

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELAÇÕES
ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Cristiane Aparecida Fantinel

Francisco Beltrão - PR
2018

CRISTIANE APARECIDA FANTINEL

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELAÇÕES
ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett

Coorientadora: Profa. Dra. Marijane Zanotto

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

Fantinel, Cristiane Aparecida

Avaliação do ensino e aprendizagem escolar :
relações entre as políticas públicas de avaliação e a
prática pedagógica / Cristiane Aparecida Fantinel;
orientador(a), Mafalda Nesi Francischett;
coorientador(a), Marijane Zanotto, 2018.
223 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão,
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Políticas públicas. 2. Avaliação educacional.
I. Francischett, Mafalda Nesi. II. Zanotto,
Marijane. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISTIANE APARECIDA FANTINEL

**TÍTULO DO TRABALHO: AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM
ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

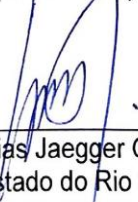
COMISSÃO EXAMINADORA



Mafalda Nesi Francischett
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Zacarias Jaegger Gama
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Francisco Beltrão, 29 de março de 2018

*Àquele que por tantas vezes vi corrigindo trabalhos e provas,
que não se contentava com qualquer resposta: meu Pai.
Dedicando esse trabalho a ele, dedico a todos os professores e alunos.*

AGRADECIMENTOS

Diversas foram as pessoas que participaram desse trabalho e o enriqueceram.

Às orientadoras Dra. Benedita de Almeida e Dra. Marijane Zanotto agradeço pela aceitação, paciência, ensinamentos, correções, debates, almoços, cafés... enfim, pela companhia segura, firme e carinhosa nesse trajeto.

À Dra. Mafalda Nesi Francischett agradeço o carinho e a disponibilidade em me acompanhar como professora e orientadora.

Ao professor da banca de avaliação da dissertação, Dr. Zacarias Gama agradeço pelas contribuições e indagações que aprimoraram o trabalho. E, à Dra. Sueli Ribeiro Comar pelo doce e firme acompanhamento desde a avaliação do projeto de pesquisa até a banca de defesa da dissertação, o que aperfeiçoou e fortaleceu a dissertação.

Agradeço aos professores Dr. José Luiz Zanella, Dr. Oto João Petry, Dr. Clésio Acilino Antonio, Dra. Suelly Aparecida Martins, Dr. André Paulo Castanha e Dra. Sonia Maria dos Santos Marques por desconstruir certezas e incentivar o questionamento, a dúvida, a investigação.

À Zelinda Bedenaroski Correa, assistente do Programa de Pós-graduação, um carinhoso “obrigada”! Sua atenção, paciência, carinho e sensibilidade com as angústias e ansiedades de uma pesquisadora em formação foram um acalento no processo.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco e ao colégio estadual em que realizei a pesquisa, pela disponibilidade de materiais, documentos e espaço para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação.

Em especial, agradeço aos professores que participaram da pesquisa. Foram notáveis as contribuições. Espero que o resultado dessa pesquisa possa contribuir para o trabalho educativo de cada um de vocês.

E, finalmente, meu obrigado aos amigos e familiares, pelo incentivo, apoio, compreensão, atenção, companhia... e, claro, pelas transcrições (trabalhinho tranquilo, não é, Maria Alice e Paulo?). Na solidão da pesquisa, a presença de vocês foi refúgio e conforto.

A todos, sou agradecida pelas doçuras e agruras: as gentilezas e as dificuldades que encontrei nessa caminhada, ambas me ajudaram a crescer.

No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que oponha à inércia e ao conformismo.

Muitos reagirão a este esforço de reverter a rota usual, convencidos de que esta é a única maneira de caminhar.

Evidentemente sem correr riscos.

Mas quais as consequências da opção de usarmos os mesmos caminhos todos os dias sem nos interessarmos em saber para onde eles nos conduzem?

Afinal, quem definiu serem estes os caminhos certos e colocou as placas de sinalização para evitar os acidentes de percurso?

(FREITAS, et al, 2014, p. 70)

RESUMO

FANTINEL, C. A. Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

A avaliação, atividade contínua de análise sobre os resultados alcançados em contradição com os objetivos determinados, gera movimento no processo de ensino e aprendizagem na relação com os métodos e conteúdos. Elemento da ação educativa, ganhou ênfase nas políticas públicas educacionais com o advento do neoliberalismo. Tema amplo e multifacetado, está presente no cotidiano da escola, permeado por questionamentos constantes sobre sua função e sua prática, em um contexto social meritocrático e excludente. Diante de tal contexto, buscamos investigar como se constituem as práticas avaliativas dos docentes do ensino fundamental, anos finais, frente às orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem escolar emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação básica. A investigação delineou-se por um estudo de caso, com análise documental e entrevista semiestruturada. A análise considerou a realidade socioeconômica e política à qual os dados estão relacionados. Com o objetivo de compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do ensino fundamental em um colégio estadual no município de Pato Branco/PR, historicizamos a avaliação e denotamos a relação intrínseca entre o modo de produção de cada período histórico e o modelo educacional vigente, o que condiciona o formato avaliativo de acordo com a concepção de homem, sociedade e trabalho hegemônicas, com maior destaque para o final do século XX, e a incidência das perspectivas neoliberais, condição que se desdobra pelo século XXI e que influencia a educação até a atualidade; analisamos as políticas públicas que orientam a avaliação da aprendizagem escolar na educação básica do estado do Paraná com o estudo dos documentos oficiais e orientações advindos dos órgãos gestores da educação, em que se evidenciou o direcionamento neoliberal da educação, promovendo a perspectiva do mérito, fomentando a competição, a classificação e a exclusão social, em que se valorizam competências e habilidades em detrimento do conhecimento científico historicamente construído, uma política de avaliação na qual a atenção está voltada à elevação de indicadores, ao controle da escola através de índices, formação para o mercado de trabalho e manutenção da perspectiva da educação como um bem a ser adquirido e consumido de acordo com as capacidades e talentos; e analisamos a constituição da prática avaliativa do ensino e aprendizagem no contexto escolar. Concluímos que as políticas públicas são incisivas na organização escolar e prática pedagógica, com influência na construção dos documentos oficiais da escola e direcionamento na organização avaliativa através das legislações, instruções, orientações, formações continuadas e programas. Evidenciamos a prática neotecnicista no cotidiano escolar, bem como a percepção do neoconstrutivismo como uma possibilidade salutar para superação de tal prática. Destacamos, também, na prática avaliativa, o produtivismo, a quantificação do conhecimento e o processo de culpabilização assumidos pela comunidade escolar. São evidenciadas políticas públicas de avaliação que influenciam a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva reducionista e controladora da educação, em detrimento de uma educação com qualidade social.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação; Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

FANTINEL, C. A. Evaluation of school teaching and learning: relations between the public policies of evaluation and the pedagogical practice. 2018. 223 p. Thesis (Master degree) - Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

The evaluation, continuous activity of analysis on the results achieved in contradiction with the determined objectives, generates movement in the process of teaching and learning in relation to methods and contents. Element of the educational action, it gained emphasis in educational public policies with the advent of neoliberalism. A broad and multifaceted theme, it is present in the daily life of school, permeated by constant questions about its function and its practice, in a meritocratic and exclusive social context. Facing this situation, we seek to investigate how the evaluation practices of primary school teachers, final years, are compared to the guidelines for the evaluation of school teaching and learning emanating from the public policies of evaluation for basic education. The investigation was delineated by a case study, with documental analysis and semi-structured interview. The analysis considered the socioeconomic and political reality which the data are related. In order to understand the relationship between public policies of evaluation and the evaluation practice of school teaching and learning, in the final years of elementary school in a state school in the city of Pato Branco / PR, we historicized evaluation and denoted the intrinsic relationship between the way of production of each historical period and the current educational model, which conditions the evaluative format according to the conception of hegemonic man, society and work, with greater emphasis in the late XX century, and the incidence of neoliberal perspectives, a condition that continues through the XXI century and influences education up to the present; we analyzed the public policies that guide the evaluation of school learning in the basic education of Paraná state with the study of the official documents and orientations coming from the management bodies of education, in which the neoliberal direction of the education was evidenced, promoting the merit perspective, promoting competition, classification and social exclusion, in which skills and abilities are valued rather than the scientific knowledge historically constructed, an evaluation policy in which attention is focused on raising indicators, controlling school through indexes, labor market training and maintenance of the perspective of education as a good to be acquired and consumed according to abilities and talents; and we analyzed the constitution of the evaluative practice of teaching and learning in the school context. We conclude that the public policies are incisive in the school organization and pedagogical practice, with influence in the construction of the school official documents and direction in the evaluation organization through the legislations, instructions, orientations, continued formations and programs. We emphasize the neotecnicist practice in the school routine, as well as the perception of neoconstructivism as a salutary possibility to overcome this practice. We also emphasize, in the evaluation practice, the productivism, the quantification of knowledge and the process of blame assumed by the school community. Public policies of evaluation that influence pedagogical practice are evidenced, from a reductionist and controlling perspective of education, to the detriment of an education with social quality.

Keywords: Public Policies of Evaluation; Evaluation of School Teaching and Learning; Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desdobramentos temáticos das pesquisas sobre avaliação nas IES públicas no Paraná (2005-2015)	22
Quadro 2 – Relação dos documentos orientadores da avaliação no Paraná (1999-2017)	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Matriz curricular para o Ensino Fundamental – anos finais, regular para escolas públicas do estado do Paraná, de acordo com a instrução 20/2012,

Anexo 1 119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas sobre avaliação nas IES públicas do Paraná (2005- 2015) ..	21
Tabela 2 – Número de alunos por turma no Ensino Fundamental anos finais do colégio campo de pesquisa no período de realização das entrevistas	125
Tabela 3 – Formação dos professores sujeitos da pesquisa	126
Tabela 4 – Tempo de serviço dos professores sujeitos da pesquisa.....	127
Tabela 5 – Vínculo empregatício dos professores sujeitos da pesquisa com a Secretaria de Estado da Educação	127
Tabela 6 – Número de instituições educativas às quais os professores sujeitos da pesquisa estão vinculados	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APC	Aprovação por conselho de classe
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAF	Coordenadoria de Apoio Financeiro à Rede Escolar
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária/ Comunidade Educativa
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná
DEM	Democratas
DOE	Diário Oficial do Estado
DOU	Diário Oficial da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
META	Programa Minha Escola Tem Ação
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAD	Plano de Ações Descentralizadas

PAE	Plano de Aceleração de Estudos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PEN	Partido Ecológico Nacional
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPA	Plano Personalizado de Atendimento
PPS	Partido Popular Socialista
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná
PR	Paraná
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PRP	Partido Republicano Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PTN	Partido Trabalhista Nacional
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCO	Registro de Classe <i>On-Line</i>

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SD	Solidariedade
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná ao Projeto de Pesquisa	206
Anexo B – Matriz curricular Ensino Fundamental anos finais do colégio campo de pesquisa	209

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Quadro com a relação das obras consultadas na revisão bibliográfica de pesquisas sobre avaliação nos Programas de Pós-graduação nas IES públicas no estado do Paraná 2005-2015.....	210
Apêndice B – Roteiro das entrevistas	217

SUMÁRIO

RESUMO	07
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO: RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS .	31
1.1 Primórdios da avaliação educacional	32
1.2 A avaliação educacional no século XX e sua correlação com a reforma do Estado	36
1.2.1 A avaliação educacional a partir de 1990	40
<i>1.2.1.1 Aspectos legais e o novo perfil para a avaliação no Brasil</i>	<i>46</i>
1.2.2 As orientações dos organismos internacionais, as novas categorias para a educação e a constituição de políticas públicas neoliberais para a avaliação	49
<i>1.2.2.1 Qualidade e equidade em educação</i>	<i>51</i>
<i>1.2.2.2 Gerencialismo e controle em educação</i>	<i>54</i>
<i>1.2.2.3 Meritocracia</i>	<i>56</i>
1.2.3 Políticas públicas para a avaliação e seus desdobramentos na escola: em destaque o IDEB	58
1.3 Os níveis da avaliação educacional e a organização do trabalho pedagógico ...	64
1.3.1 Avaliação em larga escala	64
1.3.2 Avaliação do ensino e aprendizagem	65
CAPÍTULO II AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ ORIENTADORAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ...	71
2.1 O movimento histórico das políticas públicas orientadoras da avaliação do ensino e aprendizagem no Paraná a partir da década de 1990	73
2.2 As políticas públicas orientadoras da avaliação do ensino e aprendizagem	83
2.2.1 Equidade e meritocracia: a manutenção da avaliação classificatória	86
2.2.2 Controle e produtivismo: a avaliação como solução do “problema” dos indicadores	93
2.2.3 Centralização da aprendizagem: avaliação neoconstrutivista	100
2.2.4 Gerencialismo e responsabilização: a avaliação como fundamento da qualidade	108
2.2.5 Flexibilização e adaptação ao mercado de trabalho: leitura e resolução de problemas	116

CAPÍTULO III OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	124
3.1 O campo de pesquisa	124
3.2 Metodologia de análise e apresentação dos dados da pesquisa de campo	128
3.3 A avaliação nos documentos oficiais da escola	129
3.3.1 Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar	133
3.4 Desdobramentos das políticas públicas para a avaliação na prática pedagógica	140
3.4.1 O método e a técnica no centro do trabalho educativo: <i>Então, termina a unidade do livro, eu marco uma prova...</i>	141
3.4.2 A comunidade escolar e a responsabilidade pela educação: <i>Se são bons alunos a escola também é boa...</i>	149
3.4.3 A prática avaliativa escolar definida por políticas públicas: <i>É como se você não conseguisse escapar de legitimar o que eles querem...</i>	158
3.4.4 O objetivo do trabalho educativo reduzido à nota: <i>Se é nota que ele quer, eu vou dar nota</i>	165
3.4.5 A justificativa do sucesso escolar pelo esforço e dedicação: <i>Quando eles estiverem no mercado de trabalho a dedicação deles vai fazer diferença</i>	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	206
APÊNDICES	210

INTRODUÇÃO

A prática educacional comumente desenvolvida nas instituições de ensino tem uma dinâmica definida: planejamento, aulas trabalhadas, avaliação, conselho de classe, reunião pedagógica, resultado final e novo ano letivo. Nesse ciclo contínuo, professores e alunos se relacionam mediados pelo trabalho educativo que, de acordo com Saviani, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, e em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005a, p. 13). Segundo o autor, o papel da escola é socializar o saber sistematizado. Na sociedade de classes, tal dinâmica interage com diferentes elementos subordinados aos interesses econômicos e financeiros, globais e locais. Desse complexo sistema que é a educação, um dos elementos que ganhou centralidade, devido ao advento das políticas neoliberais a partir da segunda metade do século XX, foi a avaliação do ensino e aprendizagem.

O tema avaliação, presente no cotidiano das escolas, constitui-se como desafio no trabalho educativo. Muitas são as inquietações dos professores e equipes pedagógicas sobre o assunto, tais como: qual a melhor forma de avaliar? Como mudar a prática avaliativa? O que os pais e alunos entendem por avaliação? O que fazer com os resultados das diferentes avaliações a que a escola é submetida? Qual a intenção do Estado em relação à avaliação? Os professores são resistentes a práticas diferenciadas de avaliação? A nota é um empecilho no processo de ensino e aprendizagem?

Tais questões se referem, principalmente, à percepção de que as novas condições socioeducacionais, com a inclusão e o acesso à educação para todos, requerem uma prática avaliativa diferenciada, mas, a prática efetivada nas escolas ainda é excludente, com seus notórios instrumentos de classificação, como a nota, a seriação e a padronização.

Um olhar descuidado pode justificar essa contradição na ação escolar apenas como resistência à mudança ou por desconhecimento dos professores quanto a diferentes formas de avaliar. Contudo, a avaliação escolar não é um fenômeno isolado no ambiente educativo e não depende exclusivamente da vontade dos educadores. Importa considerar que diferentes elementos interagem para que a função social da escola se efetive e compreender que a escola se subordina aos interesses econômicos e financeiros (LIBÂNEO, 2015). A partir da percepção da escola como instituição social pertencente a uma dinâmica social ampla, os questionamentos ganham nova dimensão:

como a avaliação é orientada pelas políticas públicas? Que relações subjazem entre as orientações da política pública de avaliação e a prática avaliativa no cotidiano escolar¹? Esses questionamentos compõem o problema que delineou a pesquisa: compreender como se constituem as práticas avaliativas dos docentes do Ensino Fundamental, anos finais, em um colégio estadual de Pato Branco, no Paraná, frente às orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem escolar emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação.

O problema de pesquisa se originou em nossa experiência profissional, exercida por 17 anos, no trabalho como professor na escola pública. Nessa trajetória, percebemos o vertiginoso aumento da preocupação política, econômica e social quanto a resultados, indicadores e qualidade² educacional, itens relacionados a processos avaliativos. Observamos que os professores, ao ministrarem suas aulas, desenvolvem dinâmicas em que mesclam a utilização de alguns instrumentos diferenciados de avaliação à ação com foco nos resultados, mantendo a prática classificatória e reguladora. A esse respeito, vale considerar a afirmação de Vasconcellos (2013, p. 13) ao descrever a prática da avaliação: “parece que o que tem maior força na prática da escola são coisas que não estão escritas em lugar algum [...], quase uma espécie de tradição pedagógica, de origem milenar, disseminada em costumes, rituais [...]”. Ou seja, essa “espécie de tradição pedagógica” determina com maior intensidade a prática do que as diversas produções teóricas que versam sobre o tema. Além disso, mesmo que os professores construam discursos e ações que intencionam uma prática avaliativa crítica, com possibilidade de formação humana, e que indique caminhos para o planejamento do ensino em prol da aprendizagem, a ação em sala de aula ainda parece se manter, em muitos casos, nos padrões meritocráticos e excludentes.

Frente a esse cenário, questionamo-nos sobre a situação controversa. Em um primeiro olhar, inferimos que o problema poderia ser o nível de conhecimento dos professores quanto à avaliação do ensino e aprendizagem, devido ao limitado acesso a uma orientação adequada na formação inicial ou continuada, que resultaria em um conhecimento superficial sobre o tema. Porém, as leituras iniciais e a consulta que realizamos nas produções acadêmicas das universidades públicas do Paraná trouxeram dados que possibilitaram nova percepção sobre o assunto.

¹ Neste trabalho, a expressão “cotidiano escolar” faz referência à rotina que compreende os tempos e espaços escolares. Por vezes, tal expressão trará relações com as experiências profissionais vivenciadas pela pesquisadora no trabalho como professora pedagoga e técnica pedagógica.

² O conceito de “qualidade” toma diferentes conotações, nas políticas educacionais, e será discutido no decorrer da dissertação.

No estudo desenvolvido para construir o estado da arte de teses e dissertações das Instituições de Educação Superior (IES) públicas do Estado do Paraná³ que ofertam pós-graduação em Educação, constatamos a amplitude da preocupação dos sujeitos da educação com a avaliação, e que as dificuldades observadas em nossa experiência não se constituem uma exceção. Foram quantificadas sessenta e quatro produções científicas sobre avaliação educacional, conforme expõe a tabela abaixo:

Tabela 1 - Pesquisas sobre avaliação nas IES públicas do Paraná (2005- 2015)

Universidade	Ano de criação do PPGE	Produção	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
			N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
UEL	Mestrado - 1994	Dissertação	0	4	2	1	1	3	2	6	3	2	2	26
	Doutorado - 2014	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFPR	Mestrado - 1974	Dissertação	3	0	0	0	1	2	1	1	0	1	2	11
	Doutorado - 2001	Tese	0	0	0	0	0	1	1	0	3	1	6	
UEM	Mestrado - 1990	Dissertação	0	1	0	1	0	2	1	1	1	0	1	8
	Doutorado - 2006	Tese	-	-	-	-	-	0	0	1	0	1	1	3
UEPG	Mestrado - 1994	Dissertação	0	1	2	0	0	0	0	0	4	1	0	8
	Doutorado - 2011	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0
UNIOESTE/CASCADEL	Mestrado - 2006	Dissertação	-	-	-	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Doutorado -	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNIOESTE/FCO BELTRÃO	Mestrado - 2012	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	1
	Doutorado -	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNICENTRO	Mestrado - 2013	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0
	Doutorado -	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL			3	6	4	2	2	7	5	10	9	8	8	64

Legenda:

- - ausência do programa

0 – não há produções sobre o objeto pesquisado

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, com base nas Pesquisas desenvolvidas nas IES públicas do Estado do Paraná que ofertam Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Do total de produções localizadas nos bancos de dados sobre avaliação⁴, uma não estava acessível para consulta. Totalizamos, então, sessenta e três trabalhos consultados, divididos em: a avaliação da aprendizagem do aluno (35 dissertações e 2 teses), a avaliação da aprendizagem em larga escala (17 dissertações e 7 teses) e a avaliação institucional (2 dissertações)⁵. É possível observar o aumento de produções científicas a partir do ano 2012, o que permite traçar um paralelo com a ampliação das ações de controle educacional, gestadas desde a década de 1990, por políticas públicas de valorização de resultados advindos de processos avaliativos standardizados,

³ No Apêndice A, estão relacionadas as produções identificadas nos bancos de dados dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação das universidades públicas do Paraná, no período de 2005 – 2015.

⁴ Utilizamos como fonte de pesquisa, para a realização do estado da arte, bancos de dados das bibliotecas e dos programas de pós-graduação em educação das Universidades Públicas do Paraná, disponibilizados na rede mundial de computadores, com consultas no período de 2005 a 2015.

⁵ Nas IES, a avaliação institucional é parte obrigatória no SINAES, que é a avaliação em larga escala. Assim, das vinte e quatro obras produzidas sobre avaliação em larga escala, sete se referem às IES que também abordam a avaliação institucional.

relacionadas à meritocracia e responsabilização, que concebe a escola como uma empresa (FREITAS, 2013).

