (oito) escolas pesquisadas, 50% ou acima dos professores, consideraram que o aprendizado esteja se dando de forma qualitativa. E, nas escolas EM4 e CE4, segundo os professores, os alunos estão sendo aprovados de série com poucos avanços na apropriação dos conteúdos.

Dentre as escolas da rede estadual analisadas, a CE1, teve a maior nota no IDEB de 2015, entretanto, as respostas dos professores mostram que não estão satisfeitos com o aprendizado de seus alunos, assemelhando-se as mesmas respostas dos demais professores das escolas que não atingiram as notas do IDEB. O que, segundo Alavarse e Mainardes (2010), se configura como uma forma de exclusão, pelo fato do estudante estar na escola e não aprender, incorrendo em possíveis situações de abandono da escola ou na conclusão de que não é para aprender, só para conviver.

O sistema educacional brasileiro costuma ser considerado como um sistema excludente e ineficiente, ou seja, acolhe a maioria da população em idade escolar, mas não garante a todos os alunos a permanência e a progressão no sistema escolar, produzindo adicionalmente demandas

crescentes na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por parte daqueles que não puderam completar sua escolarização com idades mais adequadas (ALAVARSE E MAINARDES, 2010, p. 2).

A democratização do acesso escolar, conforme colocado pelos autores, não vem garantindo o aprendizado. Esse passa então a ser, a partir de agora, o maior desafio.

Concluindo a análise da coleta de dados, observamos que o conjunto das questões propostas aos docentes objetivando verificar como vivenciam as condições de alguns espaços do seu local de trabalho, possibilitou confirmar que em algumas escolas há melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e também, na perspectiva dos docentes, algumas vivenciam diariamente situações precárias.

Consideramos que o trabalho docente está diretamente relacionado com as condições da profissão, envolvendo a formação e valorização profissional, bem como as condições estruturais do local de trabalho e condições sociais da comunidade escolar.

Entretanto, essas carências apontadas pelos docentes não são utilizadas pelas mantenedoras ao se afirmarem como defensoras de uma educação de qualidade, ou ao divulgarem o ranqueamento do município ou estado frente aos demais entes federados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sujeitos docentes e a Qualidade da Educação Básica

Ao resgatarmos as configurações da política educacional no Brasil a partir dos anos de 1990, constatamos que essas deixaram de atender demandas educacionais internas para atendimento de prescrições do mercado econômico internacional. O discurso da eficiência, seguindo a lógica empresarial, foi imposto à escola, que deveria, a partir de então garantir melhores resultados com menores recursos.

Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala foi introduzida como referência para verificação da qualidade educacional e como norteadora de encaminhamentos de políticas educacionais. Conseqüentemente as escolas de educação básica públicas passaram a ter como um de seus principais objetivos atingir a nota do IDEB projetada para cada escola pelo INEP/MEC, pois a formalização da qualidade escolar se daria pelo alcance da referida meta.

Por compreendermos que a qualidade educacional não se restringe a índices numéricos, tornou-se imprescindível a verificação da qualidade educacional a partir dos sujeitos docentes, que trabalham diretamente nos dois ciclos da educação básica, ensino fundamental e ensino médio, atendidos majoritariamente e respectivamente pela rede municipal (1º e 5º anos) e rede estadual (6º e 9º anos e ensino médio). Procedemos a realização da coleta de dados por meio de questionário, que oportunizou o contato direto com 119 professores da educação básica pública do município de Cascavel.

Priorizamos pelo percurso de identificação do professor, por considerarmos a relevância de seu papel para efetivação do processo ensino aprendizagem, entretanto, o docente sozinho, ou, sem algumas das condições materiais elencadas nesse trabalho, tem reduzida sua capacidade para garantia da qualidade educacional. Auxiliaram na construção do perfil dos professores as questões que tratam da função desempenhada na escola, tempo de trabalho na escola, formação acadêmica do professor e rotatividade de docentes durante o ano letivo.

Em afinidade ao local de atuação dos participantes da pesquisa, a maioria dos professores que responderam o questionário, 95 (noventa e cinco), atuam em

sala de aula, e, apenas 24 professores atuam nas funções de coordenação pedagógica, pedagogo ou diretor.

Quanto ao tempo de trabalho nas escolas, independente do vínculo administrativo da mantenedora ser municipal ou estadual, verificamos que a maioria dos professores participantes da pesquisa, trabalham com tempo igual ou inferior a 5 (cinco) anos, o que consideramos pouco tempo, se relacionarmos à média das carreiras docentes, nas quais são necessários, para situações regulares de trabalho, acima de 25 anos de serviço para que se possa solicitar a aposentadoria.

O pouco tempo de serviço dos professores apontado nessa pesquisa coincide com a análise da OCDE, ao constatar que em relacionando-se à faixa etária, o Brasil tem os professores mais jovens dos 75 países em que foi aplicada a prova PISA em 2015⁴⁶,

O grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre os países pesquisados. Apenas 15% dos professores brasileiros dos anos iniciais possui mais de 50 anos. Esse percentual chega a ser maior que 40% na Alemanha, Grécia e Itália. No ensino médio, a média de idade dos professores é maior em todos os países. Observa-se um baixo percentual de professores com menos de 40 anos em quase todos os países da OCDE. Na Itália, menos de 5% dos professores tem menos de 40 anos de idade. Somente em dois países, no Brasil (52%) e na China (66%), mais da metade dos professores tem menos de 40 anos de idade (OCDE, 2015).

A informação trazida pela OCDE pode ser interpretada como o abandono da docência para escolha de profissões com melhores condições de trabalho e de remuneração ou, migração do professor para escolas com melhores condições de trabalho.

Ao refletirmos sobre a rotatividade do professor, constatamos que há maior rotatividade dos docentes em escolas da rede estadual, situadas principalmente na periferia. Verificamos na escola CE4, por exemplo, vários docentes com carga

⁴⁶Os dados referentes a aplicação da Prova PISA, bem como o perfil do país podem ser consultados no link:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2015_panorama_educacao.pdf

horária menor (poucas aulas), sendo necessário um maior número de professores, na mesma escola.