A partir das três especificidades sobre a avaliação reconhecidas no estado da arte, foi possível verificar os seguintes desdobramentos temáticos:

Quadro 1 – Desdobramentos temáticos das pesquisas sobre avaliação nas IES públicas no Paraná (2005- 2015)

Avaliação da aprendizagem do aluno com desdobramento no(a):	Avaliação em larga escala com desdobramento no(a):	Avaliação institucional⁶ com desdobramento no(a):
Educação Básica	Educação Básica	Ensino Superior
Ensino Superior	Ensino Superior ⁷	Políticas Educacionais
Uso de instrumentos	Alunos especiais	Trabalho docente
Inclusão	Índices e indicadores na Educação Básica	
Concepções e discursos	Estrutura física e material	
Formação continuada de gestores e docentes	Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	
Disciplinas	Estado do Paraná	
	Políticas Educacionais	
	Trabalho docente	

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, com base nas Pesquisas desenvolvidas nas IES públicas do Estado do Paraná que ofertam Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Considerando que o foco dessa pesquisa são os processos avaliativos do ensino e aprendizagem, importa destacar que, nos diferentes desdobramentos, as pesquisas apresentaram como ponto de intersecção a necessidade de superar o processo de avaliação que se estabelece como um mecanismo de verificação e classificação, prática que a escola desenvolveu e cristalizou ao longo dos anos. Ainda, a referida consulta bibliográfica trouxe à tona, dentre outros resultados, que há, no discurso dos professores, a consciência da necessidade de uma avaliação diferenciada e que possibilite a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, e que conhecem e compreendem perspectivas diferentes de avaliação que não a tradicional. Contudo, suas práticas ainda se materializam a partir das experiências vividas e que melhor se adaptam ao sistema de ensino vigente.

⁶ Vide nota de rodapé 5.

⁷ Vide nota de rodapé 5.

Ao colocar nossa primeira perspectiva por terra, o estado da arte nos conduziu à reflexão mais profunda sobre o assunto e ao estudo das obras produzidas por autores de referência na área. Este rol de produções, marcado por autores como Almerindo Janela Afonso (2009a), Celso Vasconcellos (2008, 2013), Cipriano Carlos Luckesi⁸ (2005, 2011), Lízia Helena Nagel (1986) e Luiz Carlos Freitas (1995, 2014 et al.) apresenta, desde a década de 1970, extensa discussão crítica sobre a avaliação educacional. As obras contribuem com a discussão sobre as controvérsias existentes na prática avaliativa e a problematização da relação entre a avaliação e os interesses socioeconômicos, além de apresentar propostas para a construção de práticas avaliativas que possibilitem a emancipação dos sujeitos.

Compreendemos, então, que os professores reconhecem a importância e a necessidade de mudanças na avaliação do ensino e aprendizagem que, no molde atual, constitui-se como instrumento para a manutenção de uma estrutura social desigual. Declara Freitas que “[...] a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não” (FREITAS et al., 2014, p. 19). Esta organização da avaliação se dá, principalmente, a partir das políticas públicas, pelos documentos que normatizam a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394, de 1996) e documentos orientadores advindos da instância federal, de estados e municípios apontam a possibilidade da constituição nas escolas, em seus diversos níveis e modalidades, de uma avaliação contínua e cumulativa⁹, e que sugere a sobreposição da quantidade pela qualidade, além de prever avaliações de rendimento educacional¹⁰. Contudo, normatizar um processo pedagógico não garante que este se efetive, pois a ação educativa está à mercê de diversas variantes, como a organização escolar, a formação docente, o contexto histórico e socioeconômico local e global e as perspectivas políticas vigentes.

⁸ A utilização das obras de Luckesi nesta pesquisa está relacionada às referências históricas que o autor desenvolve nos estudos sobre a avaliação.

⁹ A LDB 9394/96 prevê, no artigo 24, inciso V, alínea a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). No estado do Paraná, a Deliberação 007/1999 define, em seu artigo 1º: “A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor” (PARANÁ, 1999).

¹⁰ As avaliações de rendimento educacional se efetivaram no sistema educacional brasileiro com as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (LIBÂNEO, 2015).

Além disso, a própria política pública é construída a partir de determinados preceitos e concepções advindas do contexto econômico e político.

Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, em um colégio estadual de Pato Branco, no Paraná. Para tanto, historicizamos a avaliação em relação às políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, a partir da década de 1990; analisamos as políticas públicas que orientam a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica do estado do Paraná, no período de 2011 a 2017 e analisamos a constituição da prática avaliativa do ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Considerando que a educação, como “fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2005a, p. 12) possibilita diferentes abordagens político-filosóficas, constituindo-se uma complexa área de estudo e, portanto, um campo em que a pesquisa é imprescindível, empenhamo-nos em um estudo aprofundado, para adentrar ao fenômeno, superar o que se percebe na aparência, na pseudoconcreticidade, e buscar a essência (KOSIK, 1976). Conforme o autor,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. [...] O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos (KOSIK, 1976, p. 15).

Como pesquisadores em educação, devemos nos atentar ao fato de que a realidade está, geralmente, encoberta pelas inúmeras demandas que envolvem o cotidiano das instituições educacionais e necessita ser revelada pelo rigor científico. É imprescindível, na investigação, ter consciência de que o objeto está relacionado a estruturas amplas e particulares de determinado contexto. Assim, é importante que o pesquisador delimite seu objeto de estudo, garantindo a atenção aos diversos elementos que se relacionam a ele. Na educação, dentre os mais diversos assuntos, alguns temas destacam-se de acordo com os períodos histórico-políticos. Na contemporaneidade, podemos citar, como temas que vieram à tona nos debates, a relação professor e aluno, as metodologias de ensino, o currículo, a gestão e a avaliação – este último, o eleito para nossa pesquisa.

Na perspectiva de aproximação do nosso objeto de estudo, assumimos o conceito utilizado por Vasconcellos (2008, p. 53), ao afirmar que “a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a

prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”, ou seja, um movimento dinâmico e crítico, de análise e determinação. Como processo relacionado com o presente e o futuro, submete ou desenvolve os sujeitos, constituindo-se, assim, em um assunto vasto, complexo e polêmico (FREITAS et al., 2014). Portanto, tomar a avaliação como objeto de pesquisa, sem considerar o contexto histórico, social, econômico e político, compreendendo como um ente isolado, ou até mesmo esquecer que ele está diretamente relacionado às especificidades do local em que se efetiva, é expor-se ao risco de trabalhar com a avaliação apenas em sua aparência, sem buscar sua essência. Assim, na realização da pesquisa, concebemos a avaliação como uma ação inerente às relações sociais, constituindo-se como ato constante na vida dos sujeitos, ação que influencia sua realidade, tanto quanto é influenciada por ela, seja na singularidade ou na universalidade.

Na pesquisa, apresentamos a investigação sobre a avaliação do ensino e aprendizagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Tomamos como referência uma compreensão sobre a avaliação como:

Instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. *A avaliação é um processo que precisa ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente.* No entanto, os objetivos não poderão ser apenas instrucionais, mas também formativos, implicando uma concepção alternativa de homem. Nesse sentido, *a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento.* A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno. [...] As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento. A avaliação é um instrumento dessa superação. Aponta o estado real e serve de ponto de referência para o aluno contrapor-se ao que é esperado em termos de objetivos (FREITAS, 1995, p. 264, grifos do autor).

Esta especificidade da avaliação nos é relevante, devido às inquietações que surgem no cotidiano escolar, normalmente relacionadas à incompatibilidade entre uma educação para todos, heterogênea e diversa, e o sistema de ensino burocrático e excludente. As pesquisas, produções científicas e a legislação que abordam o assunto reforçam a necessidade de utilização de um formato avaliativo diferenciado, assim como apresentam que os professores reconhecem tal fato, mas a prática predominante no dia a dia das escolas é da avaliação classificatória. Desse modo, compreendendo a

avaliação como um elemento relacionado ao contexto sócio-político, investigamos as relações entre as políticas de avaliação e sua prática no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Para abordar os desdobramentos das políticas públicas educacionais na prática da avaliação do ensino e aprendizagem na escola, foi relevante a análise do contexto de pesquisa, a escola, e as relações dos sujeitos da pesquisa com o objeto; a análise minuciosa dos dados para a percepção das relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem no contexto escolar; e a compreensão dos significados da avaliação que se constituem no contexto político e socioeconômico e seus desdobramentos nas práticas avaliativas. Para garantir a objetividade e o rigor da pesquisa, atentamo-nos para o registro detalhado dos dados e análise criteriosa deles, confrontando constantemente os referenciais teóricos trabalhados com os dados produzidos.

Assim, o processo de investigação, que se configurou pela integração de elementos qualitativos e quantitativos, realizou-se através do estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p. 37). Esta modalidade de pesquisa percebe a unidade estudada como um todo, que, devido à crença de que cada sistema carrega em si a totalidade e não apenas fragmentos dela, retrata a realidade de forma completa e profunda. Essa característica permite que outros sujeitos não relacionados à pesquisa, possam aplicar os estudos à sua realidade, a partir de generalizações. Além disso, prevê que o objeto seja estudado em seu contexto, em profundidade, e no momento em que ocorre, sem, porém, desconsiderar múltiplos condicionamentos históricos, procurando representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso foi o delineamento adequado para a pesquisa realizada no colégio estadual selecionado, no município de Pato Branco, no Paraná, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco¹¹. A abordagem possibilitou investigar a realidade do colégio e as relações entre os elementos que compõem a ação educativa e as políticas públicas de avaliação nas esferas federais e estaduais que são determinadas por condições sociais, econômicas e políticas. Por isso, o caso foi descrito em seus detalhes e estudado com profundidade.

A pesquisa exigiu a utilização de variados instrumentos de produção de dados.

¹¹ Núcleo Regional de Educação (NRE) é uma descentralização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Há trinta e dois núcleos distribuídos pelo estado. O de Pato Branco atende 88 escolas.

Além do estudo bibliográfico das obras de Almerindo Janela Afonso (2009a), Celso Vasconcellos (2008, 2013), Cipriano Carlos Luckesi (2005,2011), Lízia Helena Nagel (1986) e Luiz Carlos Freitas (1995, 2014 et al.), entre outros, desenvolvemos a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Foi realizada a consulta a fontes documentais, pois é um importante instrumento de coleta de informações sobre a estrutura e organização de instituições, órgãos ou organizações. Através desse recurso, “[...] o pesquisador analisa documentos elaborados no âmbito de uma organização, passa a ter informações que o auxiliam na coleta de dados mediante observação ou entrevista” (GIL, 2009, p. 76). O estudo bibliográfico e dos documentos contribuiu na elaboração, organização e análise de dados produzidos pela entrevista.

Compuseram o rol de documentos analisados:

- Relatórios e sites de Organismos Internacionais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO);
- Legislações e orientações nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), Planos Nacionais de Educação (PNE); e estaduais: Deliberação 007/99, Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), Resoluções, Instruções e orientações emitidas pela Secretaria de Estado da Educação, relacionadas à avaliação, Plano Estadual de Educação (PEE);
- Planos de Governo do Estado do Paraná relativos à educação, das gestões de 2011-2014 e 2015-2018, e Planos de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná nos períodos de 2011-2017;
- Orientações para organização das Formações Continuidas realizadas pela mantenedora Secretaria de Estado da Educação no período de 2011 a 2017;
- Documentos da escola: Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar;

Foi cuidadosamente averiguada a autenticidade dos documentos, atentando-nos na busca desses nas instituições relacionadas com a pesquisa e em *websites* oficiais dos órgãos emissores. Uma vez que grande parte dos documentos utilizados na pesquisa está disponível *on line*, observamos o período de validade de sua utilização e atestamos o emprego dos que estavam relacionados à avaliação no Estado do Paraná com profissionais da área e, quando em meio físico, a existência de carimbos de autenticação e vínculo do responsável pela procedência do documento à instituição de origem, primando pela ética na pesquisa.

Realizada a análise dos documentos, iniciamos a coleta de dados via entrevista,

um procedimento comum a diversos delineamentos de pesquisa. Essencialmente,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.195).

Foi uma técnica eficiente de coleta de informações com relevante significado para os sujeitos participantes, constituindo um conjunto de dados sobre o que as pessoas sabem, pensam, creem, esperam, sentem ou desejam (GIL, 2009). Possibilitou o aprofundamento nas informações sobre o contexto de pesquisa e nas considerações pessoais sobre o objeto. Por ela, entramos em contato com a realidade vivida na escola escolhida para o estudo e, portanto, com a realidade educacional, tendo em vista que o sistema escolhido carrega características da totalidade.

Ainda, importa citar que utilizamos a entrevista semiestruturada, para permitir maior flexibilidade no processo e possibilitar a observação de reações e contradições existentes na fala do sujeito da pesquisa. Este modelo de entrevista articula a entrevista estruturada e a não estruturada. Enquanto, na primeira, a entrevista segue um roteiro definido pelo pesquisador, a segunda trabalha livremente com o tema. Assim, a entrevista semiestruturada tem um roteiro base para o entrevistador, contudo, prevê a possibilidade de abertura a temas e abordagens relevantes à pesquisa, ou seja, não segue fixamente o roteiro (MINAYO, 2001).

No trabalho, realizamos as seguintes entrevistas¹²: duas com técnicos da Equipe Pedagógica do NRE de Pato Branco; uma com a direção e uma com a direção auxiliar da instituição educativa, duas com professores pedagogos¹³ responsáveis pelo Ensino Fundamental anos finais e treze com professores das disciplinas que compõem a Matriz

¹² Roteiro no Apêndice B.

¹³ No estado do Paraná, a Lei Complementar 103 (2004b), que integrou na carreira de professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nas instituições de ensino, nos NREs, na SEED e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, determinou, no parágrafo 4º do artigo 5º, que: “Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia”. A legislação estadual, aliada à reestruturação das diretrizes do curso de graduação em Pedagogia pela Resolução do CNE/CP nº01/2006, potencializa o processo de reconfiguração do perfil do profissional pedagogo, desenvolvido pela SEED, a partir de 2003, o qual inclui o uso da nomenclatura de pedagogo (SALERNO; LOPES; KFOURI, 2015). Os documentos oficiais da SEED, desde então, apresentam essa nomenclatura ao cargo responsável pelas ações de coordenação, assessoramento, supervisão, orientação e planejamento escolar.

Curricular¹⁴ do Ensino Fundamental (Matriz curricular Ensino Fundamental anos finais do colégio campo de pesquisa no Anexo B). Utilizamos como instrumento de registro gravações de áudio das entrevistas que, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

Para a análise de dados, baseamo-nos em Lüdke e André (1986), para quem esse processo acontece durante toda a pesquisa, porém, ao final, torna-se mais sistemática e formal. No momento de estudo dos dados de pesquisa de campo realizamos a categorização descritiva e, com base no referencial teórico do estudo, constituímos os exames com base também no método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Após esse processo, revimos os objetivos, repensamos em conjunto com os dados produzidos e construímos novas ideias sobre o objeto pesquisado. Foi importante ter claro que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

A análise dos dados em articulação com os elementos teóricos estudados contribuiu à realização de uma pesquisa que intencionamos seja objetiva, fidedigna e passível de constituir novas abordagens e conhecimentos sobre o objeto investigado.

O espaço da pesquisa foi um colégio localizado em um bairro periférico do município de Pato Branco – PR. A instituição oferta Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio. Possui direção e direção-auxiliar, conduzidas ao cargo por escolha popular, depois de aceite do poder executivo estadual. Em 2017, no período da coleta de dados, o Ensino Fundamental, anos finais, contava com vinte e dois professores, atendia cento e setenta e dois estudantes, e a equipe pedagógica, responsável por este nível de ensino, era composta por dois professores pedagogos (PARANÁ, 2017n).

Para a apresentação da pesquisa organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro, abordamos a avaliação e as relações e interferências do contexto socioeconômico. Descrevemos a contextualização histórica da avaliação educacional, relacionando os diferentes contextos socioeconômicos e a avaliação do ensino e aprendizagem e apontando as principais concepções desenvolvidas ao longo do tempo.

¹⁴ A Matriz Curricular do Estado do Paraná para os anos finais do Ensino Fundamental é composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática.

Dedicamos maior atenção aos últimos anos do século XX e início do século XXI, pois é o período histórico com maior influência na organização escolar atual. Versamos, também, sobre a avaliação do ensino e aprendizagem e a avaliação em larga escala, processos que constituem a organização escolar.

No segundo capítulo, apresentamos a avaliação e as relações com o contexto sociopolítico estadual. Realizamos um relato histórico educacional do estado do Paraná, a partir de 1990, e apresentamos a análise dos documentos que orientam a avaliação na educação da rede estadual de ensino.

Ao longo do terceiro capítulo, analisamos os desdobramentos das políticas públicas na avaliação do ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública paranaense, contexto da pesquisa. Apresentamos o estudo dos documentos oficiais da escola e das entrevistas realizadas com os profissionais relacionados à instituição, do qual resulta a análise de como se constitui a prática avaliativa dos profissionais do Ensino Fundamental anos finais, a partir das orientações emanadas das políticas públicas para a avaliação nacionais e estaduais.

Ao final, tecemos nossas considerações sobre as relações estabelecidas entre os objetivos do estudo e sua operacionalização pela pesquisa, destacando os desdobramentos das políticas públicas para a avaliação na organização escolar e na prática pedagógica, com influência na construção de documentos e organização da avaliação no ambiente escolar através de legislações, instruções, orientações, formações continuadas e programas. Evidenciamos o produtivismo, a quantificação do conhecimento na prática pedagógica e o processo de culpabilização assumidos pela comunidade escolar. Denotamos políticas públicas de avaliação que influenciam a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva reducionista e controladora da educação, em detrimento de uma educação com qualidade social.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO: RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS

Qualificar, julgar, considerar, medir, examinar, ponderar, interpretar, investigar, diagnosticar, compreender, articular, averiguar. Esses verbos, dentre outros, são sinônimos de avaliar e nos apresentam a abrangência dessa ação na vida cotidiana do homem.

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não (SAUL, 2010, p. 26).

Por certo, como ação inerente à atividade humana, desde os remotos tempos, em que nossos ancestrais necessitavam da caça e da coleta, os homens examinam e ponderam possibilidades para garantir sua sobrevivência. Com o avanço histórico da humanidade, a sociedade tornou-se complexa. Nessa trajetória, a avaliação, de atividade instintiva para a garantia da vida, passa à atividade sistemática, constituindo-se elemento que abrange as diferentes áreas da sociedade, desde situações diárias, como a escolha de um alimento para uma refeição, até o suporte para grandes decisões que envolvem toda uma população, como a implantação ou não de uma política pública.

Afirma Vasconcellos (2008, p. 53) que a “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A sociedade contemporânea, multifacetada, conduz à ação reflexiva que analisa e indica caminhos, meios, respostas ou novas dúvidas que impulsionam às novas ideias, novas relações.

Contudo, na área educacional, as ações avaliativas diferem de outras áreas sociais. Nesse campo, de acordo com Saul (2010, p. 26), “costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoia-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos”. A reflexão sobre a prática se constitui de modo sistemático, a partir de parâmetros que qualificam os

avanços e produzem uma reação para a superação das dificuldades que possam ser observadas, num processo formal, inter-relacionado ao ensino e à aprendizagem. Esses processos podem ser desenvolvidos em três níveis: macro, para recolher informações sobre o sistema educativo; médio, para obter uma análise institucional; e micro, que ocorre na sala de aula, na relação entre professor e aluno (AFONSO, 2009a).

Porém, nos diferentes tempos históricos, a avaliação foi concebida por variadas perspectivas, de acordo com as determinações políticas, sociais e econômicas da época. Neste capítulo retomamos a história da avaliação nos espaços educativos¹⁵, apontando as principais concepções desenvolvidas ao longo do tempo. Damos maior ênfase aos últimos anos do século XX e início do século XXI, pois é o período histórico com maior influência na organização escolar atual. Serão abordadas, também, a avaliação do ensino e aprendizagem e a avaliação em larga escala, processos que compõem a organização escolar.

1.1 Primórdios da avaliação educacional

Os primeiros registros históricos do ato de avaliar, sob a forma de exame, encontram-se ainda nos tempos primitivos, em algumas tribos, como meio de verificar a condição dos jovens para a passagem à vida adulta (LUCKESI, 2011).

Na antiguidade, em que a sociedade era concebida como eterna, imutável e hierarquicamente organizada, e o homem percebido como ser racional, as altas classes, destinadas ao governo, recebiam o aprimoramento do discurso, da argumentação, da retórica, da arte de bem falar e de pensar, e as classes inferiores e os escravos, que estavam fadadas a serem governadas, a aprendizagem para o trabalho no convívio com os adultos. “Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (MANACORDA, 2010, p. 58). Nesse modelo, a avaliação objetivava aperfeiçoar, em cada um, em cada grupo, a qualidade do produto que oferecia nas atividades para as quais haviam nascido (NAGEL, 1986). A classificação e exclusão eram consequência desse processo.

Com o advento do Cristianismo, na Idade Média, a sociedade, ainda concebida

¹⁵ Por espaço educativo entendemos os ambientes propícios à aquisição do conhecimento historicamente construído a partir do sistemático e intencional trabalho pedagógico (SAVIANI, 2005a). Importa destacarmos que, na Antiguidade e na Idade Média, a educação se desenvolvia na relação entre preceptor e um único ou, às vezes, em pequenos grupos de educandos, em espaços não específicos a essa função.

hierarquicamente e imutável, passou a ser compreendida como desígnio divino. O trabalho continuava a ser atividade direcionada às classes consideradas inferiores: camponeses e escravos. Essas classes não tinham o direito de tomar parte nos negócios de governo. A atividade laboral, destinada a garantir a subsistência dos nobres, era considerada expiação dos pecados. A produção dos trabalhadores era correspondente ao consumo imediato. Nesse contexto, o homem era percebido como animal racional porque Deus lhe deu alma, diferenciando-o de outros seres. Com a educação direcionada à nobreza e ao clero, são fundadas as primeiras universidades para transmissão e valorização do conhecimento teológico. Nessa organização, a avaliação proporcionava a ordem social, com mecanismos para seleção social e para correção de comportamentos, principalmente no que se refere ao conhecimento religioso, que era instrumento para atingir a felicidade celeste (NAGEL, 1986).

A escola, desde suas origens, destinada às classes governantes, foi posicionada às atividades intelectuais, o que separou a educação e o trabalho, esse destinado às classes governadas. A industrialização, na modernidade, altera as relações de produção, necessitando do “domínio de uma cultura intelectual, cujo componente elementar é o alfabeto, [e] impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 158). Contudo, tal exigência não alterará o dualismo educacional: duas formas de educação diferenciadas de acordo com as necessidades da classe a que se destina – governar ou ser governado.

Sobre a modernidade, Nagel (1986) destaca que, com a ascensão da burguesia, o trabalho passa de expiação de pecados e atividade para classes inferiores, a fonte de riqueza e abundância. Com o advento da ciência e o melhoramento das técnicas de trabalho, houve o aumento da produção, o surgimento da indústria e a necessidade de vender o excedente. Modificam-se as relações econômicas, pela instituição do mercantilismo e, posteriormente, do capitalismo. O homem, animal racional, trabalha gerando riqueza. Apesar da manutenção de regimes escravocratas em vários países, esse modelo passa a ser questionado. A ideia de sociedade eterna, imutável e hierarquicamente organizada é questionada, assim como o poder de reis e papas. O absolutismo cede lugar para a monarquia institucional e ao parlamentarismo, com maior participação do povo nas decisões do Estado. Com a mudança na concepção de homem e trabalho e a valorização da igualdade, surge a necessidade de formar as grandes massas de indivíduos. A educação passa por uma considerável mudança, constituem-se as classes e o ensino simultâneo: um ensina e muitos aprendem.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo escolar elementar (SAVIANI, 2007, p. 159).

A avaliação, então, se configura como um instrumento de verificação do domínio das ciências da natureza, da física, da química, percebidos como imprescindíveis frente às mudanças sociais.

Quanto à prática avaliativa, documentos como O *Ratio Studiorum*¹⁶ e a Didática Magna¹⁷ trazem definições sobre a utilização de exames, com orientações rígidas sobre a atuação de educadores, alunos e demais responsáveis pelo ensino (LUCKESI, 2005). De acordo com o autor,

Ambas as pedagogias, apesar de uma ser católica e a outra protestante, expressam o “espírito da época”, ou seja, criam uma educação “disciplinada”, centrada no educador como autoridade pedagógica e moral, nos conteúdos humanísticos clássicos e na constituição de uma mente lógico-discursiva, tendo como objetivo constituir, no educando, um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa, mas ao mesmo tempo, brilhante do ponto de vista da posse de uma cultura geral e de uma capacidade de argumentar logicamente. Para isso, essas pedagogias necessitavam de um sistema de exames disciplinador e compulsivo (LUCKESI, 2005, p. 24).

O modelo pedagógico e de avaliação – exames escolares – no molde classificatório, disciplinar, seletivo e excludente, prática da sociedade burguesa, reconhecia, de um lado, a “necessidade do conhecimento como recurso de vida para os cidadãos, mas, de outro, necessitava de uma disciplina externa e impositiva que estabelecesse uma guia social” (LUCKESI, 2005, p. 28).

A modernidade também foi palco das grandes navegações e da colonização de diversas terras, dentre elas o Brasil. E, ao direcionarmos nosso olhar ao Brasil, reconhecemos a trajetória histórica dos tempos modernos, porém, com especificidades relativas às características sociopolíticas. Antes da chegada dos Portugueses, tribos indígenas habitavam as terras, vivendo coletivamente, em igualdade, sem distinção de classes. A educação acontecia informalmente, com a transmissão oral, dos mais velhos aos mais novos, de conhecimentos necessários à sobrevivência. Com a colonização, os

¹⁶ *Ratio Studiorum*: plano geral de estudos para todos os colégios da Ordem da Companhia de Jesus, os Jesuítas (SAVIANI, 2010).

¹⁷ Didática Magna: orientação pedagógica produzida pelo bispo protestante John Amós Comênio (LUCKESI, 2005).

indígenas foram submetidos à aculturação. A partir das prescrições da *Ratio Studiorum*, a educação foi, paulatinamente, organizada, com distinções de classes, conforme a sociedade europeia: aos indígenas, a aculturação para domínio e evangelização; à nobreza, educação formal para manutenção do *status quo* (SAVIANI, 2010). Essa prática educativa foi nominada de Pedagogia Tradicional, na qual “as escolas eram organizadas na forma de classe, cada uma com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinarmente” (SAVIANI, 2012, p. 06). Nesse modelo, a avaliação era rígida, classificava os alunos e definia quem prosseguiria os estudos ou permaneceria no mesmo nível, o que tinha, como consequência, a segregação e a exclusão.

Quanto ao período contemporâneo, Nagel (1986) nos apresenta que as transformações advindas da modernidade impulsionaram, progressiva e velozmente, as mudanças sociais, econômicas e políticas. O homem dominou a produção, criou a fábrica, a divisão de trabalho, usufruiu da energia da natureza em máquinas e desenvolveu a grande produção, efetivou o capitalismo, fortaleceu o pensamento liberal¹⁸. Contudo, apesar de ter dominado a natureza, o homem não conseguiu a igualdade. A diferença foi evidenciada dificultando a própria conceituação de “homem”. A riqueza social e a miséria acumulada são justificadas de diversas maneiras: raça, indolência, subdesenvolvimento. A pedagogia, em conjunto com a psicologia, buscam justificar as diferenças com testes de inteligência, diagnósticos de doenças da vontade, lesões cerebrais, falta de vitaminas, dentre outras frágeis causas para o insucesso escolar, observado na educação em massa. As diferenças sociais se mantiveram, com uma educação diferente para cada classe social. A avaliação toma diferentes formas: baseadas em teorias psicológicas; a partir de padrões, critérios ou objetivos; como um dos elementos do trabalho pedagógico; ou simplesmente como exame, prática que se mantém como principal instrumento desde a modernidade (AFONSO, 2009a).

No Brasil, as mudanças chegaram com atraso, mas não com menos intensidade. A Independência do Brasil, a abolição da escravatura e a Proclamação da República trouxeram mudanças sociopolíticas, mas mantiveram as diferenças de classe, a segregação e o pensamento liberal conservador. Na educação, a hegemonia se manteve com a Pedagogia Tradicional, mas não com exclusividade: dividiu espaço com a Escola Nova, o Tecnicismo e com Pedagogias Críticas. A avaliação teve sua abrangência

¹⁸ O pensamento liberal “sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo” (CHAVES, 2007, p. 7).

ampliada e, de exame para averiguar a qualidade da transmissão do conhecimento, passou a elemento de destaque na sociedade neoliberal, com o intuito de controle e responsabilização.

O século XX e início do século XXI carregam fatos importantes para compreendermos a educação e, especificamente, a avaliação que ocorre nos ambientes escolares da atualidade e, por isso, deter-nos-emos nesse período com mais atenção.

1.2 A avaliação educacional no século XX e sua correlação com a reforma do Estado

O século XX foi cenário de profundas mudanças econômicas, políticas, sociais e, conseqüentemente, educacionais. Logo nos primeiros anos, surgiram novas perspectivas no cenário mundial e nacional: a mudança do liberalismo clássico, sob o dogma do *laissez-faire*¹⁹, para um liberalismo com intervenção do Estado, caracterizado pela Social Democracia; a reconstrução socioeconômica do pós-guerra e o desenvolvimento da educação em massa. Como parte do contexto sociopolítico, a educação está diretamente ligada às situações de reformas e mudanças no Estado e, assim, a avaliação também é influenciada pelo contexto.

O liberalismo apresentou-se no século XIX e XX como organização hegemônica, reconstruindo-se nas diferentes crises existentes nesse período. De acordo com Dardot e Laval, o Liberalismo

[...] é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática. O direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XIX (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37).

O dogmático liberalismo, advindo dos séculos XVIII e XIX, sofreu, com a crise no período de 1880 a 1930, considerável transformação e se reestruturou. As condições históricas do momento, caracterizadas principalmente pelos problemas causados com aumento da produção e a redução do consumo, e a crise entre dois tipos de liberalismo (um defendido por reformistas sociais e outro por partidários da liberdade individual²⁰) conduziram à “refundação das bases do liberalismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33). A grave crise forçou uma revisão do velho *laissez-faire*, e os reformistas sociais

¹⁹ *Laissez Faire*: expressão francesa que resume o princípio básico do liberalismo quanto à atuação do governo: não interferir na iniciativa privada (CHAVES, 2007).

²⁰ Os liberais reformistas sociais defendem um ideal de bem comum, enquanto os partidários da liberdade individual defendem-na como fim absoluto (DARDOT; LAVAL, 2016).

ganharam terreno. O Estado passa a gerenciar a economia. Nesse processo, toma forma o modelo de gestão com base no Fordismo, Taylorismo e Keynesianismo²¹.

Na educação, esse contexto histórico tem profunda influência. A necessidade de uma escola pública, laica e obrigatória, para suprir as necessidades da industrialização, movimentou o pensamento pedagógico. A educação simultânea da massa nos moldes tradicionais não apresentou os resultados esperados pela elite (perpetuação da sociedade) e, muito menos pela classe trabalhadora (maior participação no processo político). Surgem novas perspectivas educacionais, dentre elas a Pedagogia Nova, conhecida como Escola Nova, largamente disseminada na Europa e nos Estados Unidos (SAVIANI, 2012).

O Brasil, que, no século XX, passa a tomar as ideias vindas dos Estados Unidos como referência, enfrenta, na década de 1930, conflitos socioeconômicos, com a acelerada urbanização e industrialização, aumento vertiginoso da população e o rompimento com o regime oligárquico²². Esse contexto traz à tona o descontentamento com a estrutura tradicional da educação e, assim, a Escola Nova surge como uma intencional e sistemática reação (SAVIANI, 2010). De acordo com esse autor, a Escola Nova, em relação à Educação Tradicional, alterou a perspectiva sobre o ensino e aprendizagem ao ter:

[...] deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Nessa mudança, a avaliação passa de instrumento para averiguar o que o aluno absorveu do conteúdo transmitido, para uma prática focada na participação, atitudes, interesse e socialização. O foco não está mais no que o aluno conseguiu apreender do que foi transmitido, mas, sim, em seu comportamento como indivíduo que aprende, em seu empenho, dedicação e interesse. Para Saviani (2012), esse modelo se efetivou em

²¹ O Taylorismo (final do século XIX) e o Fordismo (início do século XX) são modelos de organização da produção em massa que submetem o trabalhador aos ditames da fábrica e ao controle, inclusive de seu tempo livre (SAVIANI, 2010). O Keynesianismo, teoria de John Maynard Keynes (Teoria Geral do Emprego, 1936), advoga ao Estado o papel de regulador da economia, com dever de garantir a liberdade (DARDOT; LAVAL, 2016).

²² “A Oligarquia tem como instituição modeladora básica a fazenda, onde a figura do patriarca determina as vontades e os rumos da história” (GARCIA, 1980, p. 209).

escolas experimentais, atingindo grupos da elite, devido, dentre outras razões, aos altos custos necessários para sua efetivação. Às camadas populares, as ideias da Escola Nova, apesar de não se concretizarem no cotidiano da escola, trouxeram resultados negativos à prática educativa, “provocando afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, acabou [...] por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2012, p. 10). Por certo, essas consequências também atingiram a forma de avaliação utilizada no modelo tradicional, flexibilizando o processo ao reduzir as exigências. Ainda, a Escola Nova mantém as contingências do pensamento liberal, valorizando as conquistas e aprendizagens individuais. Para a classe trabalhadora, manteve-se hegemônica, em grande parte das escolas, a Pedagogia Tradicional.

Com o impulso da Pedagogia Nova, nesse período, as discussões quanto à avaliação da aprendizagem, tomada sob uma perspectiva que não fosse apenas exame para classificação, mas processo de análise da aprendizagem, ganha impulso. Segundo Luckesi (2011), um marco de referência sobre o assunto é o “ensino por objetivos”, de Ralph Tyler. Sua proposta de avaliação consistia em verificar quanto dos objetivos foi alcançado. Se o resultado fosse positivo, o educador poderia dar continuidade ao processo, caso contrário, retomaria a orientação, para obter bom resultado. A proposta de Tyler assemelha-se ao processo de produção industrial, assume um caráter de controle do planejamento (SAUL, 2010). Porém, apesar da linearidade com que trata o ato pedagógico, a proposta de Tyler colaborou com a abertura a novas reflexões sobre a prática pedagógica, principalmente no que tange à avaliação.

No Brasil, as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, de acordo com Saul (2010, p. 32) “trilhou o caminho da produção norte-americano, com uma defasagem de mais de uma década. Essas ideias chegaram e floresceram no Brasil antes mesmo de sua produção editorial”, inclusive, no que se refere à teoria de Tyler. Apenas no final da década de 1960 e início da década de 1970, o tema avaliação da aprendizagem passa a compor as discussões educacionais (LUCKESI, 2011).

Contudo, o contexto sociopolítico desse período não permite que essas discussões se concretizem na prática pedagógica. O golpe de 1964 e o advento do regime militar direcionam a educação ao Tecnicismo, como é possível perceber na transição da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB 4024/61) para a de 1971 (LDB 5692/71), que reformou o ensino. A expressão “exames escolares” foi substituída por “aferição do aproveitamento escolar” (LUCKESI, 2011). Essas expressões reafirmam a concepção educacional vigente no período: Pedagogia Liberal, de tendência Tradicional

e que passou à tendência tecnicista.

Na tendência Tecnicista, a educação devia ser reorganizada “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2010, p. 381), modelo que tem seus reflexos até os dias atuais, como, por exemplo, a centralidade do livro didático no trabalho pedagógico.

O período de intervenção militar fortaleceu as relações com os Estados Unidos, inclusive no que se refere à educação. O pressuposto da neutralidade científica, a inspiração nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e a forte orientação fordista induzem a educação à objetividade e operacionalidade (SAVIANI, 2012).

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a encargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

No contexto sociopolítico de crescimento econômico e aumento de produção, era preciso que a escola se adaptasse à dinâmica fabril. Desse modo, a avaliação, que manteve sua perspectiva classificatória e excludente, terá, também, um direcionamento técnico, com o foco nas técnicas e construção de instrumentos objetivos. Surgem, também, novas abordagens avaliativas: a escola e o sistema educacional começam a ser percebidos como objetos de avaliação. Assim,

[...] na perspectiva mais ampla de avaliação de políticas e programas educacionais emergiram no final dos anos setenta e início dos oitenta estudos de amplo espectro, que incorporaram, como contexto de fundo e de sua hipótese de trabalho, teorias políticas e utilizaram dados secundários ou primários para o estudo de efeitos de políticas educacionais (GATTI, 2014, p. 14).

Podemos considerar, então, esse movimento, como a semente do que serão nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, as avaliações em larga escala.

Em meio à dinâmica tecnicista de educação, no período da ditadura, surgem novas reflexões, discussões e análises quanto ao trabalho pedagógico, a partir das teorias e pedagogias contra-hegemônicas, impulsionadas pelo descontentamento com a escola vigente e pelo movimento de transição democrática do país, no final da década de 1970 e início da década de 1980. As teorias críticas fortaleceram as discussões sobre o modelo educacional, a partir da concepção reprodutivista²³, mas não apresentaram alternativas para tal problemática. Já as pedagogias críticas orientaram a educação para uma direção transformadora (SAVIANI, 2010). A avaliação que classifica e exclui não é coerente com a função social da escola nessas perspectivas que, de acordo com Saviani (2005), é a socialização do saber sistematizado. É necessário que ela seja repensada, não mais como um instrumento inquisidor, mas como um elemento do trabalho pedagógico que se efetiva na relação entre o ensino e a aprendizagem. Essa é a grande e, talvez, única conquista das teorias relacionadas à avaliação até esse momento histórico: o questionamento e enfrentamento quanto às posturas autoritárias da prática avaliativa. Porém, no que se refere às mudanças na qualidade da educação pública que, no Brasil, atende, em sua maioria, a classe trabalhadora, escassas são as conquistas.

O Século XX foi um período de grande ebulição, tanto política quanto educacional. Em especial, as décadas de 1980 e 1990 que, devido à nova crise do liberalismo e reestruturação do capitalismo, trouxeram consideráveis mudanças no contexto socioeconômico, que atingiram diretamente a educação, reestruturada com base nas necessidades do capitalismo, sob a roupagem do neoliberalismo²⁴. A avaliação, nesse contexto, ganha destaque, assumindo a centralidade no trabalho pedagógico. Analisemos este recorte temporal com mais atenção.

1.2.1 A avaliação educacional a partir de 1990

A década de 1990 foi um marco de grandes mudanças políticas e econômicas, advindas dos últimos anos de 1980, quando o mundo presenciou a crise do ideário socialista, cujo ícone foi a queda do muro de Berlim, e a crise do Estado de bem-estar social, o que abriu espaço para a ofensiva neoliberal (NETTO, 1995). No mesmo período, o ocidente, de acordo com Dardot e Laval (2016), foi marcado por políticas

²³ As teorias Crítico-reprodutivistas compreendem a educação como reprodutora da sociedade em que está inserida (SAVIANI, 2012).

²⁴ “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

que tiveram como referência Ronald Reagan (Estados Unidos) e Margaret Thatcher (Inglaterra), estadistas que, para superarem a crise do capitalismo, romperam com a social democracia ao implantarem políticas conservadoras e neoliberais, questionando a propriedade pública das empresas, o sistema fiscal progressivo, a proteção social, a regulamentação do setor privado, os direitos trabalhistas e a representação dos trabalhadores.

Na realidade, essas novas formas políticas exigem uma mudança maior do que uma simples restauração do “puro” capitalismo de antigamente e do liberalismo tradicional. Elas têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as doutrinas no contexto de mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190).

As regras para a organização do Estado se dá, a partir desse período, pelos ditames mercadológicos. Na lógica capitalista, a globalização²⁵ toma forma nos países desenvolvidos, expande-se rapidamente pelo ocidente e alastra suas perspectivas de consumismo, competitividade e meritocracia. O novo modo de governabilidade se torna a referência para a mudança político-econômica. O Estado, nessa nova organização, passa a ser mais uma esfera regida pelas regras da concorrência, conforme as empresas privadas, reorganizado de duas maneiras: a privatização de empresas públicas e a “instauração de um Estado avaliador²⁶ e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273). O capital propaga sua perspectiva em todas as áreas da sociedade, influenciando sua organização. E, como elemento abrangente e relevante na sociedade, a educação tem a função de capacitar as pessoas para os propósitos do capital e controlá-las sob os valores conservadores, constitui-se, então, um importante instrumento para o neoliberalismo.

A partir da década de 1990 “a educação passa a ser entendida como um

²⁵ A globalização caracteriza-se como a abertura do mercado nacional para um mercado mundial, ampliando a competitividade (DARDOT; LAVAL, 2016). Esta abertura de fronteira atingiu categorias culturais e políticas.

²⁶ Na educação, o Estado avaliador, de acordo com Afonso (p. 26, 2001) “expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino acima referidos [não-superior] (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa [...], e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”.

investimento em capital humano²⁷ individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2010, p. 430). Já não há a garantia do emprego, mas, sim, a empregabilidade. A educação não garante o trabalho assalariado, apenas proporciona aos indivíduos a possibilidade de emprego, de sua manutenção ou de ascensão. A não garantia do trabalho se deve, dentre outras questões, ao fato de que o desemprego não prejudica o crescimento econômico, mas traz benefícios, como a regulação salarial.

Nesse “novo” delineamento educacional, as ideias da Escola Nova e do Construtivismo são desenvolvidas sob novo aspecto: neoconstrutivismo²⁸, com o “aprender a aprender”²⁹, a psicologização do ato educativo, o foco no aluno e em seu processo de aprendizagem, a valorização da assimilação de determinados conhecimentos focados na autonomia e empreendedorismo, o professor como auxiliar do processo de aprendizagem; e neotecnicismo, com a implantação de qualidade total, a pedagogia da competência, o controle a partir de resultados. Ou seja, a educação passa a ser concebida como um produto, e a escola, como uma empresa (SAVIANI, 2010). Entre as consequências dessa mudança, aceleraram-se a desestruturação pedagógica da escola pública, a desvalorização do professor, o esvaziamento do currículo e a precarização do ensino.

O neoliberalismo espalhou suas demandas pela educação e, entre outras medidas, tornou a avaliação um instrumento de padronização e controle. O neotecnicismo e o neoconstrutivismo trouxeram, ao campo da avaliação, situações dicotômicas. Ao mesmo tempo em que a organização das relações sociais, determinada pelos meios de produção, parece exigir do professor que prime pela aprendizagem e inclusão de todos na educação, também, induz que ele trabalhe com um sistema excludente e classificatório, centrado em resultados e no mérito, que visualiza o alcance da qualidade total³⁰. Essa contradição habita o ambiente escolar com a exigência de acesso à

²⁷ Capital humano é o investimento que um indivíduo ou nação faz em educação (e saúde), na expectativa de retornos adicionais futuros. Essa teoria se embasa na perspectiva da meritocracia em que cada pessoa deve buscar meios de ampliar suas competências para atuar no mercado de trabalho. Essa concepção mascara a exploração do trabalhador e as desigualdades sociais e responsabiliza o indivíduo pela totalidade de sua condição social (FRIGOTTO, 2006).