Dessa forma, a escola por não ter um mesmo grupo de trabalho, pode perder sua identidade institucional, formada pelo grupo de professores que nela trabalhavam. Essa identidade institucional, segundo Silva Junior (2012), se perdeu ao longo da história de nossas escolas públicas, pois, “[...] seus professores, obrigados pelas circunstâncias, subdividem sua jornada e multiplicam seus locais de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 74). Às escolas resta nesse contexto, “contar com apenas fragmentos de trabalho e fragmentos de pessoas. Fragmentos dinâmicos que, de certa maneira, constituem aquilo que a ideia de pós-modernidade sugere a todos” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 74).

Nas escolas em que há um maior número de professores com formação acadêmica em nível de especialização, lato sensu ou strictu sensu, ou ainda que os professores possuem pós-graduação, mestrado, ou a formação PDE/PR, foi possível constatar que há menos rotatividade de professores, e são as escolas onde maior percentual de professores informaram estar trabalhando há mais de cinco anos. Conforme Silva Júnior (2012), a permanência do professor em uma mesma escola favorece a identidade institucional da escola, oportuniza os vínculos afetivos com a comunidade escolar e a continuidade das ações planejadas no coletivo a longo prazo. Essa perspectiva também é apontada por Libâneo (2001):

Também precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto. Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (LIBÂNEO, 2001, p. 25).

Contrária a essa perspectiva apontada pelos autores, Libâneo (2001) e Silva Júnior (2004), verificamos que o PNE 2014/2024 evidencia a ênfase nas avaliações em larga escala para que, no Brasil, também o padrão de qualidade defendido pelo PISA seja alcançado e refere-se à possibilidade de bonificações como forma de

incentivo aos docentes cujos alunos tiverem melhores resultados. A OCDE considera que:

Pagamentos baseados na atuação implicam recompensar algo além de titulação e tempo de experiência, os quais já demonstraram ser um indicador fraco da efetividade do trabalho de um professor. Os que argumentam em favor de um sistema de pagamentos baseado na atuação afirmam que é mais justo recompensar os professores com melhor desempenho do que pagar a todos de forma igual. Eles também argumentam que esse sistema de pagamento motiva os professores, e que correlacionar os investimentos nas escolas com os resultados encontra apoio do público em geral (OCDE, 2012, p. 1).

Frente às atuais políticas de avaliação em larga escala, verificamos que aos docentes cabe uma dupla responsabilidade: por um lado, como vilão, para situações em que os índices educacionais não tenham sido atingidos, sendo responsabilizados moralmente pelo fracasso escolar, por incompetência na garantia do aprendizado de seus alunos. Por outro, o segundo papel a ser exercido pelo professor é o de implementador das políticas governamentais, cabendo-lhe o ofício de formar sujeitos empreendedores, flexíveis e resilientes, características necessárias ao ávido mercado capitalista.

A OCDE, ao analisar por meio do PISA os resultados dos estudantes, traça o perfil dos professores, os quais para a Organização são considerados agentes, implementadores das políticas por eles prescritas.

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas *accountability* de suas "competências", mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da "meritocracia" com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; este é o grande *a priori* metafísico (NOSELLA, BUFFA, E LEAL, 2010, p. 4).

O PNE 2014/2024, é permeado pela cultura do desempenho ao facultar, até mesmo incentivar, pagamentos de bonificação como estímulo para professores que atingirem estabelecidas no sistema.

Condições Estruturais e Pedagógicas do Ambiente para Qualidade da Educação Básica

A análise das condições estruturais a partir da perspectiva dos sujeitos docentes possibilitou a compreensão de como o professor se sente no que se refere ao espaço físico onde trabalha e também foi possível verificar que essas condições estruturais, isoladamente, não impactam na qualidade educacional. Entretanto, no conjunto, com os demais elementos analisados, principalmente o sujeito docente, passa a ter papel fundamental para o aprendizado.

A qualidade educacional necessita que diversos fatores estejam presentes. Ao que podemos considerar como estrutura física, podemos elencar alguns elementos que contribuem para um ambiente favorável à aprendizagem: edificações dos prédios escolares em ótimas condições de conservação, pintura, acessibilidade, paisagismo, iluminação adequada nas salas de aula, segurança nas instalações elétricas, nos pisos, entre outros aspectos referentes às edificações escolares. Que o professor esteja capacitado e seja valorizado socialmente e financeiramente, que a prática pedagógica esteja coerente com o Projeto Político Pedagógico da escola. ,

Mesmo as questões propostas não sendo tão específicas em relação a cada um dos elementos aqui descritos, ficou evidente insatisfação dos professores com as instalações prediais e espaços pedagógicos.

As questões do questionário relacionadas à estrutura física (2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5), objetivaram verificar como os professores estavam percebendo o espaço físico onde trabalham. A questão 2.1, evidenciou a insatisfação dos docentes sobre a estrutura física da escola onde trabalham, pois apenas 27% consideraram que a estrutura física está apropriada, 40% consideraram que são necessárias reformas ou manutenção em caráter de urgência e 33% consideraram a escola como insuficiente e inapropriada.

No tocante à biblioteca, a pesquisa expôs que esse também demonstra ser um espaço muito frágil quanto à qualidade; pois, conforme as respostas aos questionários, 31 professores, representados pelo percentual de apenas 26% consideraram que a biblioteca é possível de ser utilizada para os fins a que se destina,

como espaço de empréstimos de livros, leitura e socialização do conhecimento para estudantes e membros da comunidade escolar.

Sobre o laboratório de informática, 53% dos professores o consideram como um espaço apropriado, os demais dividiram-se entre as alternativas: inapropriado (43 – 36%); não há sala de informática (7 – 6%); não é possível utilizar (4 – 4%); e não responderam (2 – 1%). Ainda que a maioria dos professores considerem o laboratório de informática como adequado, percentual significativo de professores que o consideraram inadequado, demonstra que o espaço está aquém da qualidade necessária para atendimento pedagógico a todos alunos.