²⁸ Neoconstrutivismo e Neotecnicismo são expressões utilizadas por Luiz Carlos Freitas (1995) e Dermeval Saviani (2010). São referências à retomada de conceitos e concepções das tendências construtivista e tecnicista, adaptados às novas demandas socioeconômicas.

²⁹ Lema que remete às ideias da Escola Nova. Carrega a concepção de educação como instrumento para que o indivíduo adquira competências para autogerenciar sua aprendizagem e está ligada à necessidade do constante aperfeiçoamento exigido pelo mercado (SAVIANI, 2010).

³⁰ A busca pela qualidade total implica “a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa” (SAVIANI, 2010, p. 440).

educação de qualidade³¹ para todos, sob o prisma da inclusão, e o limite em proporcionar a todos a permanência na escola. Atenta-nos Freitas (et al., 2014, p. 19) que

[...] A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. [...] Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. [...] Este é o limite do projeto liberal.

Como subterfúgio dessa limitação, o neoliberalismo outorga aos professores, alunos e pais a responsabilização pelo fracasso, visto que, para essa concepção, as conquistas são méritos individuais. Em meio a tais exigências, os professores são pressionados por resultados positivos em suas turmas, índices bons para a escola e o compromisso de efetivar uma educação homogênea a grupos heterogêneos.

Nesse contexto, a avaliação se constituiu como fonte de acesso a dados verificáveis sobre a eficácia educacional, em resposta à reivindicação de políticas baseadas em dados quantificáveis, denominados de evidências científicas. Os relatórios dos organismos internacionais³² são um exemplo desse uso de evidências. Observamos a constância desse termo como garantia de dado irrefutável, como no documento *Educación para la transformación*, do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (CABROL; SZEKELY, 2012a). Observamos, também, o uso de estatísticas para comprovação de dados, o que demonstra valor às evidências mensuráveis. O documento *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), argumenta:

Estatísticas educacionais completas e confiáveis, desagregadas e baseadas em dados censitários precisos, são essenciais para que o progresso se meça adequadamente, a experiência seja partilhada e as lições aprendidas. [...] Quando os governos estão verdadeiramente comprometidos com os resultados educacionais, eles reconhecem a importância fundamental das estatísticas e a necessidade de

³¹ A qualidade na perspectiva neoliberal está relacionada à produtividade verificável por indicadores e índices. Permanece o conceito de qualidade total, mas sob nova roupagem.

³² Organismos Internacionais ou Multilaterais são instituições que unem dirigentes de diferentes países para definir direcionamentos políticos e econômicos. Serão explanados no item 1.2.2.

instituições confiáveis e independentes para produzi-las (UNESCO, 2001, p. 25).

Sobre esse fato, afirma Chizzotti,

O tema da qualidade da pesquisa educacional não é novo. Nos anos de 1990, tornou-se uma questão política recorrente para justificar as iniciativas dos sucessivos governos conservadores ingleses e norte-americanos a fim de convalidar seus objetivos políticos e as estratégias de financiamento público das instituições educacionais que se mostrassem mais eficientes na elevação dos padrões competitivos de excelência do sistema de educação. Nasceu um discurso oficial de políticas de educação baseado em evidências científicas (CHIZZOTTI, 2015, p. 333).

Esse discurso sobre a necessidade de evidências contribuiu para a criação e ampliação das avaliações em larga escala constituídas no país, como exemplo: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); além das avaliações destinadas às instituições, principalmente na Educação Superior, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A implantação de sistemas centralizados de avaliação para apresentar resultados internacionalmente aceitos atinge diretamente o cotidiano escolar. A partir da influência desses exames, foram desenvolvidas várias ações informais em diversas escolas: reorganização dos planejamentos com previsão às avaliações externas; período preparatório para as avaliações, nos quais professores deixam seus planejamentos de lado e passam a trabalhar com exclusividade os conteúdos indicados pelas matrizes de referência; solicitação para que alunos com baixo rendimento não compareçam à escola no dia da aplicação da prova; movimento contínuo durante o ano letivo para que alunos de baixo rendimento troquem de escola. Essas e outras atitudes verificadas na escola³³ anunciam a intensidade com que os resultados quantitativos influenciam a prática social e escolar, devido à competitividade que se estabelece na divulgação dos resultados. Essas são consequências de apenas um fator observado. Tantas outras situações poderão ser

³³ Observamos tal situação em nossa experiência no Núcleo Regional de Educação, em contato com as escolas e colégios dos 15 municípios atendidos por Pato Branco. Por certo que muitas escolas não alteraram sua dinâmica educativa devido às avaliações externas. Porém, o impacto dos resultados divulgados e do seu uso para a classificação mobilizou tanto equipes escolares quanto de secretarias de educação para realizar o trabalho direcionado aos conteúdos e procedimentos dos modelos avaliativos externos. Também FREITAS (2012), em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público”, apresenta relatos de fatores que, devido à perspectiva mercadológica da avaliação, influenciam a prática pedagógica e trazem risco à educação com qualidade social.

percebidas, se direcionarmos um olhar mais atento, na busca de outros desdobramentos encobertos pelo cotidiano escolar.

Em conjunto com as avaliações em larga escala, as avaliações do ensino e aprendizagem escolar que acontecem cotidianamente nas salas de aula também sofrem influência do contexto econômico e sócio-político, que pode não se fazer visível por um olhar menos atento. A primeira impressão sobre os desdobramentos do neoliberalismo no dia a dia da escola pode nos levar a estudar, por exemplo, apenas os indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolar, pois, eles, juntamente com a nota obtida na Prova Brasil, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principal fonte de classificação e escore educacional. Contudo, a dinâmica educativa, em seu conjunto, envolta nos preceitos neoliberais, também se constitui em amplo e profícuo campo de pesquisa e análise. As relações que se desenvolvem no interior da sala de aula, a partir da avaliação formal, com suas notas e classificações, e da avaliação informal, em que ações cotidianas são permeadas por juízos de valor em relação aos alunos e professores, e que acabam por direcionar metodologias e conteúdos, compõem o quadro de impactos advindos das relações socioeconômicas vigentes. Conforme Freitas (et al., 2014, p. 27), “A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem”, pelos quais professores formam suas opiniões sobre o aluno, definem seu destino escolar, assim como, também, determinam o direcionamento de seu trabalho pedagógico. Essas relações cotidianas entre professores e alunos são influenciadas por concepções de meritocracia e responsabilização que fazem da avaliação um instrumento de classificação, corroborando as diferenças que a própria sociedade capitalista determina.

Antes de darmos continuidade à análise da conjuntura histórica, parece-nos importante destacar que, ao delimitarmos o cenário para a discussão da pesquisa, é possível que tenhamos uma perspectiva pessimista da educação. Contudo, não desprezamos a existência de teorias críticas e práticas em disputas no terreno educacional. Quando nos reportamos à avaliação na escola capitalista, colocamos em debate a perspectiva mercadológica do uso desse instrumento, e de seus resultados, de forma que não resultam em efetivas ações para a melhoria da educação com qualidade social, que atue para a humanização do sujeito e sua inserção no mundo do trabalho. Nossa crítica às políticas educacionais neoliberais para a avaliação são direcionadas ao uso de indicadores numéricos correlacionados aos investimentos financeiros realizados e convertidos em critérios de qualidade, que tem como padrão de referência o mercado de trabalho.

1.2.1.1 Aspectos legais e o novo perfil para a avaliação no Brasil

Em meio ao contexto da reforma do Estado, a educação passou pela construção e promulgação de uma nova lei, a partir da constituição de 1988, e do Plano Nacional de Educação 2001-2010. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB 9394/96 foi gestada no neoliberalismo sob fortes críticas a seus resultados. De acordo com Zanardini e Borges (2004), o pensamento dos tecnocratas neoliberais que gestaram o texto sancionado considerava que o problema da educação estava na falta de escolas eficientes e professores competentes, além do mau gerenciamento dos recursos destinados à educação. Nessa linha, argumentavam que não faltam recursos ou escolas, falta uma gestão competente que, na visão neoliberal, poderia ser resolvida pela lógica do mercado. É a busca da gestão empresarial no serviço público, já que o mercado é o modelo perfeito para a eficiência e eficácia nos resultados, o retorno dos investimentos.

Combinado com o cenário político, marcado pela flexibilização e pela desregulamentação, a LDB, “enxuta”, tem possibilitado aos governantes a agilidade necessária para implementar políticas educacionais funcionais. Afirmamos que, da mesma maneira, a Lei assumiu um caráter “minimalista” que, inclusive, combina com a característica de um Estado Mínimo (ZANARDINI; BORGES, 2004, p. 23).

Em um contexto de reforma do Estado direcionada pelo pensamento liberal, a lei vem facilitar tal processo na área educacional. De acordo com Saviani (2011, p. 259), essa lei “é mais indicativa do que prescritiva”, deixa assuntos em aberto ou os flexibiliza. O tema avaliação se apresenta como um bom exemplo desse fato, como podemos verificar a orientação da LDB, em seu artigo 24:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, s/p).

Abrangente e aberta a diferentes interpretações, não traça um caminho a ser seguido, mas apresenta possibilidades de atuação no campo da avaliação. Assim,

[...] parece permitir as instituições de ensino deliberarem sobre questões relativas a avaliação, tanto institucional, como do ensino e aprendizagem, conforme seus projetos político-pedagógicos, o que, na verdade acaba sendo um engodo e engessando as possibilidades de avanços qualitativos na educação (ZANOTTO; ZEN, 2011, p. 111).

A autonomia para a definição do direcionamento avaliativo da escola se caracteriza uma armadilha, principalmente frente à pressão exercida pelo Estado e pela sociedade quanto aos resultados da avaliação externa, visto que a LDB, além de legalizá-la, expõe como um relevante dado para definição de ações futuras na educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, s/p).

Em função disso, “o trabalho pedagógico tem sido norteado pelos exames nacionais de avaliação, inferindo-se assim, que a lógica capitalista determina a constituição das políticas educacionais” (ZANOTTO; ZEN, 2011, p. 113). Dissemina-se a cultura da avaliação como obtenção de dados verificáveis para aferição da qualidade do ensino, baseada em resultados. Observamos que esse processo vem ao encontro da relevância que a recuperação de conteúdo ganhou, com a nova lei. Nesse contexto, ela se configura como um instrumento para redução dos números de reprovação e evasão.

Essa preocupação com resultados se apresenta mais enfática no Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011. Nesse documento, a avaliação do sistema de ensino é um dos objetivos e prioridades:

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 07, grifos do autor).

Apesar de o PNE ter sido ignorado pelos diferentes governos e não ter passado

de uma carta de intenções (ANPED, 2014, s/p), no que se refere à avaliação do sistema escolar, o objetivo foi alcançado, e a primeira década do século XXI foi cenário do advento das avaliações em larga escala. Em 2014, novo Plano é aprovado e sancionado, mantendo as mesmas diretrizes quanto à avaliação, agora como parte da meta número sete, a qual propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2014, s/p) com o intuito de atingir médias de acordo com as avaliações e índices consolidados na educação brasileira.

A centralidade da avaliação, principalmente em larga escala, é uma evidência de que a dinâmica dos últimos anos do século XX se estendeu ao início do século XXI. No Brasil, apesar das consideráveis mudanças ocorridas após o ano de 2002 (início da gestão pública de um governo de esquerda), não houve rompimento com a estrutura que havia se estabelecido. A esse respeito, expõe Frigotto (2012, p. 127) que

[...] o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas sim na forma de sua gestão e na concepção que as orientam. Com respeito à gestão, o viés contraditório se dá por serem tais ações e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou de *pedagogia dos resultados*, sem a disputa pela concepção que a orienta (grifos do autor).

Mesmo com políticas sociais e educacionais que aproximaram o país de uma perspectiva mais democrática, o Brasil não conseguiu se desfazer das amarras do capitalismo, principalmente pela dependência econômica globalizada e das diretrizes desenvolvidas por agências internacionais e pactuadas pelo Brasil: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Estes órgãos financiam pesquisas e eventos de referência para definição de ações direcionadas a uma sociedade capitalista. Um dos eventos de destaque e que ainda é atual quanto a seus preceitos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ainda na década de 1990³⁴, que estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para países emergentes. O documento resultante tornou-se referência para os países comprometidos com a

³⁴ Em 2015 foi realizado o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio, com a elaboração do documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”. O evento e documento reafirmam o compromisso de 1990.

Educação para Todos, como o Brasil. Esses órgãos, agências financiadoras, com a anuência das secretarias de educação, organizam as regras da educação, voltadas às necessidades do capital. Uma das metas definidas foi a uniformização da Educação Básica que, em nosso país, se deu com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). A avaliação se delineou, nesse contexto, como um instrumento valioso de controle educacional e regulação de investimentos internacionais e políticas educacionais, o que influencia os processos educativos no cotidiano escolar.

Esse direcionamento para a organização da educação brasileira, incluindo a LDB e os PNEs, advém dos debates no Congresso Nacional, muitos deles com influência das orientações dos organismos internacionais, ou multilaterais. Contou, também, direta e indiretamente, com a participação de Organizações Não Governamentais locais de apoio à educação, normalmente, vinculadas a grandes empresas e suas necessidades econômico-organizacionais, dos movimentos, como Todos Pela Educação, Parceiros da Educação e Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária/ Comunidade Educativa - Cedac, e de agentes de institutos e fundações culturais privadas, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Itaú Cultural, Fundação Roberto Marinho, entre outras.

Para compreender a influência dos organismos internacionais, na sequência, dedicaremos uma especial atenção a suas orientações.

1.2.2 As orientações dos organismos internacionais, as novas categorias para a educação e a constituição de políticas públicas neoliberais para a avaliação

A globalização e a ascensão dos organismos internacionais influenciaram decisivamente na organização do ensino dos países signatários de tratados e declarações e, conseqüentemente, na reforma do Estado brasileiro, na década de 1990. Esses constituíram (e ainda constituem) um sistema educacional baseado no controle e regulação, nos moldes do capitalismo (AFONSO, 2009a). Como requisito para acesso a financiamento de políticas governamentais ou públicas, os governos devem apresentar resultados definidos pelas instituições multilaterais, que orientam a organização da educação sob a égide do capitalismo.

[...] há muito tempo as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a OCDE, entre outras, interferem

(direta e indiretamente) nas agendas educativas nacionais, nomeadamente ajudando a legitimá-las ou disponibilizando-lhes assistência técnica, a sua presença [...] (AFONSO, 2013, p. 273-274).

A base teórica dos organismos multilaterais, para subsidiar os sistemas de ensino, é sustentada na Teoria do Capital Humano que, diferente do período do Estado de Bem Estar Social, propõe o investimento em insumos para o desenvolvimento educacional flexível que desenvolva as competências necessárias para atuar em um mercado altamente competitivo (GENTILI, 1995). O caminho agora trilhado para adequação da educação às necessidades do capitalismo formatado em bases neoliberais passou pela mudança do foco de financiamento, que antes era destinado à melhoria de infraestrutura, para a geração de um contexto político favorável ao fortalecimento da Educação Básica e maior atenção aos processos de aprendizagem. Para justificar as reformas nessa área, foi utilizada uma campanha de valorização dos serviços privados; de orientação para mudanças na forma de gestão, com descentralização, abertura a parcerias com entidades privadas e flexibilização da grade curricular e reforma curricular, com a possibilidade de um currículo único sem desconsiderar as diferenças regionais, ou locais (CASASSUS, 2001).

O processo de reforma da educação, sob a lógica do mercado, promoveu a sua adequação aos fundamentos mercantilista, ou seja, o quase-mercado.

Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Ou seja, são utilizados valores de mercado na gestão pública. Expressões como competências, eficiência, produtividade e qualidade passam a fazer parte do cotidiano. A escola é organizada ao molde empresarial (LIMA; GANDIN, 2012). Nesse processo, um dos elementos centrais que caracterizaram a mercantilização da educação é a competição, que, por meio da avaliação, tem um papel fundamental, ao garantir a regulação e o controle, através da classificação, ranqueamento e o fortalecimento da meritocracia como elemento essencial para o disciplinamento social. Porém, apesar de ser promissor instrumento neoliberal, é relevante considerar o valor desse mecanismo como forma de acompanhamento social do trabalho com a educação, direito social, com oferta pública. É certo e relevante que a sociedade seja participante no processo de

responsabilização no que se refere à educação, contudo, numa perspectiva que vá além do que a concepção neoliberal se propõe a oferecer, que é de desenvolver um controle clientelista.

Cabe, assim, destacar a reflexão de Afonso (2009b, p. 23), no que se refere à relação entre políticas educacionais sobre avaliação e comprometimento público do Estado:

Naturalmente que, se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objectividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo. Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes. Também não se promove *accountability* pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às consequências mais nefastas dos rankings), ou pela introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação que desvalorizam a escola pública enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da pluralidade de excelências, da justiça educacional e da cidadania democrática.

Entretanto, em um contexto marcado pela lógica capitalista, os elementos que ganham destaque a partir da avaliação são a individualidade e a produtividade utilitarista que, com a competição, são valores de primeira ordem no neoliberalismo. Observa a OCDE o interesse de vários países pela avaliação, devido à necessidade de mão de obra qualificada, melhora da qualidade da educação e utilização de recursos e partilha de responsabilidade (AFONSO, 2009a).

A configuração da educação na lógica do mercado trouxe à tona categorias importantes para a compreensão do sistema educacional no Estado neoliberal: qualidade e equidade, gerencialismo e controle em educação e meritocracia.

1.2.2.1 Qualidade e equidade em educação

Relacionada aos preceitos do capital, as dimensões desenvolvidas pela educação, relevantes ao sistema financeiro, estão para fins de acumulação. Para a efetivação da

educação, nesses moldes, é relevante a equidade e a qualidade, categorias com conceitos bem específicos, com vistas ao desenvolvimento econômico.

A equidade é percebida na perspectiva de igualdade de oportunidade, caracterizada principalmente pelo grande empenho na universalização do ensino (LIMA; RODRIGUEZ, 2017). O Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006: Equidade e Desenvolvimento, do Banco Mundial, define:

Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas da extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca da prosperidade de longo prazo (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 2).

E, ainda, “as ações que visam igualar as oportunidades de educação formal precisam assegurar que todas as crianças recebam pelo menos um nível básico de qualificação necessária para participar da sociedade e da atual economia mundial” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 12). Nessa visão, é garantido o direito de acesso, a igualdade de oportunidades, o que é, de acordo com Freitas (2012, p. 383), “a base da proposta da política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. [...] Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”. Destaca o autor que as diferenças que surgirão no caminho escolar serão discutidas, não mais como diferenças sociais, como deveriam, mas como diferenças de desempenho, do aluno ou da escola, em corrigir as distorções de origem. O problema social se resumirá em responsabilização por resultados escolares.

Mas, conforme expõem Dardot e Laval (2015, p. 358), para o liberalismo, o que importa é que “[...] nenhuma deficiência de nascença ou de ambiente pode ser obstáculo intransponível ao comprometimento pessoal com o dispositivo geral”. É fundamental que a todos sejam dadas as possibilidades de acesso. A partir dessa garantia, é necessário pensar a qualidade.

Mas qual qualidade? Para os organismos internacionais, a qualidade está ligada à comprovação por evidências e correlacionada às necessidades do mercado, afinal a educação é um bem de consumo:

O que segue a partir dessa suposição é que, para que os pais (e estudantes) possam escolher, o setor da educação precisa ser organizado de modo que opere de acordo com a lógica de um livre mercado. Isso envolve informação sobre a natureza de oferta de educação do provedor, incluindo sua qualidade; uma série de incentivos que garantam um tipo certo de comportamento e

performance; garantias regulamentadas que protejam interesses dos investidores privados; competição entre provedores; e um sistema de avaliação capaz de dar retornos para o sistema de informações, criando assim um círculo virtuoso (ROBERTSON, 2012, p. 293).

Nesse “círculo virtuoso”, a qualidade não deixa de ser concebida pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, ou, como a LDB prevê em seu artigo 4º, Inciso IX, como padrão mínimo de qualidade, “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. O Relatório conciso “Educação para todos: o imperativo da qualidade, da Unesco”, também expõe:

A definição de qualidade: Dois princípios caracterizam a maior parte das tentativas de definir a qualidade na educação: o primeiro deles identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o grande objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Dessa forma, o êxito alcançado por um sistema com relação a esse objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo dá ênfase ao papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no cultivo do desenvolvimento criativo e emocional. A consecução desses objetivos nos diferentes países é mais difícil de avaliar e comparar (UNESCO, 2004, p. 2).

A qualidade está ligada ao êxito cognitivo, porém, os encaminhamentos práticos de tais preceitos, são direcionados pela necessidade do capital, refere-se às competências e habilidades necessárias para o bom desempenho profissional e social, além de valores e atitudes necessários ao convívio social.

O ensino deve ser associado ao prazer, nunca a dor, e a inteligência deve ser vista como um instrumento útil para tal, ou, ainda, como a capacidade de ser bem-sucedido. A educação passa a ser analisada sob os limites de ações reativas a estímulos concretos, liberando, dessa forma incitamentos pela via das abstrações. Cresce o poder conferido ao método ou às técnicas pedagógicas posto que a mobilização interior do processo mental torna-se mais relevante do que qualquer conteúdo imposto, ou fora das motivações interiores (NAGEL, 2002, p. 06).

Contudo, nessa dinâmica educativa, o único princípio observável e avaliável é o desempenho cognitivo, para o qual se volta a atenção das políticas públicas. A partir de avaliações padronizadas em larga escala são obtidos dados verificáveis que se configuram em representações da qualidade do ensino. Com a divulgação dos

resultados, são gerados *ranking* de escolas, garantindo que os clientes³⁵ possam fazer suas escolhas de acordo com suas necessidades. Numa sociedade em que o capital se apresenta como estrutura fundante das diferentes relações, as necessidades dos pais e alunos passam a ser determinadas pelo mercado.