Quanto ao laboratório de ciências naturais (física, química e biologia), a afirmação dos professores é de que é precário, 44% dos professores responderam que não há esse espaço pedagógico, 33% consideram que o espaço está impróprio para utilização, 24% consideram o laboratório apropriado e 4% dos participantes não responderam. O percentual de professores satisfeitos com o laboratório é muito pequeno, levando-nos a inferir que esse é um espaço que vem deixando de ser construído e equipado nas escolas públicas de educação básica regular.

Em relação aos materiais didáticos e equipamentos pedagógicos (multimídia, aparelhos de som, livros didáticos, fotocópias de atividades, materiais para aulas de educação física e artes), apenas 33% dos professores os consideraram suficientes e em boas condições de uso. Foram considerados insuficientes por 69 professores (57%), inadequados por 7 professores (6%), 3 professores (2%) relataram que não há o material sendo necessário trazê-los de casa e 1 professor relatou outros problemas relacionados aos materiais didáticos.

Às condições estruturais, após cada questão com os gráficos demonstrando os resultados por escola, tratamos sobre a pertinência de cada um dos espaços aqui mencionados. Assim como, apresentamos também a legislação que normatiza alguns espaços, a exemplo da biblioteca e laboratório de informática, verificamos a partir das respostas dos docentes, que essas normatizações não estão implementadas na cidade de Cascavel, em grande parte das escolas.

Sobre à escola, e ao prédio escolar, consideramos que esta é uma edificação que faz parte da história do estudante, é o local de que, mesmo após concluídos os

estudos, a pessoa sente orgulho pelos anos que frequentou. “Os seus egressos retornam e querem ver suas antigas salas de aula; eles querem ver as estantes de troféus e as velhas fotografias, ouvir os ecos no ginásio e caminhar nos pátios de recreio” (RAVITCH, 2011, p. 253). Podemos inclusive conceber a escola como patrimônio histórico e cultural da comunidade, a qual merece ter um tratamento cuidadoso, em que as instalações estejam sempre bem conservadas, os equipamentos e materiais didáticos não sejam restrições aos professores para o processo de ensino e aprendizagem.

O desempenho discente e a qualidade da Educação Básica

Conforme ponderamos durante a análise das questões do questionário, o desempenho discente é uma das formas de verificação da qualidade da educação básica, entretanto, é insuficiente relacionarmos o desempenho escolar, apenas aos resultados do IDEB. Pois, para compor a nota IDEB, o fluxo escolar também é um dos componentes e, conforme demonstrado pelos professores, há algumas situações de abandono e/ou evasão escolar que impactam sobremaneira o fluxo escolar, as quais extrapolam as ações da escola.

A evasão escolar é uma peculiaridade principalmente de escolas que ofertam o ensino médio, pois os estudantes estão na faixa etária em que iniciam suas atividades no mercado de trabalho. Não que esse seja exclusivamente o motivo das notas menores da rede estadual em relação à rede municipal. Entretanto, faz-se necessário evidenciar essa diferença, pois, em comunidades mais pobres, os adolescentes começam a trabalhar ainda mais jovens, muitas vezes inclusive na informalidade para auxiliar no sustento da família. E, em razão de não conseguir conciliar estudos e trabalho, optam pelo que lhes é mais urgente, manter o próprio sustento e ajudar a família.

Os resultados expressos pelos professores por meio do questionário, evidenciou que, em todas escolas, são desenvolvidas atividades objetivando a realização da Prova Brasil, entretanto, em algumas escolas é mais frequente e constante a realização dessas atividades.

Quanto às políticas educacionais da mantenedora, nas escolas da rede municipal, ao responder à questão 3.5, os professores demonstraram haver maior respaldo para atendimento das necessidades apresentadas pela escola. Entretanto, ainda são insuficientes para suprir as carências da escola. Em análise dos professores da rede estadual, a grande maioria considerou como insuficiente o respaldo recebido pela mantenedora.

A reflexão sobre as atuais avaliações em larga escala realizadas no Brasil, nas quais resultam principalmente o IDEB e PISA, nos levam a considerar que estas são dotadas de características principalmente de viés neoliberal, e também ideológico. O caráter ideológico se configura quando os resultados dos testes nos mesmos padrões internacionais “[...] teriam reflexo direto no aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, justificando maior controle por parte do Estado sobre os processos descentralizados de gestão” (ZANARDINI, 2008, p. 110).

Em relação aos aspectos neoliberais, as avaliações em larga escala defendem e evidenciam explicitamente a meritocracia como uma virtude, necessária no atual contexto globalizado, conceito introduzido no PNE 2014/2024, que induz pagamento aos docentes não mais só os salários, mas também bônus pelos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala, como é o caso da Meta 7.36, “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos o PISA, observamos, conforme Gorur (2016), que o teste reduz os sistemas educacionais a objetos de análises empobrecidos, pois transforma a realidade das nações onde este é realizado em dados matemáticos, isso se dá, segundo o autor, “[...] não só porque os atores estão destacados de seus contextos, mas porque os contextos em si são padronizados – descritos com parcimônia quando se trata de alguns detalhes universais” (GORUR, 2016, p. 655).

Foi possível observar ainda que alguns encaminhamentos estão sendo realizados relacionados às políticas públicas, para que o Brasil se alinhe ainda mais às recomendações da OCDE, tendo em vista tornar-se um país membro. Consideramos que uma política educacional adequada seria a que não tomasse por alicerce os atuais princípios neoliberais vigentes, mas que realmente pudesse

conduzir a educação pautada em alguns parâmetros, sem os quais o espaço físico, não poderia sequer ser considerado escola.

Frente aos dados levantados nesse trabalho na revisão bibliográfica e também coleta de dados, observamos que até a presente data, estratégias fundamentais para efetivação da qualidade educacional e previstas no atual Plano Nacional de Educação ainda não foram cumpridas, comprovando dessa forma, o que previa Saviani, “[...] o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares” (SAVIANI, 2014).

Entretanto, ações referentes às avaliações em larga escala continuam se consolidando, incorrendo a educação no risco do processo de alienação, pois a medida que avança em relação às notas, podemos perder o que nos é mais precioso, o conhecimento científico que possibilitará pensar a sociedade numa perspectiva mais humana. O discurso de atendimento às organizações internacionais é nada mais que a tarefa das organizações como sujeitos institucionais para promover o fetiche da qualidade educacional.

Há um movimento de resistência de parte dos professores da educação básica e também em alguns meios universitários, que se colocam contrários às avaliações em larga escala, nos moldes como elas vêm sendo realizadas, com esse foco da educação como mercadoria, da escola como empresa, do professor como agente implementador de projetos governamentais. Entretanto esse movimento de resistência às políticas neoliberais não tem (ainda) a mesma força do grupo que as defendem, que na maioria das vezes, além de deterem o capital, são também proprietários dos meios de comunicação e os utilizam para empreender sua defesa.

Avaliar a qualidade educacional é possível numa perspectiva efetiva e crítica para compreender as condições gerais da educação. Demandaria o movimento realizado em nosso trabalho de pesquisa, no qual poderiam ser levantadas as mesmas questões que aqui elencamos, incorporar novos elementos, inclusive os desempenhos dos estudantes, criando um protocolo que retratasse o ambiente escolar, verificando as condições estruturais e de ambiente escolar, caracterização do corpo docente, e também o desempenho dos estudantes em avaliações das diversas disciplinas do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ABADIA, Maria S. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno CEDES, vol.29, n. 78, Campinas maio/agosto. 2009.

ABDIAN, Graziela Zambão. **Sistemas municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste**. In: Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas. Flávia Obino Werle (organizadora). Brasília: Liber Livro, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. **O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. Dez. 2013. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em 08/03/2017.

ALAVARSE, Ocimar. M; MAINARDES, Jeferson. **Fluxo escolar**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ALTHUSSER, Louis. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. edição. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPSINDICATO. Professores aprovados no concurso de 2013 serão contratados. <http://appsindicato.org.br/finalmente-professoras-aprovadas-no-concurso-de-2013-serao-contratados/>. Acesso em 08/07/2017.

APPSINDICATO. **29 de abril: dia de paralisação e luta**. Em 19 de abril de 2016. Disponível em, 2017. <http://appsindicato.org.br/29-de-abril-dia-de-paralisacao-e-de-luta/>. Acesso em 08/03/2017.

ARAUJO FILHO. Heleno Manoel Gomes, SAVIANI, Dermerval; DOURADO, Luiz Fernandes. **Entrevista à Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Volume 8, n. 15, jul. /dez. 2014. Brasília. Disponível em: [file:///C:/Users/estel/Downloads/439-1642-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/estel/Downloads/439-1642-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 15/07/2017.

ASSUNÇÃO, Ada Avila. **Ambiente de trabalho**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

AUTORIZADO cessão de uso do terreno da Escola Gladis Tibola. **Cascavel**. Notícias, 06/05/2014. <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=24351> Acesso em: 08/07/2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (organizadores). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Implementação de Uma Avaliação Nacional de Desempenho Educacional**. Vincent Greaney e Thomas Kellaghan; tradução Sabine Holler Volume 3. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**, Examen del Banco Mundial, Washington, DC: World Bank, 1996.

_____. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo – Estratégia de Assistência ao País 2004-2007**: Departamento do Brasil, Região da América Latina e Caribe. 2003.

BARRIGA, Angel D. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Maria Teresa Esteban (org.). – 3 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BONAMINO, Alicia, SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, volume 38, número 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 08/02/2018.

_____. Ministério da Fazenda. **Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira**. Dados do IRPF. 2015/2014. Secretaria de Política Econômica. Brasília. 2016a.

_____. **Projeto de Lei 6.964/2006**. Acrescenta o art. 27-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade da existência de laboratórios de ciências e de informática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Câmara dos Deputados. Brasília. DF. 2006.

_____. **Conferência Nacional da Educação, CONAE**, Documento Base. Volume I. Brasília. 2014.

BRASIL. **Decreto número 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009.

_____. ITAMARATY, Ministério das Relações Exteriores. **Adesão do Brasil a Novos Instrumentos da OCDE**. NOTA 302. 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/17401-adesao-do-brasil-a-novos-instrumentos-da-ocde>. Acesso em 15/11/2017.

_____. IPEA. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. PNUD, Programa das Nações Unidas, IPEA, Instituto Pesquisa Econômica Aplicada, FJP, Fundação João Pinheiro. Brasília: 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **História do INEP**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. DF. 2015. <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em 02/03/2017.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** Reynaldo Fernandes. Ministério da Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília DF. 2007.

_____. **O que é o PDE Escola**. Ministério da Educação e Cultura. 2017. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 05/01/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN**. Lei 9.394/1996. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. DF. 1996.

_____. Presidente. (F. H. Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília, DF. 1995. (Documentos da Presidência da República).

_____. **[Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: **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, 2014.

_____, **Política Nacional de Formação de Professores.** Secretária Executiva: Maria Helena Guimarães de Castro. Ministério da Educação e Cultura. DF. Brasília. 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31/01/2017.

_____, **CARTILHA: Recomendações para a Montagem de Laboratório de Informática nas Escolas.** Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000353.pdf>. Acesso em 31/01/2018.

_____. Presidência da República. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, 2014.

_____. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b.

_____. **Brasil no PISA 2015.** Sumário Executivo. MEC. INEP. DAEB. Brasília, DF. 2016c.

_____. **Uma Análise dos Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil.** Projeto Nordeste. Ricardo Paes de Barros. MEC/BIRD. IPEA. Instituto de Pesquisas Educacionais Aplicada. Série Estudos n. 8. Brasília. DF. 2000.

Carta à UNESCO. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544698-docentes-e-pesquisadores-de-todo-o-mundo-escrevem-carta-a-unesco-reclamando-da-mercantilizacao-da-educacao>. De 17/07/2015. Acesso em 09/03/2017.