A atuação política para a melhoria da qualidade de acordo com a organização desencadeada pela reforma do Estado, influenciada pelos organismos multilaterais, dividiram-se em duas frentes: macro, com a instalação de sistemas de avaliação, mudança do currículo e programas compensatórios de discriminação positiva; e micro, com um currículo adaptado às especificidades locais, aumento da autonomia das instituições e orientação para a gestão (CASASSUS, 2001).

São na mesma perspectivas as afirmações de que

Entre as medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se: a hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função dos resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (LIBÂNEO, 2015, p. 61).

Essas ações tiveram início na década de 1990, mantêm-se até a atualidade e receberam maior ênfase a partir de 2016, com o processo de *impeachment*³⁶ e a mudança político econômica, com incidência em ações na educação, o que alterou o investimento público com a realização de reformas no ensino.

1.2.2.2 Gerencialismo e controle em educação

Um dos preceitos do neoliberalismo é a minimização do Estado. Para esse processo propõem-se três caminhos: privatização, venda dos bens públicos às empresas privadas; redução da fronteira entre o público e o privado, implantando ideias de gestão do mercado na administração pública; e mudar a responsabilidade para o setor informal,

³⁵ Pela lógica neoliberal, direcionada pelo capital, os pais e alunos são clientes que têm o direito de escolher a escola que melhor desempenho apresentar.

³⁶ O impeachment ocorrido em 2016 interrompeu ações que primavam pela democratização do ensino que, mesmo constituídas de propostas pontuais e sem confronto com as concepções capitalistas (FRIGOTTO, 2012), conduziram o país a condições mais favoráveis para uma educação com qualidade social, ou seja, uma educação “como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real” (CIAVATTA, 2014, p. 202-203). Com a mudança do governo em 2016, as políticas neoliberais se fortaleceram intensificando o foco na organização mercadológica do ensino.

esperando que a comunidade assuma o papel do Estado como provedor de serviços sociais (LIMA; GANDIN, 2012). Para alcançar tais modelos, o discurso de ineficiência do Estado foi amplamente divulgado, reforçado pela ideia de que o serviço público encarece a gestão privada com elevados impostos.

A educação brasileira se organiza de acordo com o segundo caminho de privatização: a proposta é desenvolver um formato moderno de gestão empresarial na educação, baseado na competitividade e individualidade, na busca de eficiência e eficácia. É inserida a noção de quase-mercado.

Um elemento que potencializou a lógica do mercado na educação foi a avaliação. De acordo com Zanotto (2010, p. 04), “em tempos de neoliberalismo, em que se prima demasiadamente pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação pode ser a mola que impulsiona a adaptação a esse avassalador modelo”. Através dela, é possível inserir, na educação, componentes que fazem parte do mundo do capital e que estão relacionados ao gerencialismo: ranqueamento, competição e responsabilização. Esses três componentes fazem emergir outra categoria na Educação: o controle. Essa política incentivada pelos organismos internacionais e desenvolvida em diferentes países desencadeou, segundo Afonso (2009a, p. 122) “a emergência do *Estado avaliador*”. De acordo com o autor, a avaliação do sistema, ou avaliação em larga escala, passou a ser utilizada como suporte de responsabilização e/ou prestação de contas sobre os resultados educacionais.

O documento A Reforma do Estado dos anos de 1990: Lógica e Mecanismos de Controle, elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, em 1997³⁷, afirma que o controle pode ser desempenhado, a partir da perspectiva institucional, por três instâncias: o Estado, o mercado e a sociedade civil.

Ao Estado cabe o controle rígido dos resultados, os quais podem ser obtidos, na educação, pelos diferentes meios de avaliação. O mercado mantém o controle através da competição desencadeada pelo ranqueamento das instituições educativas, proporcionadas pelos indicadores advindos dos processos de avaliação. Segundo Pereira (1997, p. 37), “[...] o mercado é o melhor dos mecanismos de controle, já que através da concorrência obtêm-se, em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder, seja ele exercido democrática ou hierarquicamente”. E, por fim, a própria sociedade civil (entidades privadas) controla o serviço público, acompanhando os ranqueamentos divulgados pela mídia e selecionando as instituições

³⁷ Esse documento aborda a importância da reforma do Estado sob os preceitos liberais, classificando-a como “grande tarefa política” (PEREIRA, 1997, p. 07).

que mais lhe agradam, afinal, para o neoliberalismo, todo indivíduo é livre para escolher o que melhor se encaixa às suas necessidades. Conforme o Banco Mundial, “Como foi discutido no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2004, o desenvolvimento da responsabilidade das escolas e professores com os estudantes, pais e toda a comunidade pode ajudar a assegurar um comportamento de prestador de serviço eficaz” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 13). Sobre tal perspectiva, afirma Pereira (1997, p. 37) que, “Através do controle social a sociedade se organiza formal e informalmente para controlar não apenas os comportamentos individuais, mas – e é isto que importa neste contexto – para controlar as organizações públicas”.

Nessa lógica, conforme Gentili (1995, p. 199-200),

A interpretação meritocrática do neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor.

A utilização, pelo Estado, de instrumentos de controle da qualidade dos produtos que são ofertados aos cidadãos, os quais são percebidos como clientes, é consequência da política de maior autonomia às instituições, advinda da minimização do Estado e do novo modelo de gestão sob os princípios neoliberais, contidos na reforma do Estado preconizada por Bresser Pereira. Porém, essa dinâmica de gestão, com a ideologia do consumismo, é “[...] uma séria ameaça à educação pública e à cidadania, podendo tornar as escolas ainda mais estratificadas em termos de classe, raça e gênero” (AFONSO, 2009a, p. 91), incentiva a competição entre escolas que, para ter melhor classificação e, portanto, maior *status*, passa a selecionar seus alunos, excluindo sujeitos com menor rendimento, de acordo com os padrões dados pelas avaliações, realidade já observada no cotidiano escolar.

1.2.2.3 Meritocracia

Acreditamos que a meritocracia é uma categoria das mais importantes para a dinamização social, econômica e política que sujeita o sistema educacional aos moldes do mercado. A condição do mérito, na perspectiva neoliberal, está relacionada ao talento, esforço, conhecimento, capacidade (VIEIRA, et al., 2013). Conforme o autor neoliberal, Eduardo O. C. Chaves,

Em nossa vida pessoal, você e eu cremos que a sociedade não tem o dever de nos dar o que queremos ou aquilo que julgamos necessitar. Sejam quais forem nossas circunstâncias individuais, concordamos que cada um de nós é responsável por obter os recursos necessários para adquirir aquilo que queremos ou de que julgamos necessitar. Somos responsáveis por ir atrás dos recursos que nos permitem viver hoje e nos permitirão viver amanhã. Somos responsáveis não só por fazer o que nos compete nos empregos e nas ocupações e por adquirir as competências e habilidades necessárias para exercê-los. Somos responsáveis por administrar bem os recursos que temos para que eles não venham a faltar (CHAVES, 2007, p. 27).

De acordo com o Banco Mundial, “[...] mesmo com uma igualdade de oportunidades genuína, sempre são esperadas algumas diferenças de resultado devido a diferentes preferências, talentos, esforço e sorte” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 3). Nessa perspectiva, como indivíduos livres, todos são responsáveis por suas ações, escolhas e, conseqüentemente, sucesso ou fracasso. Assim, justifica-se a posição social que cada indivíduo ocupa pelo mérito.

A burguesia cria uma autoimagem, elabora a concepção de seu próprio valor. Diz que ao homem deve ser conferida a capacidade individual de conhecer, criar, transformar, governar e regular o que lhe aprouver, sendo essa capacidade apenas delimitada por sua vontade pessoal. Todo o saber desse sujeito deve ser considerado originário de suas vivências, observações, experiências, ajustado às suas circunstâncias, aos seus sentimentos pessoais, ao seu psiquismo (NAGEL, 2002, p. 5).

A partir do preceito do mérito, são organizadas as dinâmicas sociais, inclusive na educação. Para o pensamento liberal clássico, somos naturalmente iguais, o que nos diferencia são as nossas habilidades e competências que conduzem ao sucesso ou não, determinam nossa condição social, cultural e econômica. Tanto aos indivíduos quanto às instituições, exige-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso. De acordo com Vieira (et al., 2013, p. 319), “[...] a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”. E, nesse contexto, cabe à educação, além de formar trabalhadores adequados ao mercado, classificá-los, oferecendo à sociedade as informações necessárias quanto à qualidade e capacidade deles. Nessa mesma lógica, a escola também passa a ser direcionada pela meritocracia, com as avaliações individuais e em larga escala como instrumento de classificação e informação sobre a competência de cada instituição educacional, apesar de o discurso

oficial sobrelevar a justificativa da avaliação como subsídio na melhoria das políticas públicas.

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Segundo esta lógica, a avaliação se constitui elemento central para a organização educacional, seja ela referente ao sistema ou à sala de aula. Ela fortalece a perspectiva de meritocracia, o que favorece o controle e a competição, a verificação da qualidade dos resultados e a organização gerencialista da educação. Contudo, o sistema meritocrático desconsidera as diferenças sociais, econômicas e culturais, igualando os sujeitos sob condições diferenciadas. Além disso, ao supervalorizar a avaliação, desvaloriza os demais elementos do ato pedagógico como conteúdo, metodologia e as condições de infraestrutura, de materiais didáticos, entre outros elementos, para que o ato educativo se efetive como processo. Afinal, não interessa o processo, mas, sim, o resultado.

1.2.3 Políticas públicas para a avaliação e seus desdobramentos na escola: em destaque o IDEB

A avaliação estandardizada criterial³⁸ com publicização de resultados foi o modelo correspondente às mudanças advindas da década de 1990: a ascensão do Estado avaliador. A Declaração de Jomtien, documento que resultou da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990, expõe, no artigo quarto:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja,**

³⁸ Avaliação criterial – “concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos normais, nomeadamente em termos de garantia de *validade e fidedignidade*” (AFONSO, 2009a, p. 35, grifos do autor). Segundo o autor essa avaliação permite verificar a transmissão e aprendizagem das competências mínimas e maior controle central por parte do Estado.

aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNICEF, 1990, s/p, grifos do autor).

O valor dado às avaliações de desempenho é constantemente retomado em documentos de órgãos internacionais e passou a fazer parte da agenda educacional dos sistemas de ensino, como elemento central de ação do Estado nessa área.

No Brasil, segundo Gatti (2014), até a década de 1980, a avaliação estava voltada às atividades de sala de aula e, no que diz respeito ao rendimento, aos testes para acesso à Educação Superior.

A preocupação com os desempenhos escolares de alunos dos vários níveis da educação básica só vai despontar ao final dos anos oitenta e, principalmente, a partir da metade da década de noventa e nos anos dois mil, justamente quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário) (GATTI, 2014, p. 11).

De acordo com a autora, os sistemas de avaliação massivos tiveram sua gênese na década de 1960, em pesquisas pontuais que eram realizadas por Fundações, Secretarias de Educação, Universidades e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A partir da década de 1990, essas avaliações se institucionalizaram, e o INEP passou a realizá-las sistematicamente; no princípio, por amostragem e, com o decorrer do processo, de modo censitário. Foram implementados, nesse período, sistemas de avaliação da Educação Básica, do Ensino Médio e de cursos Superiores: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Cursos – ENC³⁹.

O SAEB foi instituído em 1990 e, de acordo com o site do INEP:

[...] é composto por um conjunto de avaliações externas em larga

³⁹ Tendo em vista que nossa pesquisa está direcionada à Educação Básica, abordamos as avaliações relacionadas a esse nível.

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, s/p).

Com ocorrência bianual e com abrangência amostral, o SAEB, na década de 1990, chegou a avaliar sete áreas do conhecimento ou disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia, História e Geografia. A partir da edição de 2001, limitou a avaliação à Língua Portuguesa e Matemática⁴⁰. Em 2005, o sistema de avaliação foi reestruturado e se constituiu de dois programas: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB continuou sob o formato amostral, com foco na gestão da Educação Básica e aferindo turmas de quarto/quinto⁴¹ e oitavo/nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio. Já a ANRESC, conhecida como Prova Brasil, foi organizada no modelo censitário, com foco no rendimento, tendo em vista a possibilidade de gerar resultados por escola, com aplicação nas turmas de quarto/quinto e oitavo/nono ano do Ensino Fundamental. Em 2013, o SAEB passou a ser composto, também, pela Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Esse instrumento visa obter resultados sobre a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados desses programas são divulgados pelo Ministério da Educação pela Plataforma Devolutiva – sistema *on line* – que apresenta a análise dos resultados.

Em meio a esse processo, em 2007, dois programas relacionados às avaliações externas são criados: a Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

⁴⁰ A opção pelas duas disciplinas corresponde à concepção mercadológica vigente na educação. Conforme expõe o documento *Educación para la transformación*, financiado pelo BID, “*Estudios recientes del BID muestran que el mercado laboral esta demandando habilidades distintas de las que genera el sistema educativo. Por ejemplo, mientras que las empresas requieren y buscan recursos humanos con aptitudes de comunicacion verbal y escrita, pensamiento critico, actitud positiva hacia el trabajo, responsabilidade y compromiso, capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y otras habilidades similares [...]*” (CABROL; SZÉKELY, 2012b, p. XI, grifos do autor). Os conhecimentos matemáticos também são percebidos como essenciais nessa perspectiva: “[...] *las habilidades de lectura, escritura y matematicas basicas que son el fundamento para su desempeno exitoso a lo largo del sistema educativo*” (ALFONSO, et al., 2012, p. 7, grifos do autor).

⁴¹ No período de 2005 a 2010 foi realizada a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, o que alterou as turmas avaliadas pelo sistema: de quarto para quinto ano e de oitavo para nono ano.

A Provinha Brasil oferece informações sobre a Alfabetização e a aprendizagem da Matemática de alunos a professores e gestores. É aplicada a alunos que passaram por, pelo menos, um ano em processo de alfabetização. Sua proposta prevê a realização de duas provas em cada ano letivo: uma no início e outra no final. Sem objetivo de classificação, não tem seus dados divulgados ao público, pelo INEP.

O IDEB é composto, segundo o Ministério da Educação brasileiro - MEC, por dois resultados importantes para definir a qualidade da educação:

[...] pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) (BRASIL, 2008, p. 4).

O fluxo escolar é acompanhado pelo censo escolar, realizado anualmente por todas as escolas da rede pública e privada do Brasil. Os dados do censo, além de comporem o IDEB, também são fonte de informação para o repasse de recursos públicos e para análise da efetividade de políticas públicas. Os dados quanto ao desempenho dos estudantes são obtidos pela Prova Brasil.

Conforme o site do INEP:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2017b, s/p).

O foco do índice é determinar a qualidade de cada instituição de ensino para alcançar o padrão previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁴². Para o

⁴² O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado pelo Governo Federal em 2007, com o intuito de melhorar a educação de crianças, jovens e adultos. É a sistematização de ações para alcançar a equidade e a qualidade na educação nacional. “A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país. O Plano tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de

MEC “O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas” (BRASIL, 2008, p. 4). A meta proposta no PDE para o país e, portanto, para cada escola, até o ano 2022, é índice de valor 6,0. Tal instrumento auxilia, também, na implementação e análise de políticas públicas para a Educação.

Observamos que a década de 1990 foi um marco para a reforma do Estado e grandes transformações na organização educacional. Contudo, é a partir da década de 2000 que vivenciamos com intensidade as consequências das políticas públicas em educação de um Estado Avaliador.

De modo contundente, Frigotto (2012) afirma que as ações políticas da década de 2000 foram pautadas na parceria entre o público e o privado, na perspectiva da pedagogia de resultado. Segundo o autor,

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2012, p. 127-128).

Nesse contexto, o IDEB, instrumento de responsabilização, que possibilita o controle social e o acompanhamento do desempenho das políticas e serviços públicos, materializa-se em um meio de vigilância e culpabilização, ao expor a escola ao ranqueamento, no modelo de competição do mercado, a partir das orientações do capital. Apesar da complexa organização, é um índice de fácil apresentação à comunidade. A divulgação dos índices, sem estudos e orientações profundas, tanto de sua constituição, quanto de sua análise de dados, conduz à compreensão superficial, como uma nota classificadora de instituições, professores e alunos. Os dados produzidos por esses mecanismos avaliativos, abundantes em informações para estudos e análises sobre o sistema educacional, inexplorados anteriormente, reduzem-se à utilização mercantilista.

A ampla divulgação na mídia dos resultados das avaliações e índices, a

atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado” (BRASIL, 2008, p. 4).

utilização de dados para *marketing* por escolas e representantes do governo⁴³, a competição e comparação institucionalizada pelo INEP, a publicação de experiências e inovações de instituições em situação de vulnerabilidade social⁴⁴ e que superam as expectativas quanto aos resultados nas avaliações e a utilização desses dados como fonte para premiação ou acesso a recursos públicos são exemplos de ações que caracterizam a perspectiva neoliberal nas avaliações educacionais: a competição e a liberdade de escolha, mérito de professores, alunos ou instituições por esforço e talento; as práticas de gerencialismo, a qualidade medida por números e a equidade no acesso às oportunidades.

Deparamo-nos, assim, com a redução do currículo às matrizes de referência⁴⁵; a seleção de alunos em épocas de matrícula ou nos dias de avaliação; a realização de períodos preparatórios para as provas; a exclusão de alunos com dificuldades e o direcionamento do trabalho educativo exclusivamente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando os demais conhecimentos em segundo plano, dentre outras consequências percebidas no cotidiano escolar. Esses fatos constatados estão presentes na realidade escolar de diferentes países da Europa e nos Estados Unidos, assim como no Brasil, e evidenciam a fragilidade das políticas de avaliação (ALVES, 2016). Os subterfúgios usados pela escola para ampliar os índices derivam da ânsia por evitar baixos indicadores e, como consequência, baixas bonificações, visto que há, por exemplo, o vínculo de algumas políticas públicas de avaliação ao repasse de verbas financeiras às escolas ou bônus salarial, além do ranqueamento municipal ou estadual que classifica escolas, professores e alunos.

É importante esclarecer que não militamos pela desvalorização ou eliminação dos instrumentos de avaliação em larga escala. Não a percebemos como irrelevante ou como estorvo no processo pedagógico. O que expomos e discutimos é o seu uso na educação como instrumento de controle pautado pela lógica neotecnicista. Ou seja, uma situação em que, como afirma Gentili (2001, p. 19), “Trata-se [...] de transferir a educação da esfera da política para a esfera no mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”. A dinâmica instaurada na educação brasileira, há três décadas, apresenta-nos essa

⁴³ São mais frequentes, dia após dia, as propagandas na mídia sobre os avanços obtidos com resultados alcançados por escolas municipais e/ou estaduais, no IDEB, com destaque para a influência dos investimentos em tecnologias da informação e comunicação.

⁴⁴ Por vulnerabilidade social, entendemos instituições situadas em comunidades com condições socioeconômicas baixas, com estrutura física precária e condições pedagógicas deficitárias.

⁴⁵ “Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 17).

realidade competitiva, classificatória, excludente e de responsabilização de professores e alunos.

1.3 Os níveis da avaliação educacional e a organização do trabalho pedagógico

O desenvolvimento histórico da avaliação nos apresentou a complexa organização desse elemento pedagógico. Já não podemos mais trabalhar com a ideia de avaliação educacional de modo genérico, pois essa engloba diferentes formas de avaliação. Há, aproximadamente, meio século, passamos a conviver com a avaliação em larga escala e do ensino e aprendizagem, diferentes níveis de avaliação que induzem a organização do trabalho pedagógico e interação entre si.

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa – as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar – voltaremos nossa discussão, no próximo item, aos níveis de avaliação apresentados na política educacional brasileira e às perspectivas em disputa no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à prática pedagógica em sala de aula.

1.3.1 Avaliação em larga escala

A avaliação em larga escala “é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, et al., 2014, p. 47). Por meio das provas padronizadas, o Estado avalia o sistema de ensino, com o objetivo de fomentar melhorias na qualidade do ensino. Afirma Nagel (1986, p. 29) que “A avaliação por si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, [...] ela tem a função de prover informações úteis aos homens”, o que, no caso da avaliação em larga escala, é a função de prover informações sobre as ações para a educação, refletidas no ensino e aprendizagem. Essa é a perspectiva que embasa nossa pesquisa no que refere à avaliação em larga escala.

De acordo com Freitas (et al., 2014), as avaliações em larga escala teriam sua ação mais eficaz se fossem organizadas em nível municipal, conduzidas pelos Conselhos Municipais de Educação. Acarretariam na maior participação social no planejamento, execução e análise de resultados, aproximando o processo à escola real, concreta. Além disso, analisadas em conjunto com a avaliação institucional e de ensino e aprendizagem, seriam de relevante valor para a comunidade escolar, pois,

possibilitariam a análise da prática educativa, conforme o Projeto Político-Pedagógico.

Contudo, como a avaliação está relacionada à concepção de sociedade e homem que a embasa, numa sociedade alicerçada nas concepções neoliberais, a avaliação em larga escala toma rumos diferentes quanto ao seu uso. O objetivo muda de análise do sistema, para verificação de desempenho de alunos, professores e instituições, para classificação e ranqueamento.

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

A opção por essa política avaliativa está vinculada às ideias de mercado, em que a competição e a concorrência são incentivos ao melhor desempenho. A base desse pensamento está na meritocracia, na crença de que, dada a oportunidade de acesso, cabe aos talentosos e esforçados indivíduos e instituições a função de desenvolver uma educação de qualidade.