CARCANHOLLO, M. D. **Liberalização e fragilidades financeiras: a vulnerabilidade como restrição ao crescimento.** In: Indicadores Econômicos, FEE, v. 28, n. 3, 2000. (Texto 5).

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas – SP, v. 30. n. 109, p. 1139-1166 – set. Dez, 2009 (texto 11).

CASAGRANDE. Ieda M. K. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: Um Estudo de Caso na Rede Escolar Pública Estadual de Educação do Paraná e do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. RS. 2015 (Tese doutorado).

CASCVEL. CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PEDRO BOARETTO NETO (CEEP). **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Estadual de Educação. Cascavel. PR. 2017.

_____. **Currículo para a rede pública municipal de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação. Volume II Ensino Fundamental. Anos Iniciais. 2008.

_____, **Decreto 12.788/2016**. Dispõe sobre a Regulamentação da Lei 6.560/2015 que instituiu o Fundo Rotativo da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação. Cascavel, PR. 2016.

_____, **Edital de Concurso Número 064/2017 da Prefeitura Municipal de Cascavel**. Publicado em 25 de maio de 2017. Secretaria de Recursos Humanos. Cascavel. PR. 2017.

_____, **Formação Continuada**. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semec/>. Acesso em 12/01/2018.

_____, **Quadro Estatístico de Turmas e Alunos**. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Estatística, Documentação Escolar e SERE. Estatística Reduzida. Junho de 2017. Cascavel. PR. 2017.

_____, **Plano Municipal de Educação**, Lei 6.496/2015. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

CORAZZA, Maycon. **Cascavel figura entre as 20 cidades mais violentas do Brasil**. Jornal Gazeta do Paraná, de 30 de janeiro de 2015.

DEITOS. Roberto A. Políticas Públicas e Educação: Aspectos Teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, 2010. p. 209-219.

_____. **O Liberalismo Social-Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1995-2002)**. Perspectiva. v. 30, n. 1, 199-229. Florianópolis. 2012

_____. e LARA, Angela Mara de Barros. Estado e Política Educacional: O Receituário do Liberalismo Social-Democrata. B. In: **Eccos – Rev. Cient.** n. 29, p. 35-62. São Paulo, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **Feminização do magistério**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=5>. Acesso em 18/12/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Ministério da Educação. MEC. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FALEIROS, Vicente P. As funções da política social no capitalismo. In: FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. UFPR, 2008. (Tese de doutoramento).

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e NAZAREH, Henrique Dias Gomes. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala**. Impulso: Piracicaba. 2011.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. **Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional**. In: Avaliação do Rendimento Escolar. Souza, Clarilza P. (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 1991.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **Revista: São Paulo em Perspectiva.** São Paulo. SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 28/12/2017.

GORUR, Radhika. As “Descrições Finas” das Análises Secundárias do PISA. In: Educação e Sociedade: **Revista de Ciências da Educação**/Centro de Estudos Educação e Sociedade – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES. Vol. 37, n. 136, p. 647-668, jul.-set., 2016.

HYPÓLITO, Alvaro M. e LEITE, Maria Cecília L. **Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia.** In: **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas.** Org. Werle, Flávia O. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Processo de Trabalho Docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

HOTZ, Celso, **Estado e política educacional no Brasil (1979-1989).** Dissertação de Mestrado, PPGE/UNIOESTE, 2008.

JOMTIEN. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** Marina de Andrade Marconi. Eva Maria Lakatos. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

_____. **Didática.** Cortez Editora. São Paulo. SP. 2006.

LIMA, Licínio C. **Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar.** In: Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas/ Flávia Obino Werle (organizadora) – Brasília: Liber Livro, 2012.

LINGARD, Bob. PISA. Fundamentações para Participação. In: Educação & Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Volume 37, número 136, São Paulo. Cortez. Campinas. Julho-setembro, 2016.

LOPES, Lidia A., e DEITOS, Roberto A. A Educação Pública no Município de Cascavel: Considerações Sobre a Implantação e a Aplicação do FUNDEF (1998-2000). Educere et Educare – **Revista de Educação**. ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1995.

Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Outubro de 2017. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/pnf-notadaentidades-20-10-17.pdf>. Acesso em 20/01/2018.

MARX, K. **O método da economia política**. In Introdução à contribuição para a crítica da economia política. Nova Cultural. 1987.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Ed. Martins Claret, 2006.

_____.; ENGELS, Friedrich, **Manifesto do Partido Comunista**, 1848. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/manifestocomunista.htm>. Acesso em 14/04/2017.

MATIJASCIC, Milko. **Há distorções na Previdência, mas nem de longe vivemos o caos desenhado**. Entrevista a Rodrigo Martins, Revista Carta Capital, em 25 de junho de 2017. Disponível em: www.cartacapital.com.br/revista/957/ha-distorcoes-na-previdencia-mas-nem-de-longo-vivemos-o-caos. Acesso em 23/09/2017.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: todospelaeducacao.org.br/indicadores
Acesso em 09/08/2016.

NETTO, J. P. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTO, M. L. F. (orgs.) **Estado e Políticas Sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, E.; LEAL, L.L.L. **Cultura do desempenho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history>. Acesso em 10/09/2017.

_____. **Um pagamento baseado no desempenho melhora a atuação do professor?** Coletânea PISA em foco. Volume 16. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n16.pdf. Acesso em 11/10/2017.

_____. **Resumo de Resultados Nacionais do PISA 2015**. OECD. Programme for International Students Assessment. PISA. 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 11/10/2017.

_____. **Relatórios Econômicos da OCDE Brasil**. Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>

_____. **Contry Note, Resultados Principais**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf. Acesso em 09/10/2017.

_____. **Ações Internacionais. Estatísticas educacionais**. OECD. Programme for International Students Assessment. PISA. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2015_panorama_educacao.pdf. Acesso em 11/10/2017.

_____, **Os Instrumentos jurídicos da OCDE**. OCDE. 2017. Disponível em: <http://acts.oecd.org/Default.aspx>. Acesso em 09/10/2017.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SOUZA, Edivanio Duarte de. **Biblioteca escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PACHECO, José A. MORAES Maria Celia M de. EVANGELISTA Olinda. **Políticas Educacionais nos anos 90 a formação de professores no Brasil e em Portugal**. Educar, Curitiba, n. 18, p. 185-199. 2001.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Curitiba, PR. 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Ciências**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED. Curitiba, PR. 2008a.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Curitiba, PR. 2008b.

_____. **Plano de Ações Descentralizadas**. Secretaria Estadual de Educação. SEED/PR. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Curitiba. PR. 2014.

_____. Plano Plurianual 2016-2019. **Minha Escola Tem Ação (META)**. Secretaria Estadual de Educação. SEED. Curitiba. PR. Disponível em: <http://www.governoecidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em 14/02/2018.

_____. **Instrução N.º 017/08** – Instituição do Programa Viva Escola. SUED/SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008c.

_____. **Programa Fica Comigo: Enfrentamento a Evasão Escolar**. Secretaria Estadual de Educação. SEED/PR. 2ª Edição Revista, Atualizada e Ampliada. CURITIBA. 2009.

_____. **Proposta para ampliação das ações de tecnologia educacional na Secretaria de Estado da Educação do Paraná** - SEED/PR. 2017. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados_20/conectados_20_projeto.pdf. Acesso em 15/11/2017.

_____. **SEED em números**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>. Acesso em 10/07/2017.

_____. **Semana Pedagógica 2012: Escola Pública um Espaço de Promoção da Aprendizagem**. Centenário Helena Kolody. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED. Curitiba. 2012.

_____. **Semana Pedagógica 2013: Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma educação de qualidade**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED. Curitiba. 2013.

_____. **Semana Pedagógica 2015: Plano de Ação da Escola: Roteiro de Orientações para Equipe Gestora**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2015.

_____. **Semana Pedagógica 1º Semestre 2016: Orientações e Cronograma de Trabalho**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Tese Doutorado em Educação. Universidade de Brasília DF. 2016.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**, Instituto Airton Senna e Inspirare, in: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais>. Acesso em 25/08/2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALEJ H., Silvio. **Quarenta anos do Relatório Coleman: Capital Social e Educação**. Revista UNISINOS. Volume 9, número 2, maio-agosto 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6310>. Acesso em 14/01/2018.

SAVIANI, Dermerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://.cedes.unicamp.br>.

_____. **Entrevista com Dermerval Saviani**. ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 18/07/2017.

_____. Revista Retratos da Escola – **Entrevista/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 8, n. 15, jul. /dez. 2014. Brasília.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional. 5ª edição. Revista, atualizada e ampliada**. Autores Associados. Campinas. 2016.

SENA MARTINS, Paulo. **O Financiamento da educação no PNE 2014-2024**. Câmara dos Deputados. Maio de 2015. Brasília. DF.

SILVA JÚNIOR. Celestino Alves da. **Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola**. In: Avaliação em larga escala: questões polêmicas/ Flávia Obino Corrêa Werle (organizadora). Brasília: Liber Livro, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160. Jan/jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 eds. 2011.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Revista Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006.

SOUZA, Clarilza P., (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas São Paulo, Papirus, 9ª edição, 2001.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: Relação entre características de contexto e o resultado das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte na região Sul do Brasil**. Tese de Doutorado. UNISINOS. São Leopoldo, 2013.

_____, Valdecir. **A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala**. In: WERLE, Flavia O.: Avaliações em larga escala, foco da escola. Livro Editora, São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

TOLEDO, Luiz F. **Cresce diferença de desempenho entre escolas públicas ricas e pobres**. Jornal O Estado de São Paulo. Caderno Educação. São Paulo, SP. 31/10/2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-diferenca-de-desempenho-entre-escolas-publicas-ricas-e-pobres,1789015>. Acesso em 20/04/2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**. Movimento Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: 22/02/2018.

UNESCO, **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, número 80. Setembro 2002. p. 96-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em 18/07/2017.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 1990. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antônio. Estado e Política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.) *Et alii*. **Estado, Desenvolvimento, democracia & políticas**

sociais. 1ªed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: unioeste/GPPS/Unicampi/FE/PRAES A/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006, 184p., p. 67-86.

WERLE, Flávia Obino, **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Livro Editora, São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

ZANARDINI, João. B. **A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza**. In: Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 4. 2, 2012 (texto 8).

_____. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990 – 2007)**. Florianópolis, UFSC, 2008. (Tese de doutoramento).

_____. **A ontologia do ato de avaliar**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 15/04/2017.

APÊNDICE1: QUESTIONÁRIO PARA RECONHECIMENTO DO CONTEXTO ESCOLAR E ANÁLISE DO IDEB

1 – IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 – Sua função atual no estabelecimento de ensino:

- A) Professor (a) B) Pedagogo(a)/Coordenador(a) D) Diretor(a) Auxiliar E) Diretor(a)

1.2 – Há quanto tempo você trabalha nessa instituição de ensino?

- A) menos de 01 ano B) de 01 a 03 anos C) de 03 a 05 anos D) de 05 a 10 anos
E) acima de 10 anos

1.3 – Qual sua formação?

- A) Ensino Médio B)Curso Superior C)Especialização
D)Mestrado/PDE E) Doutorado

2 – ESTRUTURA FÍSICA, ESPAÇOS PEDAGÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

2.1 – Quanto à estrutura física da escola, você a considera:

- A) apropriada B) inapropriada/insuficiente C) necessita reforma/manutenção urgente

2.2 – Quanto à biblioteca escolar você a considera:

- A) atualizada e abastecida B) defasada C) subutilizada D) não há biblioteca

2.3 – Sobre a sala/laboratório de informática, qual situação melhor o descreve:

- A) apropriado B) inapropriado C) não é possível utilizar D) não há sala de informática

2.4 – Sobre o laboratório de ciências/física/química/biologia, você o considera:

- A) apropriado B) inapropriado C) não é possível utilizar
D) não há laboratório

2.5 – Em relação aos materiais didáticos e equipamentos pedagógicos (multimídia, som, livros, xerox de atividades, material para educação física e artes), você os considera:

- A) suficientes e em boas condições B) inadequados C) insuficientes
D) não há, é necessário improvisar ou trazer de casa.