O contexto avaliativo neoliberal percebe a escola como empresa, o aluno como cliente e a competência ou habilidade como produto. A superação dessa perspectiva, para a realização de uma prática emancipatória, prevê a participação coletiva da comunidade na construção de uma avaliação com caráter educativo, ou seja, compreensiva e global quanto ao processo de ensino e aprendizagem, democrática, reflexiva e orientada à tomada de decisão, à ação (LIBÂNEO, 2015). Esse contexto, no Brasil, mostra uma avaliação do sistema educacional permeada pela disputa de duas grandes concepções político filosóficas, uma neoliberal e gerencialista, outra democrática e participativa (FREITAS, et al., 2014).

1.3.2 Avaliação do ensino e aprendizagem

Como elemento do ato educativo, a avaliação do ensino e aprendizagem se constitui de acordo com as concepções que embasam o trabalho pedagógico, portanto, encontramos diferentes perspectivas sobre ela. Também, ao longo da história e da constituição de tais concepções, muitas nomenclaturas lhe foram atribuídas: tradicional,

somativa, construtivista, emancipatória, mediadora, dialógica, construtiva, formativa. Essa variedade de nomes corresponde ao número de concepções. Assim, para abordá-la, optamos pela exposição de três perspectivas que se destacam nos debates e formações que ocorrem no cotidiano escolar atual, de acordo com as seguintes abordagens teóricas da educação: tradicional, (neo)construtivismo/ (neo)escolanovismo (SAVIANI, 2010; FREITAS, 1995) e crítica.

A avaliação no modelo tradicional é a mais conhecida por professores, alunos, pais e comunidade. Também é a mais criticada e, apesar disso, a mais utilizada no cotidiano escolar. A necessidade de sua superação é consenso entre pesquisadores e autores, devido às suas características: classificadora, excludente e autoritária. Tal fato foi observado na revisão bibliográfica de pesquisas sobre avaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas universidades públicas do Paraná.

Constituída a partir dos preceitos da democracia burguesa, a escola tradicional nasce com o intuito de tornar os indivíduos esclarecidos para formar uma sociedade de indivíduos livres. O papel da escola é “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente” (SAVIANI, 2012, p. 06). Para tanto, o professor deve estar bem preparado para expor o conteúdo e manter a ordem. Ao aluno, cabe atentamente ouvir o professor, realizar os exercícios e ser disciplinado. Nessa prática pedagógica, a avaliação é instrumento de verificação do quanto o aluno memorizou do que foi transmitido e se foi “fiel face ao escrito, ou leitura, que teve de memorizar” (NAGEL, 1986, p. 15). A função é medir e determinar um valor para o desempenho do aluno. A avaliação tradicional se preocupa com índices de aprovação e reprovação, notas e resultados. Evidências dessa pedagogia no cotidiano escolar são: professores que concebem a prova como meio disciplinador e manutenção do poder e controle sobre alunos; alunos que, preocupados com a nota, buscam subterfúgios para adquiri-la, como, decorar o conteúdo ou “colar” na prova; pais que aguardam pelo boletim escolar como uma comprovação da eficiência ou ineficiência de seu filho ou da escola; escolas que mantêm quadros e premiações de melhores alunos, dentre tantas outras ações que caracterizam a avaliação tradicional.

Desse modo,

A partir de uma análise mais profunda, faz-se, pois, essa descoberta: a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de “acerto de contas” (VASCONCELLOS, 2008, p. 37).

Eis por que esse modelo, apesar de tão utilizado, é tão questionado. Sua prática discriminatória e excludente separa aptos de inaptos, capazes de incapazes, seleciona e classifica os indivíduos na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Além disso, não “prova” que o aluno aprendeu, mas, e apenas, que desenvolveu bem sua capacidade de memorização, já que essa é a habilidade necessária para o sucesso escolar, nessa perspectiva.

A crítica a esse modelo educacional desencadeou reações, contudo, sob as bases liberais. Dentre elas, a Escola Nova e sua relação com o Construtivismo que, na atualidade, com nova roupagem empregada pelo neoliberalismo, constituem-se como neoescolanovismo e neoconstrutivismo ou pedagogia das competências (SAVIANI, 2010).

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar (SAVIANI, 2010, p. 435).

As necessidades do mercado e ascensão do neoliberalismo trouxeram à tona concepções que vigoraram na década de 1930, agora com uma perspectiva economicista. De acordo com o autor, a reestruturação econômica chamada de toyotista⁴⁶ necessita de trabalhadores polivalentes, competitivos, flexíveis, em constante aprendizagem e que se empenhem pela produtividade eficiente e eficaz, requer uma concepção de educação correspondente. Para esse fim, emerge a pedagogia da competência – a pedagogia do “aprender a aprender” – que pode ser relacionada à Escola Nova e ao Construtivismo e, no Brasil, materializaram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Nessa perspectiva, o indivíduo deve adquirir a capacidade de aprender por si mesmo. São mais válidas as aprendizagens autônomas sem intervenção de outros indivíduos. O papel do professor torna-se, portanto, secundário. Assim, “[...] é mais

⁴⁶ Toyotismo - modelo socioeconômico baseado “[...] em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade” (SAVIANI, 2010, p. 429).

importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2012, p. 40). A aprendizagem do aluno passa a ser direcionada por seus interesses e necessidades, acompanhando o processo de mudança socioeconômico que torna o conhecimento provisório.

Para essa concepção pedagógica, a avaliação deve focar nas competências e habilidades desenvolvidas realizando o diagnóstico para a tomada de decisão. Para Hoffmann, “[...] o processo de avaliação mediador tem por intenção, justamente, promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações equilibradas” (HOFFMANN, 2009, p. 23). O centro do processo avaliativo está em, a partir das informações coletadas pelo professor continuamente, determinar ações que possam desenvolver a capacidade de aprender do aluno. O centro da ação está em como o aluno aprende, quais suas capacidades, o que precisa aperfeiçoar em suas habilidades para que seja capaz de aprender a aprender. Diz a autora:

O olhar avaliativo busca, essencialmente, captar a dinâmica do processo de conhecimento do aprendiz: perceber o que há de diferente em todos os sentidos – no que ele avançou, nas ideias novas que “agora” apresenta, se, “nesse momento”, tem dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa “maior” habilidade ou destreza, etc (HOFFMANN, 2009, p. 32).

Dois princípios se destacam: provisoriedade e complementariedade que, segundo a autora, “privilegia[m] o aprender/processo” (HOFFMANN, 2009, p. 33), ou seja, a aprendizagem é dinâmica e evolutiva, e o acompanhamento desse processo deve promover essa evolução, a superação intelectual e criativa.

Os PCNs se constituíram com o mesmo prisma:

Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 55).

É uma concepção de avaliação centrada na construção autônoma e individual do conhecimento. Privilegia a capacidade de descoberta individualmente e a constante ação do aluno na busca de soluções criativas de problemas, especialmente relacionados às suas necessidades e à da sociedade contemporânea.

Não podemos nos furtar a reconhecer que essa concepção de avaliação supera a ideia autoritária dos exames tradicionais, e que ela considera relevante que a avaliação seja contínua, processual e diagnóstica, além de reconhecer sua abrangência de atuação ao analisar não apenas o aluno, mas também o professor. Contudo, ao direcionar-se ao desenvolvimento de competências e à pedagogia do aprender a aprender, direciona-se à concepção liberal de educação. Dessa maneira, “[...] aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua [...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 11). Neste princípio, a avaliação construtivista formaliza sua característica reformadora e não transformadora.

A avaliação na perspectiva crítica da educação, por sua vez, está relacionada às pedagogias contra hegemônicas⁴⁷ (SAVIANI, 2010) ou concepção dialética (Vasconcellos, 2008). A partir dela, na educação “Supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao **sujeito interativo**” (VASCONCELLOS, 2008, p. 58). Dessas pedagogias, a que resiste às investidas da sociedade capitalista, é a Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a “educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2010, p. 422). Nessa perspectiva o professor volta a ter seu papel valorizado, devido sua função na transmissão do saber historicamente produzido e acumulado, dosado e sequenciado: saber escolar (SAVIANI, 2005a).

Além de valorizar o professor e o saber acumulado, espera o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, para que perceba que a transformação da sociedade passa pela ação do homem, na totalidade das relações (NAGEL, 1986). A prática avaliativa se direciona, então, à aprendizagem do conteúdo por todos os alunos, mas não como simples verificação, e sim como “expressão prática de quem se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2007, p. 138). Não é a simples verificação de quais conteúdos foram memorizados como apregoa a pedagogia tradicional, ou a averiguação se o aluno desenvolveu habilidades para aprender determinado conteúdo, mas sim a análise da aquisição dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos na sua relação com a

⁴⁷ De acordo com Saviani (2010), as pedagogias contra-hegemônicas emergiram no período de redemocratização do país, na década de 1980. O autor cita a Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica.

prática social.

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor, a avaliação, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é a parte imprescindível e, diríamos até, desencadeadora da atividade transformadora (VASCONCELLOS, 2013, p. 19).

Apesar da importância desse elemento no trabalho pedagógico, a avaliação não é autossuficiente nem o centro do trabalho de ensino e aprendizagem. Para Freitas (2014), há duas grandes categorias, nesse processo, que estão interligadas: objetivo/avaliação e conteúdo/métodos.

Nessa forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue (FREITAS, et al., 2014, p. 15).

Essa percepção do movimento pedagógico apresenta o valor do planejamento no processo de ensino e aprendizagem e para a efetivação de uma avaliação na perspectiva crítica. Além disso, é imprescindível sua articulação com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Por fim, a avaliação faz parte de um trabalho coletivo, democrático, interligado e interdependente dos demais elementos do ato educativo.

Tendo em vista nosso objetivo de pesquisa, de compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental em um colégio estadual no município de Pato Branco/PR, com essa discussão, situamos a avaliação no contexto das políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, a partir da década de 1990, objetivando apontar as múltiplas determinações que a constituem. Percorrido esse caminho da pesquisa, no que concerne à avaliação no contexto histórico, político e econômico nacional, com articulação às demandas internacionais, direcionamo-nos, no próximo capítulo, ao estudo do objeto na especificidade do estado do Paraná, com foco nas políticas públicas que orientam a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica, no período de 2011 a 2017.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ ORIENTADORAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com a LDB, em seu artigo oitavo “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p), e, ainda,

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; **III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual** (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos).

Assim, cada estado federado tem a incumbência de organizar e regular seu sistema de ensino em colaboração com os demais entes federados, respeitando a soberania da federação, conforme prevê a Constituição da República de 1988. No estado do Paraná, o sistema de ensino é composto pelo Conselho Estadual de Educação – CEE – órgão deliberativo, normativo, consultivo e orientativo da política educacional do sistema de ensino do estado (PARANÁ, 2017a), e Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – órgão de definição e execução de políticas governamentais, autonomamente, em cooperação com os municípios (PARANÁ, 2017b), em colaboração com as Secretarias Municipais de Educação que não possuem sistema de ensino próprio.

O sistema de ensino no Paraná está regido pela Lei 4.978 de 26 de dezembro de 1964. Apesar de ter passado por atualizações, que se restringiram a mudanças técnicas do texto, a base da lei é uma legislação com conteúdo direcionado pela LDB 4.024 de

1961. Ainda apresenta concepções e temas que passaram por debates e transformações consistentes, possível de perceber no artigo primeiro: “A educação no Estado do Paraná, inspirada em princípios de liberdade, de solidariedade humana, democráticos e cristãos [...]” (PARANÁ, 1964, s/p). Além disso, no texto, o ensino está organizado em: Pré-primário; Primário, a partir dos sete anos; Educação de Grau Médio, composto por Ginásial e Colegial; e Educação de Grau Superior – modelo já superado pelas leis 5692/71 e pela LDB de 1996.

O Conselho Estadual de Educação elaborou um projeto de lei para atualização das normativas do Sistema de Ensino. A minuta de 2014 ressalta:

A presente proposta de projeto de lei, à luz do que determinam as Constituições Federal e Estadual, a LDB e demais orientações legais vigentes, visa uma atualização em relação à organização do Sistema Estadual de Ensino, além de se estabelecer as regras sobre a competência, funções e atribuições dos órgãos administrativos educacionais, como também orientar as instituições de ensino quanto as suas responsabilidades na implementação e execução dos projetos políticos pedagógicos, Planos de Desenvolvimento Institucional e Planos de Desenvolvimento Educacional. Assim, o papel do Conselho Estadual de Educação, conforme definido na atual Lei do Sistema – nº 4.978/1964, permite que se proponha o presente projeto de lei, vislumbrando uma reorganização do Sistema Estadual de Ensino, à luz dos princípios constitucionais e da legislação atual, especialmente porque, prestes a completar cinquenta anos, aquela lei não mais atende às necessidades políticas e sociais da educação paranaense (PARANÁ, 2014c, p. 33-34).

Perguntamo-nos, então, como o estado do Paraná gere o ensino, tendo em vista que a Lei do Sistema que rege a educação estadual é defasada e não corresponde à legislação nacional? Reconhecemos a preocupação do CEE em atualizar a legislação com a minuta proposta em 2014, contudo, verificamos que ela não se constituiu em lei, ainda. Então, o que normatiza o ensino paranaense?

Ao analisar a Lei 4978/1964, observamos que, em relação às atribuições do conselho e determinações técnicas, a lei possibilitou o direcionamento da educação por meio de Deliberações, as quais foram se adequando às legislações nacionais. Além disso, a SEED, por suas atribuições executivas, emite instruções, orientações, pareceres, diretrizes orientadoras e formações continuadas que também organizam o ensino no estado. Ainda, com a participação popular, o Plano Estadual de Educação constitui o conjunto de encaminhamentos para a educação. Não eximimos o estado de sua responsabilidade quanto à atualização da Lei que rege o Sistema de Ensino, contudo,

compreendemos que esse não está desamparado, e, inclusive, disponibiliza um amplo material para estudar o objeto de pesquisa, a avaliação do ensino e aprendizagem.

A partir dos documentos legais e orientadores analisamos, neste capítulo, as políticas públicas que orientam a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica do estado Paraná, vigentes no período de 2011 a 2017, e suas relações com o contexto socioeconômico. O período selecionado faz referência à gestão do Governador Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esse recorte se deve ao tempo de uma determinada gestão, visto que cada programa de governo tem um projeto de sociedade, uma proposta educacional correspondente às concepções de mundo, homem, sociedade e educação do partido ou coligação⁴⁸ ao qual está vinculado. Porém, como a política pública orientadora da avaliação não é um ente autônomo e isolado da realidade social, econômica e política, bem como não é um evento a-histórico, e os documentos normativos vigentes no estado, que serão usados para análise, datam desde a década de 1990, faremos uma retomada histórica da Educação no Estado do Paraná a partir desse período histórico.

2.1 O movimento histórico das políticas públicas orientadoras da avaliação do ensino e aprendizagem no Paraná a partir da década de 1990

O estado do Paraná, no período de 1990 a 2017 foi conduzido por três governadores: Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), Jaime Lerner (1995-1998, 1999-2002), Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2006, 2007-2010) e Carlos Alberto Richa (2001-2014, 2015-2018). Essa configuração caracterizou a educação paranaense pela política intermitente, pela disputa entre projetos educativos, com a expressão ora da tendência crítica, ora das tendências (neo)construtivistas e (neo)tecnicistas. Contudo, apesar das diferenças na condução pedagógica da educação nos diferentes governos e do esforço de entidades de classe por implementar uma pedagogia contra-hegemônica, os encaminhamentos educacionais foram vigorosamente influenciados pela dinâmica neoliberal, assim como aconteceu no Brasil, nesse período.

Na década de 1990, o avanço tecnológico, o aumento da produção, o reordenamento social do trabalho, o advento do Toyotismo, o desenvolvimento dos

⁴⁸ O Governador Carlos Alberto Richa ascendeu ao cargo em 2011 pela coligação Novo Paraná (PRB / PP / PTB / PSL / PTN / PPS / DEM / PSDC / PHS / PMN / PTC / PSB / PRP / PSDB) e em 2015 pela coligação Todos Pelo Paraná (PSDB / PROS / DEM / PSB / PSD / PTB / PP / PPS / PSC / PR / SD / PSL / PSDC / PMN / PHS / PEN / PT do B).

meios de comunicação, o rápido e fácil acesso a informações e a difusão da ideia de capital humano adaptado às flexibilidades do mercado caracterizaram o campo fértil para o neoliberalismo. Nessa perspectiva, a educação é orientada pela Pedagogia das Competências, do aprender a aprender, da qualidade total e, portanto, de uma educação sob a lógica do mercado, na qual “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 03).

De acordo com Deitos,

Possuídos pelas mesmas proposições econômicas e teórico-ideológicas vinculadas aos interesses hegemônicos nacionais e internacionais, os governos estaduais compunham as articulações e dirigiam as tensões que sustentavam o jogo de forças políticas e econômicas que materializavam as reformas em suas unidades federadas num movimento de recíproca contribuição econômica, política e ideológica (DEITOS, 2017, p. 9).

Mesmo com períodos de governos com discursos mais progressistas, o delineamento político, econômico, social e, portanto, educacional, do estado do Paraná acaba por ser direcionado pelas orientações dos organismos internacionais, devido, dentre outros fatores, à necessidade de financiamento de projetos. É o caso do Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná – PQE. Sob orientação e financiamento do BID e Banco Mundial, o projeto foi gestado no primeiro mandato Requião, com diversos embates quanto às demandas e necessidades educacionais do estado do Paraná, priorizados pela SEED, mas implantado nas gestões de Lerner, readaptado às demandas e necessidades do mercado, de acordo com as orientações dos organismos internacionais (GONÇALVES, et al., 2003; PELISSER, 2008).

Em sua primeira gestão, Requião mostrou-se pautado sob um referencial político democrático e de participação popular, advindos da redemocratização da década de 1980. Nessa década, os educadores, através de intensos embates, legitimaram como referencial a concepção Histórico-Crítica, materializadas no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e no Projeto Paraná: Construindo a escola cidadã. (MIRANDOLA; ORSO, 2013). Entretanto, a influência do modo de produção capitalista e o advento do neoliberalismo, também influenciaram a dinâmica político-econômica no estado, e as orientações dos organismos internacionais se impuseram às políticas públicas de educação, com incidência no governo sucessor.

Em 1995, a assunção de Jaime Lerner ao governo do Paraná significou uma mudança substantiva de direção nos rumos da política do Estado do Paraná, em razão do cumprimento das demandas e exigências do momento político econômico nacional e internacional (globalização e políticas neoliberais). Instaurou-se, então, um processo de mudança radical na condução das políticas públicas da escola paranaense[...] (PELISSER, 2008, p. 54).

O período Lerner é caracterizado pela relação com organismos internacionais e convergência com as políticas nacionais de Fernando Henrique Cardoso que determinaram a reforma do Estado. De acordo com Pelisser (2008), o Paraná passa a se configurar como um modelo para ações sob os moldes neoliberais.

O Paraná sob a gestão de Jaime Lerner adotou políticas educacionais que ganharam visibilidade nacional por serem amplamente divulgadas e defendidas como inovadoras, quando na realidade serviram para desresponsabilizar o governo para com a educação e reduzir a publicidade e gratuidade do sistema de educação, em consonância com os preceitos do liberalismo que prega a diminuição do investimento público do Estado através da privatização e terceirização (PELISSER, 2008, p. 155-156).

A posição educacional do período foi claramente voltada para a psicologização do ensino, centralização do processo educativo no aluno e na aprendizagem, caracterização do professor como mediador⁴⁹ e valorização das especificidades individuais e da realidade do aluno e da comunidade. O resultado foi a desvalorização do profissional da educação, responsabilização do aluno pelo sucesso ou fracasso e o desprestígio do conhecimento historicamente construído, sob o argumento de que esse não supre as necessidades imediatas da sociedade frente às rápidas mudanças científicas e tecnológicas.

Adotaram-se medidas cuja intencionalidade “pedagógica” pautou-se mais pelos resultados estatísticos que pela qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, por exemplo, a necessidade de redução do número de alunos que concluía as séries escolares com idade acima da recomendada, justificou medidas como o Programa de Correção de Fluxo, baseado em fundamentos pedagógicos de qualidade duvidosa, em que prevaleciam, para progressão escolar dos alunos, aspectos subjetivos: autoestima, autoconfiança, “vontade de continuar estudando”, etc. A socialização do conhecimento escolar propriamente dita, foi substituída pela mediação pedagógica rumo às

⁴⁹ A mediação, nessa perspectiva, está relacionada à ação facilitadora do professor na atividade autônoma do aluno de aprender. As perspectivas (neo)construtivista e (neo)escolanovistas são vertentes que assumem o papel do professor como estimulador da aprendizagem, secundarizando seu papel.

características consideradas como sinalizadoras da existência de sinergia individual positiva para os estudos, ou para frequentar aulas. Do mesmo modo adotaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, expressões oficiais da adoção dos pressupostos contidos no relatório Delors (2001) sob a égide dos “quatro pilares” da educação para o século XXI (LENARDÃO, et al., 2017, s/p).

A adoção desse direcionamento educacional, fundamentado na Pedagogia das Competências, resultou em instabilidade na prática pedagógica nas salas de aula, visto que o ensino e a ação do professor, nessa concepção, são deixados em segundo plano. As formações continuadas, que deveriam dar subsídios aos professores para o desempenho de seu trabalho, eram planejadas com o intuito de fortalecer a ideologia das propostas neoliberais (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2010). Relatam os autores (2010, p. 60) que “os programas de capacitação deveriam contribuir para tornar os professores sujeitos críticos, reflexivos e capazes de implementarem melhorias reais na qualidade do ensino [...]”. De acordo com Gentili, (2001) as formações continuadas, oferecidas na Universidade do Professor – Faxinal do Céu/PR, estavam relacionadas a: cosmologia, pensamento oriental e holismo, autoestima, inteligência emocional, harmonizando o corpo, dominância cerebral e visão do futuro. Ou seja, uma formação voltada ao exotérico, em detrimento dos problemas reais da educação. A concepção subjacente à ideia de professor reflexivo não está ligada ao conhecimento crítico e sistemático dos elementos relacionados ao ato pedagógico, mas às demandas de uma sociedade demarcada pelas necessidades do modo de produção capitalista, sob os princípios do Toyotismo.