3 - PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

1.5 – Considera que há muita rotatividade na equipe de professores na escola a cada novo ano letivo?

- A) Não B) Sim C) Há rotatividade mesmo durante o ano letivo.

3.1 – Considera a forma como o processo de ensino aprendizagem é conduzido pelo coletivo escolar:

ANEXO1: Programa de Trabalho Brasil-OCDE (OCDE/Programa de Trabalho, 2015)**ACORDO DE COOPERAÇÃO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

Preâmbulo: A República Federativa do Brasil (doravante denominado "Brasil") e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma organização intergovernamental estabelecida em tratado e com sede em Paris (doravante denominada "OCDE") têm colaborado em um amplo conjunto de temas, os quais incluem política macroeconômica, reformas estruturais, comércio, investimento, agricultura, meio ambiente, educação, tributação, ciência, tecnologia e inovação, estatística, combate à corrupção, política de desenvolvimento, conduta empresarial, governança corporativa, créditos à exportação e competitividade. Desde 2007, o Brasil tem sido um Parceiro-Chave da OCDE, e, como tal, a maioria dos órgãos da OCDE está aberta à participação do Brasil.

Desafios relacionados a políticas, tais como a promoção da integração dinâmica no comércio mundial, o atingimento de um crescimento inclusivo e socialmente, economicamente e ambientalmente sustentável, a criação de empregos e a qualificação da mão de obra, bem como a erradicação da extrema pobreza, estão no topo da agenda comum do Brasil e da OCDE. O diálogo multilateral é igualmente crucial para uma reflexão sobre as lições da crise e para a identificação de soluções inovadoras aos desafios das políticas globais.

A OCDE beneficia-se da participação de Países Parceiros como o Brasil no intercâmbio de conhecimento e experiências que ocorrem nesses órgãos. A participação em projetos como os Novos Enfoques para os Desafios Econômicos (NAEC, na sigla em inglês) e outras iniciativas, incluindo aquelas realizadas no âmbito do G20, levam ao estabelecimento de melhores políticas para uma vida melhor.

Assim, em um espírito de parceria, com a convicção de que benefícios mútuos advirão de uma cooperação ampliada, e reconhecendo o Brasil como um país em desenvolvimento em fóruns internacionais, a OCDE e o Brasil decidiram fortalecer ainda mais suas relações.

Com esse propósito, a OCDE e o Brasil (doravante coletivamente denominados "Partes" e individualmente denominado como uma "Parte") concordam com o seguinte.

Seção 1

Este Acordo de Cooperação (doravante denominado "Acordo") indica os termos de cooperação entre a OCDE e o Brasil em pleno respeito às leis, regras e práticas das Partes. Quaisquer atividades conduzidas no âmbito deste Acordo estão sujeitas à disponibilidade de recursos financeiros.

Seção 2

A OCDE e o Brasil irão cooperar nas seguintes áreas, incluindo, mas sem limitar-se a:

- A participação nos diálogos políticos da OCDE nas questões globais emergentes;
- O apoio, conforme solicitado, ao estabelecimento de políticas e à implementação de reformas de políticas econômicas, sociais e ambientais, inclusive através de monitoramento regular, avaliação e estudos comparativos;
- O aprimoramento de políticas públicas e dos serviços públicos, com a identificação de oportunidades e apoio aos esforços para promoção de uma boa governança; e
- A promoção de uma melhor compreensão dos desafios políticos relacionados às mudanças estruturais e ao crescimento de longo prazo nos países em diferentes níveis de desenvolvimento.

Seção 3

3.1 As partes irão encontrar-se, ao menos uma vez por ano, para identificar as principais prioridades para a cooperação, o acompanhamento da implementação e avaliação dos resultados. A cada dois (2) anos, irão estabelecer um programa bienal conjunto de trabalho com uma lista de atividades de cooperação, que deverá ser definida com base em interesses mútuos. Esse programa conjunto de trabalho não excluirá cooperação em outras áreas. O primeiro programa de trabalho será acordado, no mais tardar, seis (6) meses após a entrada em vigor deste Acordo.

3.2 Entre essas reuniões, as Partes irão comunicar-se regularmente. Com esse propósito, cada Parte designa um ponto focal que poderá orientar a implementação deste Acordo:

a) Pela OCDE: O Secretário-Geral Adjunto responsável pelas Relações Globais da OCDE;

b) Pelo Brasil: O Subsecretário-Geral do Ministério das Relações Exteriores responsável pelas questões relacionadas à OCDE.

3.3 O Brasil designará um representante diplomático lotado em Paris para facilitar as comunicações entre a OCDE e o Brasil.

3.4 O Grupo de Trabalho Interministerial é o principal órgão no Brasil responsável pela coordenação, avaliação, tomada de decisão e acompanhamento dos projetos e outras atividades bilaterais.

3.5 Tal cooperação poderá assumir variadas formas, incluindo, mas sem limitar-se a:

- Visitas de funcionários de alto nível das Partes;

- Estudos conjuntos, avaliação de políticas setoriais e nacionais, análises específicas;
- Intercâmbio de informações e troca de dados estatísticos que poderão servir de base para análises futuras e em andamento;
- Organização de reuniões conjuntas e seminários sobre temas de interesse de ambas as Partes;
- Participação em eventos e atividades regionais;
- Colaboração entre especialistas e funcionários das Partes, notadamente por meio de missões e cessão temporária ou empréstimo de integrantes do quadro funcional da OCDE, autoridades e especialistas no Brasil e cessão temporária ou empréstimo à OCDE de funcionários por órgãos governamentais brasileiros.
- Promoção da participação do Brasil em órgãos e projetos da OCDE; e
- Participação do Brasil na revisão e no desenvolvimento de instrumentos e normas de políticas da OCDE.

3.6 Atividades específicas poderão ser refletidas em "Termos de Referência" que poderão ser acordados pelas Partes e suas subdivisões no âmbito deste Acordo.

3.7 Este Acordo não garante a qualquer das Partes o uso de quaisquer trabalhos dos quais a outra Parte é autora ou obtenha direitos de propriedade intelectual, independentemente de o trabalho ter sido elaborado dentro ou fora do âmbito deste Acordo. Quaisquer direitos de propriedade intelectual por trabalhos criados por atividades colaborativas e publicações conjuntas das Partes realizadas sob este Acordo estarão sujeitas a um acordo específico.

3.8 Em conformidade com as regras e procedimentos da OCDE, a OCDE dará a oportunidade de o Brasil fazer comentários, caso pertinente e antecedência suficiente, durante o processo de elaboração de relatórios ou publicações realizadas no âmbito deste Acordo. Em outras publicações que façam referência substantiva ao Brasil, o Brasil será consultado, de acordo com a prática estabelecida seguida na área de trabalho coberta pela publicação.

Seção 4

4.1 A OCDE poderá convidar o Brasil para participar das atividades em órgãos ou programas regulares, de acordo com seus procedimentos e nas modalidades de participação estabelecidas pela Organização. A OCDE poderá cobrar do Brasil por essa participação, com base nos custos correspondentes, de acordo com a respectiva modalidade de participação, definida pela OCDE. A carta convite endereçada ao representante diplomático brasileiro e a respectiva carta de aceitação serão suficientes para a participação no órgão ou programa em questão, e o Brasil estará sujeito às cobranças correspondentes. O Brasil poderá, a qualquer momento,

suspender ou terminar sua participação em quaisquer dos órgãos ou programas da OCDE, com a suspensão ou término de quaisquer cobranças adicionais de acordo com as regras e práticas da OCDE.

4.2 A lista contida no Anexo I deste Acordo descreve os órgãos e programas regulares dos quais o Brasil participa atualmente e sua respectiva modalidade de participação. Os procedimentos do Parágrafo 4.1 acima, para os efeitos deste Acordo, foram seguidos em relação à participação atual do Brasil nesses órgãos e programas.

4.3 A OCDE poderá propor ou, alternativamente, o Brasil poderá solicitar, projetos específicos, tais como estudos, pesquisas e avaliações de pares. A OCDE poderá cobrar do Brasil pela condução de tais projetos específicos, com base em seus custos correspondentes, conforme acordado por ambas as Partes. Os termos de referência de tais projetos específicos, incluindo eventuais custos, serão estabelecidos por troca de notas entre a OCDE e o representante diplomático brasileiro designado.

Seção 5

5.1 Em relação às informações disponibilizadas pela outra Parte, cada Parte irá respeitar integralmente o nível de proteção requerido.

5.2 Cada Parte deverá garantir que os documentos, informações e outros dados obtidos no curso de implementação deste Acordo sejam somente usados para os objetivos deste Acordo.

5.3 Quaisquer trocas de informações entre as Partes estarão sujeitas às respectivas leis, políticas e procedimentos relacionadas à divulgação da informação.

5.4 As Partes concordam que os dispositivos desta seção deverão continuar vinculando as Partes, mesmo após o término deste Acordo.

Seção 6 6.1

Com vistas a facilitar a cooperação regular e aprimorar o acesso a informação, a OCDE poderá lotar integrantes de seu quadro funcional, autoridades e especialistas no Brasil, com o consentimento brasileiro, ou enviá-los a uma missão ao Brasil. Isso possibilitará que os Ministros brasileiros e funcionários do Governo, instituições de estudo e partes interessadas do setor privado beneficiem-se das informações provenientes dos projetos futuros e em andamento da OCDE. Da mesma forma, possibilitará que OCDE seja informada sobre os desdobramentos de políticas relevantes, experiências e estudos pertinentes do Brasil. Esse intercâmbio mútuo de ideias e experiências deverá servir para fortalecer e aprofundar a colaboração entre as Partes.

6.2 A OCDE, integrantes de seu quadro funcional, autoridades e especialistas lotados no Brasil, poderá receber privilégios e imunidades concedidos pelo Brasil conforme acordo separado a ser concluído entre as Partes.

6.3 A OCDE receberá cessão provisória ou empréstimo de funcionários e equipes do Brasil ou quaisquer de suas instituições ou agências (doravante denominadas "Instituições de Envio") à OCDE, com o objetivo de avançar no entendimento mútuo, contribuir com tópicos de interesse comum e com a execução do programa de trabalho e orçamento da OCDE. Qualquer cessão provisória ou empréstimo de funcionários estará sujeita a um acordo entre o Brasil e a OCDE, transmitido por intermédio do representante diplomático brasileiro designado, que deverá indicar as condições da cessão ou empréstimo de funcionários ou equipe, de acordo com entendimentos entre a Instituição de Envio e a OCDE, em conformidade com as leis, regras, políticas e práticas das Partes.

Seção 7

Este Acordo entrará em vigor trinta (30) dias após a data de recebimento pela OCDE de uma notificação do Brasil indicando a finalização de seus procedimentos internos legais requeridos para a entrada em vigor do Acordo e deverá permanecer em vigor por um período de cinco anos, automaticamente renovável, a menos que uma das Partes informe à outra Parte sobre sua decisão em contrário, com pelo menos três (3) meses de antecedência em relação à expiração do Acordo. Este Acordo poderá ser denunciado por qualquer das Partes com o envio de uma notificação por escrito à outra Parte. A denúncia terá efeito três (3) meses após o recebimento da notificação. Quaisquer divergências de pontos de vista relacionadas ou originadas deste Acordo deverão ser solucionadas amigavelmente entre as Partes.

Em fé do que, os abaixo assinados, devidamente autorizados, assinaram este Acordo.

Feito em Paris, em dois originais, em 3 de junho de 2015, nos idiomas português e inglês. Em caso de divergência na interpretação do Acordo, a versão em inglês prevalecerá.

PELA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Mauro Vieira Ministro das Relações Exteriores

PELA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO _____

Angel Gurría Secretário-Geral