Uma proposta educacional que prioriza uma formação continuada aligeirada e de caráter apolítico, que garante condições precárias de trabalho, que adota carga horária mínima para realizar o processo de educação formal, que tem por objetivo incentivar a conclusão do processo sem avaliá-lo e realimentá-lo, que não dá suporte pedagógico com materiais suficientes e adequados, que deposita o número máximo de alunos em cada espaço de aula, que ignora a fragmentação das disciplinas e modalidades de ensino e que promove uma formação superficial para o trabalho contribui para a consolidação da proposta neoliberal de sociedade, na qual construímos, dia após dia, um processo de exclusão crescente tão bem articulado que, apesar de assim ser, consegue (inclusive via educação formal), incutir em cada ser humano o sentimento de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso nesse processo (SAPELLI 2003, p. 13).

É a configuração de uma proposta de educação vinculada à perspectiva do

mercado, em que não é possível alcançar a qualidade sem que sejam desenvolvidos os processos de competição e meritocracia, de responsabilização sob o prisma da culpabilização. São caminhos políticos traçados, que não conseguem ultrapassar o limite da equidade. Nesse cenário, na avaliação da aprendizagem, configurada pela Pedagogia das Competências,

[...] pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem, evidenciando a capacidade do indivíduo de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (RAMOS, 2009a, s/p).

Ou seja, trata-se de uma avaliação direcionada a comportamentos, atitudes e estratégias desenvolvidas frente aos desafios e problemas propostos na atuação dos professores. Essa proposta é impulsionada pelo esforço na redução de índices de reprovação e evasão.

Quanto à avaliação em larga escala, o Paraná acompanhou o movimento nacional de construção e desenvolvimento do SAEB, desde o final da década de 1980 (GATTI, 2014). Além disso, houve o movimento pelo desenvolvimento do Programa de Correção de Fluxo⁵⁰.

No ano 2003, Requião retorna ao governo do estado com um discurso de superação da política neoliberal, assumida pelo antecessor, a qual resultou em uma educação focada em resultados, com déficit de professores, extinção de modalidades de ensino, formação de professores precária, dentre outras consequências da política educacional assumida até 2002 (ZANELLA, 2015). Para superar tal cenário, Requião anuncia, como princípio de sua gestão, a educação como direito de todo cidadão, universalização do ensino, escola pública de qualidade, combate ao analfabetismo, apoio à diversidade cultural, organização coletiva do trabalho e gestão democrática (MICHELON, et al., 2017). De acordo com Mirandola e Orso (2013, p. 12), “[...] as aspirações educacionais que propunham desvincular a escola do caráter gerencial, mercadológico e elitista tinham nas políticas educacionais embasamento nas teorias da pedagogia Histórico-Crítica”.

Dentre as ações no período 2003-2010, a construção das Diretrizes Curriculares

⁵⁰ O Programa Correção de Fluxo foi desenvolvido no Brasil, ao qual o Paraná aderiu. A justificativa para adesão foi anunciada com o objetivo de reduzir a distorção idade/série e reduzir o número de reprovações.

Orientadoras da Educação Básica é um marco quanto à opção teórica para o direcionamento político educacional.

Nessas diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2007j, p. 24).

Porém, apesar dos esforços para minimizar as tramas das concepções educacionais neoliberais, não foi possível o rompimento com tais práticas. Assim como no Brasil, o Paraná viveu um período de governo mais popular, contudo, não desvinculado das diretrizes do mercado e dos resquícios da reforma do Estado da década de 1990.

Apesar de a SEED, em alguns documentos [...] se manifestar em favor da pedagogia histórico-crítica, – que é uma teoria revolucionária, em favor da classe trabalhadora e defende a superação da sociedade capitalista – é possível afirmar a não implantação de tais pressupostos na prática. E a não implantação se efetiva com intencionalidade por parte do governo, ou seja, a escolha por políticas públicas de educação fundamentadas no ecletismo teórico, não há de fato interesse pela adoção de uma concepção teórica, nem mesmo pela implantação da pedagogia histórico-crítica como base para a elaboração da DCE (BACZINSKI, et al., 2017, p. 12).

A DCE, documento que poderia ser suporte para o trabalho dos professores com uma pedagogia contra-hegemônica, colaborou com a dinâmica neoliberal com um material eclético, em que diferentes abordagens constituem os textos das disciplinas, refletindo na prática pedagógica. Nos textos sobre a avaliação, também observamos tal variedade de perspectivas. Além disso, ao mesmo tempo em que a SEED disse trabalhar na disseminação de uma prática avaliativa diagnóstica e investigativa do processo de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica, numa dimensão formadora, vinculada aos demais elementos do ato educativo (SEED, 2007j), na vivência cotidiana nas escolas públicas estaduais, observamos que as práticas e discursos de diferentes setores da secretaria não correspondiam a tal preceito, pois se mantinha um sistema classificatório, centrado na determinação de notas e que utilizava a recuperação de conteúdos como estratégia de redução de indicadores de reprovação, dentre outros fatores.

Em 2011, Carlos Alberto Richa assume o governo do Paraná e seu discurso apresenta a educação como prioridade absoluta, *slogan* que mantém, também, na segunda gestão. Seus Planos de Governo apresentam perspectiva liberal de educação:

O objetivo central do trabalho do Governo é a **Educação com Qualidade** para toda a população paranaense, assumida como um **Bem Público** e um **Direito Humano Fundamental**, assegurando a equidade no acesso à escola e ao conhecimento de qualidade, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem (RICHA, 2011, p. 113, grifos do autor).

O forte apelo para a qualidade e equidade, característico das orientações dos organismos multilaterais, a perspectiva da educação como um direito humano fundamental e não como um direito social, conforme promulgado na Constituição Federal, e o direcionamento a resultados com foco na aprendizagem, são indicadores de um determinado panorama político-pedagógico: Neonstrutivismo e Neotecnicismo. O Paraná amplia o trabalho com políticas orientadas às demandas do capital. Essa perspectiva é reforçada pela afirmação de que

[...] é urgente pensar na qualidade da educação paranaense organizando um sistema educacional moderno, com vistas à solução de problemas presentes na história da educação brasileira, desenvolvendo projetos pedagógicos que favoreçam a formação integral do estudante, tornando-o **um indivíduo crítico, participativo, transformador de sua realidade e capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea** (RICHA, 2011, p. 114, grifos nossos).

A qual projeto de sociedade serve uma educação que objetiva essa formação do sujeito? A um projeto que reconhece a educação como capital humano, que pode significar aumento de produtividade e fator explicativo de diferenças individuais de renda e mobilidade social. Um projeto de sociedade pensado a partir das demandas do mercado, das necessidades do capital, que exige indivíduos criativos e participativos para resolver problemas com rapidez, flexíveis para se adaptarem às rápidas transformações sociais e tecnológicas e que se compreenda como único responsável pelo fracasso ou sucesso.

Quando fala em governança, em seu plano de metas 2011-2014, reforça tal perspectiva:

O desenvolvimento é possível quando os talentos humanos evoluem através da educação, quando existe adequada infraestrutura para a produção (energia, estradas, telecomunicações), serviços para o bem-estar das pessoas, capital para investimento e instituições governamentais que funcionem bem. O Governo tem a ver com quase tudo isso. Embora não possa fazer as coisas sozinho, é responsável por uma série de providências para que elas aconteçam e, muitas vezes, por agir na direção errada ou por omitir-se, mais atrapalha do que ajuda. O futuro Governador Beto Richa sabe que o Paraná sofre da mesma insuficiência de infraestrutura que se verifica no Brasil em geral. Que é fundamental que as crianças e jovens tenham educação de qualidade, desde a pré-escola, e que o desafio da preparação para o mercado de trabalho seja enfrentado com competência. (RICHA, 2011, p. 49)

Assim, a educação se fundamenta na ação de estimuladora de talentos, num contexto social desafiador, que exige da escola formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Para tal enfrentamento, o governador sabe que é preciso, em uma proposta liberal, equilibrar a atuação do Estado, ponderando em quais áreas deverá omitir-se ou agir e em que proporções. Na Educação, tal entendimento tem sua representação na proposta de implantação de um sistema estadual de avaliação como fomentadora da qualidade do ensino e aprendizagem, na implantação de ferramentas tecnológicas, na gestão participativa, na descentralização de recursos financeiros e na parceria entre o público e o privado.

Em 2014, o Governador volta à campanha eleitoral e apresenta as ações que efetivou na gestão anterior: valorização salarial, ampliação da hora atividade, contratação de profissionais por concurso público, reforma e construção de escolas, aumento de recursos para merenda e transporte. A SEED desenvolveu ações, como formação continuada descentralizada, em que as escolas organizam suas temáticas de acordo com suas realidades; orientação às escolas para elaboração de planos de ação; implantação de sistema de avaliação da Educação Básica estadual – SAEP; construção do Caderno de Expectativas da Aprendizagem; e o Plano de Ações Descentralizadas – PAD.

Todavia, a marca das ações descentralizadas, do ecletismo teórico, da centralidade da avaliação, do foco nos resultados quantitativos, de ações no meio público com direcionamento de mercado (investimento direcionado a insumo como estrutura física, merenda e transporte) e o incentivo do controle da comunidade sobre a educação na perspectiva clientelista reafirmam o caminho político econômico neoliberal na gestão 2011-2014.

O enfoque desse governo instituído a partir das prerrogativas do BM, é restaurar a eficiência administrativa, ajustar as finanças públicas do Estado e apresentar resultados com base na gestão através do estabelecimento de acordos de desempenho e metas setoriais. Para tanto, as estratégias do governo estão organizadas em três pilares, a qualidade fiscal, a modernização institucional [...], e mais gestão estratégica e eficiente de recursos humanos (SOUSA, 2013, p. 127).

Em seu segundo Plano de Metas, Richa diferencia a forma de apresentação, tornando-o menos objetivo do que o primeiro, mas compõe um texto similar à estrutura dos documentos do Banco Mundial. Enquanto o primeiro se organizava basicamente sobre uma estrutura formada por visão de futuro, situação atual, objetivos de governo e principais propostas (RICHA, 2011), o segundo apresenta fundamento do plano de metas, competências do Estado, competências do governo, competências da gestão, análise comparativa, diretrizes do plano de metas, áreas de resultados, compromissos cumpridos e plano de metas. As diretrizes do Plano de Metas (RICHA, 2014) são: política de Estado; logística; agronegócio; Paraná competitivo; sustentabilidade; serviços e obras; energias alternativas; ciência e tecnologia, e inovação; reforma do Estado; território; cultura, lazer, esporte e turismo; ação social. Nesse plano de metas, apesar de afirmar em cinco momentos do texto que a educação é prioridade do estado, a educação não figura como uma diretriz para o governo. A proposta para a educação prevê “[...] assegurar um tratamento de excelência na área, principalmente mantendo diálogo aberto e contínuo com todos os envolvidos e interessados em transformar, sempre para melhor, o ensino paranaense” (RICHA, 2014, p. 114).

No entanto, percebemos, em nossa experiência nas escolas estaduais, que eventos, como o dia 29 de abril de 2015⁵¹, a redução da hora atividade, o fechamento de escolas, o não cumprimento de acordos de reajustes salariais, a redução das equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, a redução do porte das escolas e dos investimentos nas Universidades, são uma mostra da gestão que usa o argumento da eficiência, eficácia e austeridade como justificativa para ações de redução da responsabilidade do Estado sobre um direito social. Mantém-se, na segunda gestão, o

⁵¹ Confronto entre professores e policiais na Praça Nossa Senhora da Salete, no dia 29 de abril de 2015, com, aproximadamente, 200 feridos. Os professores protestavam contra o projeto de lei de reestruturação do Paraná Previdência, que estava em votação na Assembleia Legislativa do Paraná e autorizaria um uso transgressor de suas verbas, quando foram violentamente confrontados com tiros de balas de borracha e bombas de gás lacrimogêneo, cujas consequências resultaram no ferimento de vários professores.

enfoque na política neoliberal, direcionada pelas orientações do Banco Mundial e demais organismos internacionais, sob a lógica do mercado, na qual a educação é “[...] um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos” (LAVAL, 2004, p. 22). Essa perspectiva mantém os trabalhadores sob a falácia de serem proprietários, além da sua força de trabalho, também do capital humano e, por isso, são responsáveis por adquiri-la com sucesso, ou seja, reduz a educação a um instrumento técnico e mascara relações de exploração (FRIGOTTO, 2010).

Quanto à avaliação na era Richa, destacamos o direcionamento à avaliação em larga escala, inclusive com a instituição de um sistema de avaliação da Educação Básica no estado, o SAEP, desenvolvido nos anos de dois mil e doze e dois mil e treze, ano em que sua aplicação foi descontinuada, e retomado em dois mil e dezessete. Apesar da similaridade com o SAEB, o SAEP não tinha a divulgação pública de resultados. Cada escola tinha acesso a apenas seus resultados, assim como cada Núcleo Regional de Educação. A divulgação era realizada apenas com a anuência do Conselho Escolar. Essa é uma característica positiva, pois reduzia a possibilidade de ranqueamento, comparação e competitividade entre escolas. Contudo, em nossa experiência⁵² com a aplicação e análise dos resultados da prova, observamos o viés reprodutivista do sistema, percebidos, dentre outras situações, na valorização de resultados e na centralidade da Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, há um fortalecimento dos trabalhos relacionados ao SAEB e de enfrentamento à distorção idade/série, percebidos nos Planos de Ação da Secretaria de Estado da Educação de 2011 e 2012 e nos encaminhamentos de programas como o Plano de Ação Descentralizado - PAD (PARANÁ, 2017b).

No que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem, o foco se direciona aos critérios de avaliação, reforçado pela elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem, originalmente chamado de “Caderno de Critérios de Avaliação” (PARANÁ, 2011b p. 8) e na recuperação paralela ao processo. O ecletismo quanto à concepção de avaliação se mantém, como nas gestões anteriores, nas orientações e formações, conforme será observado nas análises a serem apresentadas posteriormente.

⁵² A experiência da pesquisadora como Técnica Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco possibilitou conhecer as minúcias dos encaminhamentos e orientações feitos às escolas quanto à avaliação do ensino e aprendizagem. A trajetória profissional deu condições de conhecer o direcionamento político pelo olhar de quem atuou com a realidade escolar, em seus meandros, e o confronto com a perspectiva que a pesquisa proporcionou.

Contudo, oficialmente, a SEED assume a avaliação contínua, diagnóstica, cumulativa e permanente (PARANÁ, 2017o).

Após a retomada histórica da educação paranaense nos últimos 27 anos, direcionaremos o olhar às políticas públicas para a avaliação do ensino aprendizagem vigentes no estado, e que orientam a prática pedagógica dos profissionais da educação.

2.2 As políticas públicas orientadoras da avaliação do ensino e aprendizagem

Para o trabalho de análise dos documentos que orientam a prática avaliativa no Estado do Paraná, orientamo-nos pela Análise de Conteúdos de Bardin (1977). O método é composto por cinco etapas: organização da análise, codificação, categorização, inferência e tratamento da informação, com as quais examinamos, discutimos e apresentamos a documentação. Primamos para que a análise fosse realizada com base no campo político social e econômico no qual os documentos foram construídos e são utilizados.

Com base no período de estudo (2011-2017) e a temática avaliação, levantamos os documentos relacionados no quadro 2, a seguir. Cabe destacar, contudo, que os textos legais vigoram, no estado do Paraná, a partir do ano de 1999.

Quadro 2 – Relação dos documentos orientadores da avaliação no Paraná (1999-2017).

N	DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO	DESTINO	SITUAÇÃO
01	Deliberação 007 CEE/PR	1999	Normas gerais para a avaliação do Aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos	Sistema Estadual de Ensino – Ensino Fundamental e Médio	Vigente
02	Deliberação 09 CEE/PR	2001	Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização da vida escola	Sistema Estadual de Ensino – Ensino Fundamentos e Médio	Vigente
03	Resolução nº 3794 SEED/PR	2004	Estabelece nota mínima 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica	Rede Pública Estadual de Educação Básica	Vigente
04	Texto: A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar -	2007	Orientações didático-pedagógicas para cada disciplina da matriz curricular do ensino regular	Ensino Fundamental e Médio da rede pública	Vigente

N	DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO	DESTINO	SITUAÇÃO
	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná – SEED/PR			estadual de ensino	
05	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná Texto: <u>Avaliação</u> das disciplinas de: Arte; Ciências; Educação Física; Ensino Religioso; Geografia; História; Língua Estrangeira Moderna; Língua Portuguesa; Matemática – SEED/PR *	2007	Orientações didático-pedagógicas para cada disciplina da matriz curricular do ensino regular Item analisado - Avaliação	Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino	Vigente
06	Texto orientador	Sem data	Avaliação e recuperação: aspectos legais e metodológicos	Rede pública estadual de ensino	
07	Instrução 021 SEED/PR	2010	Orientação para a elaboração da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Médio	Rede pública estadual de ensino	Vigente
08	Planos de ação da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR	2011; 2012	Planejamento de ações da Secretaria de Estado da Educação	Rede pública estadual de ensino	Prescrito
09	Roteiros de trabalho da Semana Pedagógica – SEED/PR	2011 - 2017	Roteiros com orientações e textos para o desenvolvimento das atividades da Semana Pedagógica	Rede pública estadual de ensino	
10	Instrução 020 SEED/PR	2012	Orientação para elaboração da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio	Rede pública estadual de ensino	Vigente
11	Site: < http://www.saep.caedufjf.net/ > SAEP Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Paraná *	2012 - 2013	Orientações para interpretação de dados	Rede pública estadual de ensino	
12	Oficina Formação em ação: Leitura, problematização e os desafios do processo ensino-aprendizagem	2014	Roteiros, textos e vídeos utilizados na oficina	Rede pública estadual de ensino	Prescrito
13	Oficina Formação em ação: Avaliação externa e avaliação interna: relações e	2016	Roteiros, textos e vídeos utilizados na oficina	Rede pública estadual de ensino	Vigente

N	DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO	DESTINO	SITUAÇÃO
	articulações possíveis – SEED/PR				
14	Oficina Formação em Ação – Reflexões sobre avaliação - SEED/PR	2016	Roteiros, textos e vídeos utilizados na oficina	Rede pública estadual de ensino	Vigente
15	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná – SAEP	2012 - 2013	Textos de orientação para interpretação dos dados	Rede pública estadual de ensino	
16	Instrução 008 SEED/PR	2012	Plano Personalizado de Atendimento	Rede pública estadual de ensino	Revogada
17	Deliberação 03 CEE/PR	2013	Dispõe sobre normas para a regulação, supervisão e avaliação da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino	Sistema Estadual de Ensino – Educação Básica	Vigente
18	PAD Plano de ações descentralizadas: Projeto	2014	Plano de atendimento às escolas com baixos indicadores educacionais com orientações pedagógicas e de gestão; Acompanhamento e divulgação de boas experiências de escolas com altos indicadores.	Rede pública estadual de ensino	Prescrito
19	Instrução 014 SEED/PR	2014	Programa de Aceleração de Estudos	Rede pública estadual de ensino	Revogada
20	Lei nº 18.492 24/06/2015 DOE/PR	2015 - 2025	Aprovação do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 - 2025	Sistema Estadual de Educação	Vigente
21	Plano Estadual de Educação	2015 - 2025	Diretrizes e Metas do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 - 2025	Sistema Estadual de Educação	Vigente
22	Parecer 019 CEE/PR	2015	Pedido de autorização de Programa de Aceleração de Estudos	Rede pública estadual de ensino	Vigente
23	PAE – Programa de Aceleração de Estudos – Documento Orientador	2015	Orientação curricular para as turmas de aceleração de estudos	Rede pública estadual de ensino	Vigente
24	Instrução 03 SEED/PR	2015	Orienta elaboração e define competências quanto ao Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar	Educação Básica do Estado do Paraná	Vigente
25	Instrução 03 SEED/PR	2016	Programa de Aceleração de Estudos	Rede pública estadual de ensino	Revogada
26	Instrução 11 SEED/PR	2016	Programa de Aceleração de Estudos	Rede pública estadual de ensino	Vigente
27	META Programa Minha escola tem ação	2016 - 2019	Programa com objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem,	Rede pública estadual de ensino	Vigente

N	DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO	DESTINO	SITUAÇÃO
			garantindo 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 a proficiência dos estudantes da educação pública do Estado do Paraná		
28	Instrução 01 SEED/PR	2017	Avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos(as) estudantes	Rede pública estadual de ensino	Revogada
29	Instrução 02 SEED/PR	2017	Procedimento para o processo de Reclassificação	Escolas vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Paraná	Revogada
30	Instrução 08 SEED/PR	2017	Procedimento para o processo de Reclassificação	Escolas vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Paraná	Vigente
31	Instrução 15 SEED/PR	2017	Avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos(as) estudantes	Rede pública estadual de ensino – exceto EJA	Vigente

* Há documentos relacionados que não foram utilizados na apresentação da análise.
 Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora. Dados da pesquisa, 2017.

O trabalho de pesquisa, coleta de documentos e análise de seus conteúdos conduziu-nos à sistematização pelas seguintes categorias: equidade e meritocracia, controle e produtivismo, centralização da aprendizagem, ranqueamento e responsabilização, flexibilização e adaptação ao mercado de trabalho. Elas nos possibilitaram um panorama da perspectiva avaliativa vigente nas orientações e documentos legais e são aqui apresentadas com suas respectivas análises.

2.2.1 Equidade e meritocracia: a manutenção da avaliação classificatória

Como vimos, a educação, no final do século XX, é orientada pela premissa do capital humano e organizada de acordo com as necessidades do mercado, conforme o modelo do toyotismo (SAVIANI, 2005b). Nesses moldes, deve formar o indivíduo adaptável às constantes mudanças da ciência e tecnologia e sempre disposto e pronto a aprender e resolver as diferentes problemáticas que venham a surgir em seu trabalho, ou, ainda, que esteja preparado para se adaptar à falta de emprego e ser um

empreendedor, criando possibilidades de subsistência.

Nessa perspectiva, a equidade e a meritocracia são indispensáveis para um sistema de ensino eficiente e eficaz. Para o desenvolvimento econômico de uma sociedade, é preciso que seja feito investimento em educação, principalmente através do acesso de todos à Educação Básica. Preceito esse muito bem orientado pelos organismos internacionais, conforme observamos no documento Educação 2030: Declaração de Incheon: “Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) propostos” (UNESCO, 2016, p. III). Garantido o acesso, cabe a cada indivíduo utilizar de seus talentos e méritos para se desenvolver e aproveitar as oportunidades de aprendizagem ofertadas.

A equidade é definida em termos de dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais: **as conquistas na vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços**, e não por circunstâncias pré-determinadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é a prevenção de privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (WOLFOWITZ, 2005, p. VII, grifos nossos).

Esse é o modelo observado em diferentes documentos que orientaram e orientam a avaliação no estado do Paraná.

A deliberação 007/99, produto das mudanças advindas da LDB de 1996 e das reformas educacionais da década de 1990, normatiza a avaliação no sistema estadual de ensino desde então. Apesar de trazer o aspecto formativo de uma avaliação contínua, permanente e cumulativa, com a proposta de recuperação paralela, seu texto indica uma educação caracterizada pela responsabilização do professor na oferta de oportunidades de aprendizagem e do aluno quanto ao aproveitamento dessas. Em seu artigo terceiro é determinado: “A avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem” (PARANÁ, 1999, p. 2). Assim, o processo de ensino e aprendizagem é reduzido a situações de aprendizagem, as quais devem ser aproveitadas pelo aluno para adquirir os conteúdos disponibilizados através da mediação do professor. Eis o princípio liberal: o ser humano é possuidor de capacidades, recursos próprios, ele vai fazer crescer, desenvolver, de acordo com suas “competências e habilidades”, cabe à escola “oportunizar” momentos a

esse desenvolvimento (LAVAL, 2004). É fato que há, relacionada a essa ótica educacional, uma perspectiva pedagógica, contudo, em item subsequente a abordaremos com mais atenção.

A deliberação determina, também, que todos tenham acesso a diferentes instrumentos e técnicas de avaliação, assim como mais de uma oportunidade de aferição, o que reafirma a perspectiva da equidade, de ofertar acesso às diversas oportunidades de avaliação, facilitando a aprovação e o controle de indicadores educacionais. Não alcançando o resultado desejado nesses momentos, o aluno poderá ter aprovação por meio da recuperação de estudos, o que, também, configura-se como mais um meio de melhoria de indicador. Em seu artigo dez, encontramos: “O aluno cujo aproveitamento escolar for insuficiente poderá obter a aprovação mediante recuperação de estudos, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (PARANÁ, 1999, p. 3). Ou seja, o indivíduo dispõe de mais uma oportunidade de aferição, de conseguir uma nota suficiente para aprovação. Observamos, que todo o processo se volta a um objetivo: a aprovação, como consequência do esforço e talento do aluno no aproveitamento das situações de aprendizagem organizadas pelo professor. Ao mesmo tempo em que o texto afirma privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, mantém-se estagnado na aferição de resultados, na verificação de dados, na ótica do exame. Além disso, o uso da palavra aproveitamento é um referencial de responsabilização do aluno quanto ao seu sucesso ou fracasso.

A deliberação 007/99 foi o único documento normativo que orientou a avaliação até o ano de 2017. Durante esse período as orientações chegaram à escola via formação continuada, DCE ou textos orientadores, como exemplo, o texto “Avaliação e recuperação: aspectos legais e metodológicos”⁵³, que procurou abordar a avaliação e a recuperação na seguinte ótica:

[...] a recuperação, incorporada ao processo contínuo de avaliação é também, para todos os alunos, no sentido do aperfeiçoamento da aprendizagem e não apenas do alcance da média, para atender ao parâmetro mínimo quantitativo. [...] o compromisso do professor ao ensinar é com o desenvolvimento pleno do educando e não com o mínimo e que o processo de recuperação é intrínseco ao processo de

⁵³ O referido texto foi utilizado pelos técnicos pedagógicos do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco em reuniões, formações continuadas e encaminhamentos individuais, como subsídio na orientação às escolas e professores quanto aos procedimentos referentes à avaliação do ensino e aprendizagem escolar. Julgamos importante tal esclarecimento porque, apesar de ser um documento encaminhado pela SEED como referência, não temos certeza se outros NREs o utilizaram, por não ser um documento legal, mas um texto orientador.

ensino-aprendizagem e também da avaliação (ARTIGAS, 2017, s/p).

Apesar de seu discurso pela avaliação em função da aprendizagem e não da aferição de um valor, o aluno se mantém sujeito a uma média, o que foi abordado pelo documento:

[...] a média é um parâmetro mínimo estabelecido para indicar a possibilidade da progressão nos estudos mesmo que o aluno tenha se apropriado somente de um certo recorte dos conteúdos curriculares e que lhe permite prosseguir, ainda que com dificuldades na série/ano seguinte (ARTIGAS, 2017, s/p).

Também fez parte do texto uma concepção produtivista da escola:

Destaca-se ainda, que **não há impedimento legal** para a reprovação ou índices máximos e mínimos para aprovação/reprovação de alunos, desde que, como já afirmamos, os critérios sejam claros e justifiquem as decisões tomadas. Porém, lembramos, com base no inciso III do artigo 13 da LDB 9394/96, que tais dados revelam o processo não só de aprendizagem, mas também de ensino da escola e, portanto, um elevado índice de reprovação pode retratar que a função social daquela escola está sendo negligenciada (ARTIGAS, 2017, s/p).

Fica notório nesse excerto que a escola também está fadada à meritocracia. Deve estar atenta a sua capacidade de manter seus indicadores equilibrados, demonstrando sua competência na gestão pedagógica. Contudo, a escola deve cuidar quanto ao número de reprovação para não demonstrar que está sendo negligenciada. Mas, quem a está negligenciando? O que a escola pode fazer? É a escola a única responsável por mudar a situação?

Também nas DCEs encontramos tal evento. No texto base⁵⁴, intitulado “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”, a orientação diz estar embasada em uma concepção crítica, contudo, nos itens específicos sobre avaliação das disciplinas, encontramos um considerável ecletismo teórico. No que se refere à meritocracia, destacamos o texto da disciplina de Arte, que apresenta:

O professor deve fazer um **levantamento das formas artísticas que os alunos já conhecem e de suas respectivas habilidades, como tocar um instrumento musical, dançar, desenhar ou representar.**

⁵⁴ As DCEs são compostas por duas partes: a primeira parte, intitulada A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar, à qual nos referimos como texto base, presente em todas as diretrizes, e que apresenta concepção crítica; e a segunda parte, intitulada Diretrizes Curriculares da disciplina, cujo texto se difere de acordo com a disciplina.

Durante o ano letivo, as tendências e habilidades dos alunos para uma ou mais áreas da arte também devem ser detectadas e reconhecidas pelo professor. Esse diagnóstico é a base para planejar futuras aulas, pois, ainda que estejam definidos os conteúdos a serem trabalhados, **a forma e a profundidade de sua abordagem dependem do conhecimento que os alunos trazem consigo** (PARANÁ, 2007a, p. 81, grifos nossos).

Oras, a forma e a profundidade da abordagem dependerão das habilidades⁵⁵ dos alunos? E se nenhum aluno da turma apresentar habilidade em teatro? Esse conteúdo será trabalhado superficialmente? É correta essa forma de abordagem dos conteúdos de Arte na mesma proposta que afirma que: “a avaliação gera critérios que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, direcionando de maneira sistematizada o trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2007a, p. 81)? Há, sim, uma clara incoerência no próprio texto da disciplina, assim como há incoerência em relação ao texto base das DCEs, que define:

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos (PARANÁ, 2007j, p. 15).

Também, na disciplina de Educação Física, encontramos indícios da perspectiva de meritocracia, quando abordado o critério de avaliação. É certo que o comprometimento e o envolvimento nas atividades são fatores preponderantes para a avaliação de qualquer disciplina, contudo o texto expressa:

[...] os critérios para a avaliação devem ser estabelecidos, considerando o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico: Comprometimento e envolvimento – **se os alunos entregam as atividades propostas pelo professor**; se houve assimilação dos conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se o aluno consegue resolver, de maneira criativa, situações problemas sem desconsiderar a opinião do outro, respeitando o

⁵⁵ Os termos competências e habilidades, associados à Pedagogia das Competências, perspectiva propagada na década de 1990 com os PCNs, corresponde a comportamentos, aptidões, qualidades que habilitam o indivíduo a resolver situações problemas e organizacionais, a ser proativo e empreendedor, para atuar no mundo em constante transformação e evolução, adequando-se aos novos padrões de produção (RAMOS, 2009b). Tal proposta resulta no esvaziamento do currículo, pois substitui o ensino do conhecimento historicamente construído, pelo ensino através de experiência, em situações passíveis de verificar as competências e habilidades, saberes que os alunos devem compreender e dominar para conviver na contemporaneidade.

posicionamento do grupo e propondo soluções para as divergências; **se o aluno se mostra envolvido nas atividades**, seja através de participação nas atividades práticas ou realizando relatórios (PARANÁ, 2007c, p. 77).

O fato de entregar uma atividade ou se mostrar envolvido não caracteriza aprendizagem, mas, que esse aluno apresenta um comportamento adequado de acordo com determinados valores, ou seja, tem méritos a serem valorizados. É uma perspectiva que não condiz com a ideia apresentada no mesmo texto, de que “é necessário assumir o compromisso pela busca constante de novas ferramentas e estratégias metodológicas que sirvam para garantir maior coerência com o par dialético objetivos-avaliação” (PARANÁ, 2007c, p. 75-76), isto é, uma avaliação baseada nos objetivos da disciplina e não em comportamentos e méritos de alunos.

No ano de 2017, em janeiro, a SEED publica a Instrução 01. Com um texto que se assemelha à deliberação 007, trouxe especificações quanto à média, número de instrumentos, de recuperações, orientações para avaliação nos anos iniciais e para o Ensino Religioso e orientações para a efetivação da recuperação de estudos. Em setembro, a secretaria revoga esse documento com nova publicação: instrução 15/2017. A nova instrução, mais explicativa, inclui os itens conselho de classe e promoção. Dentre os itens, destacamos o que o documento aborda sobre a média ser utilizada pelas escolas:

1.8 Conforme preceitos legais, o sistema de avaliação, devidamente expresso no Regimento Escolar, é aquele estabelecido pela mantenedora para fins de aprovação do(a) estudante, sendo:- média final igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) no cômputo geral do total de horas letivas. 1.9 A regra de cálculo do período avaliativo (média aritmética, média ponderada ou somatória) deverá ser definida pelo Colegiado, podendo ser revista no início de cada ano letivo, com o devido registro em Ata, devendo ser utilizada igualmente por todas as disciplinas e/ou componentes curriculares (PARANÁ, 2017o, p. 4).

É importante destacar que o valor seis na média mínima para a promoção dos estudantes entre as séries foi determinado em 2004 pela resolução secretarial 3794 (2004a), pois, anteriormente, o valor era cinco. A fixação da média numérica para aprovação reafirma a característica classificatória da avaliação. Observamos, ainda, que não é ofertada à escola a possibilidade de outra forma de avaliação, se não pela nota,

pois a decisão é da mantenedora, o que, no caso da rede estadual, é a Secretaria de Estado da Educação. Cabe à escola, apenas a liberdade de definir como será o cálculo para chegar à nota final e definir o futuro de cada aluno.

A instrução estabelece, também:

Para a composição da média do período avaliativo [...] deverá ser obrigatoriamente proporcionado ao (a) estudante no mínimo 02 (dois) instrumentos de avaliação e 02 (dois) instrumentos de recuperação de estudos, podendo chegar ao máximo de 10 (dez) instrumentos de avaliação e de 10(dez) instrumentos de recuperação, não havendo necessariamente a vinculação de um instrumento de recuperação para cada instrumento de avaliação (PARANÁ, 2017o, p. 4-5).

O texto apresenta a recuperação de conteúdo não vinculada ao instrumento de avaliação⁵⁶, porém, em itens subsequentes, encontramos afirmações que contradizem tal afirmativa: “o processo de recuperação de estudos visa recuperar 100% (cem por cento) dos conteúdos trabalhados” (PARANÁ, 2017o, p. 6) e, “Caso o(a) estudante tenha obtido, no processo de recuperação, um valor acima daquele anteriormente atribuído, a nota deverá ser substitutiva, uma vez que o maior valor expressa o melhor momento do(a) estudante em relação à aprendizagem dos conteúdos” (PARANÁ, 2017o, p. 6). Por fim, apesar de não haver a obrigatoriedade do vínculo, a obrigatoriedade dessa ação contínua e da nota substitutiva conduzirá a prática conjunta de instrumento avaliativo, retomada de conteúdo e nova avaliação, para obtenção de nota substitutiva. E, novamente, a recuperação de conteúdos se configura como mais oportunidades para que os alunos possam, com mais esforço, aproveitá-las. Além disso, a ênfase nesse assunto pode proporcionar melhorias nos indicadores educacionais.

Quando trazemos em destaque tais excertos de documentos que fazem referência à meritocracia e à equidade, não queremos afirmar que alunos e professores não devam somar esforços pelo ensino e aprendizagem e trabalhar por esse processo. O que questionamos é a perspectiva reducionista sobre a avaliação, que percebe o fracasso e o sucesso como causa e consequência única e exclusiva do esforço, dedicação, mérito e talento dos indivíduos ou instituições, que percebe a recuperação de conteúdo como a

⁵⁶ A partir do ano de 2016, passou a fazer parte da realidade escolar o Registro de Classe *on-line*, como projeto piloto em seis escolas no estado e, em 2017 com ampliação por adesão das próprias escolas. Esse sistema, apesar não ter documento oficial que o normatize, apresenta um formato que relaciona o registro da nota de recuperação de conteúdos à nota do instrumento de avaliação. Tal sistema será analisado no capítulo III.

solução dos problemas de aprendizagem ou para melhorar indicadores, que reduz a avaliação às quatro paredes da sala de aula, de modo que alunos e professores são conduzidos a superarem as dificuldades com suas habilidades e competências e que, conseguindo tal façanha, serão premiados com aprovação ou, caso contrário, punidos com a reprovação. Não são ponderadas as condições dessas salas, dessas aulas: número de alunos, material didático, formação do professor, estrutura física da escola, organização pedagógica e administrativa da escola, condição social, econômica e cultural da comunidade em que a escola está localizada, condição sócio-política e econômica vigente. É uma ótica educativa que desconsidera os vínculos entre educação, produção, trabalho e economia, que influenciam diretamente a dinâmica educativa (FRIGOTTO, 2010) e, portanto, a prática avaliativa.

Tomemos a nota como exemplo. Nos documentos analisados, é percebida como um item de um complexo processo de análise da aprendizagem, com constantes oportunidades de situações de aprendizagem e que, ao final, classifica de acordo com o aproveitamento. Mas,

A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Podemos sugerir sua substituição por conceitos, por relatórios? Podemos. Mas tenhamos consciência de que ainda estarão subjacentes as concepções capitalistas de mercadoria. A escola é expressão de seu tempo, urge que pensemo-la para além de suas paredes e compreendamos “*quem somos e o que fazemos* nesta sociedade para depois falarmos da escola” (NAGEL, 2011 p. 15, grifo do autor).

2.2.2 Controle e produtivismo: a avaliação como solução do “problema” dos indicadores

O modelo de gerencialismo aplicado na educação conduziu as escolas ao produtivismo e ao controle do Estado através de políticas públicas, principalmente, nos

processos vinculados à avaliação. A descentralização das ações, associada ao discurso do incentivo à autonomia e ao respeito às especificidades das diferentes realidades do país continental, mantém-se sob o controle do Estado através dos indicadores e índices. À escola, cabe a função de bem gerenciar os subsídios financeiros e pedagógicos a ela encaminhados, apresentando bons resultados tanto para o controle do Estado quanto dos atentos clientes: os pais, alunos e as empresas contratantes de mão de obra.

Essa empreendedora ação política desencadeou diversos programas no estado do Paraná nas gestões do governo Richa, dentre eles: incentivo à recuperação de estudos e reclassificação; Plano Personalizado de Atendimento, Programa de Aceleração de Estudos. Propostas de ações descentralizadas que vinculam a avaliação à solução do “problema” dos baixos indicadores de produtividade.

A recuperação de estudos é um direito do estudante, visto que o objetivo primeiro do trabalho educativo é que ele apreenda os conhecimentos historicamente construídos.

Dado o compromisso do educador com a aprendizagem dos educandos, a “recuperação”, mais do que uma estrutura da escola, deve significar uma **postura** do educador no sentido de garantir essa aprendizagem por parte de todos os alunos, especialmente daqueles que têm maior dificuldade em determinados momentos e conteúdos. Daí a importância da “recuperação instantânea”, ou seja, da recuperação que dá no ato mesmo de ensinar, a partir dos erros (como material de análise), da percepção das necessidades dos educandos. Se ela não ocorrer, o professor está se omitindo em sua tarefa primeira que é garantir a aprendizagem (VASCONCELLOS, 2008, p. 9).

Se a avaliação está a serviço de garantir o processo de ensino e aprendizagem, também as ações relacionadas à recuperação estão voltadas ao ato educativo. Contudo, a deliberação 007/99, não faz menção sobre a qualidade do ensino e aprendizagem. O que encontramos são orientações técnicas de como proceder com instrumentos, tempos, conteúdos, notas, resultados, aprovações. O mais próximo do processo pedagógico que o documento chega é quando referencia a necessidade de rever a metodologia do professor e ofertar mais uma oportunidade aos alunos para que esses possam melhorar seus resultados. Tal situação nos aponta que a qualidade está nas entrelinhas dos documentos, pois, na perspectiva de educação que tem como princípio o mérito, qualidade é resultado, é número, é indicador de quantos indivíduos tiveram aproveitamento das situações de aprendizagem possibilitadas, é quantificar índices de escolarização para gerar economia para o Estado.

Pode haver o argumento de que o documento normativo é um instrumento técnico, que a recuperação precisa ter seus parâmetros definidos para os registros. Mas, quando nos reportamos à educação, como negar o fator pedagógico? Se existe tal negação, há uma intencionalidade político-econômica. Além disso, não podemos esquecer do limite do pensamento liberal, como Freitas nos alerta, “na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso” (FREITAS et al., 2014, p. 19). Abordar formas e meios de possibilitar uma educação de qualidade para todos em documentos orientadores e normativos ultrapassaria tal limite.

Em 2017, a instrução 15, amenizou tal situação com um texto explicativo, voltado a orientações quanto ao acompanhamento dos processos cognitivos, temporalidades, relevância a atividades críticas, atendimento às especificidades de estudantes e conteúdos. Contudo, mantém-se no sistema classificatório, centrado na nota e no resultado. Além disso, inclui em seu texto a possibilidade de promoção por conselho de classe – APC – aos estudantes que “demonstrarem apropriação dos conteúdos mínimos essenciais e que apresentarem condições de dar continuidade aos estudos nos anos [...] seguintes desde que tenham frequência superior a 75% (setenta e cinco por cento) do cômputo geral do total de horas letivas” (PARANÁ, 2017o, p. 8). A princípio, o estudante que apresenta essas condições não precisaria de aprovação por conselho de classe. A quem serve esse instrumento? Para alunos com dificuldades durante o período letivo, como problemas de saúde ou familiares, com dificuldades de aprendizagem possíveis de serem acompanhadas nos próximos períodos, dentre outros fatores. Porém, num contexto em que estatísticas ganham prestígio, o que observamos no cotidiano das escolas é a utilização do APC para diminuir a porcentagem de reprovados. Essa dinâmica aumenta o número de aprovados, mas, também, amplia as defasagens, dificulta os processos de ensino e aprendizagem, alarga as diferenças educacionais e, conseqüentemente, sociais.

Outro fator que evidencia a perspectiva produtivista da avaliação e percepção da recuperação como forma de manipulação de resultados de indicadores é a relação feita pela SEED em seus planos de metas nos anos de 2011 e 2012 com as Matrizes de Referência do SAEB no trabalho com salas de apoio, com a reclassificação e, posteriormente com o Plano Personalizado de Atendimento:

Recuperação paralela ao processo

[...] 2. Organizar ações de acompanhamento pedagógico às situações de distorções idade/série. Para atender às situações de distorção idade/série devemos prever ações e atividades para possíveis reclassificações, como a organização de material de atividades extraclasse para que os alunos estudem em casa ou no contra turno, com posterior avaliação. Cabe às equipes pedagógicas acompanhar, juntamente com os professores, o desenvolvimento de cada aluno e, por meio de relatório individual detalhado, elaborar processos de reclassificação. É fundamental a participação dos pais em todo o processo. Lembramos que o procedimento de reclassificação deve estar contemplado na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar do estabelecimento de ensino (PARANÁ, 2011a, p. 7-8).

Recuperação paralela ao processo

1. Implantar ações pedagógicas de apoio escolar e de recuperação paralela ao processo de ensino-aprendizagem. [...] Os NREs devem organizar reuniões com os professores que atuam nas salas de apoio para orientar os novos encaminhamentos de acordo com a situação normativa, bem como discutir ações pedagógicas envolvendo a matriz de referência da Prova Brasil, com o intuito de estabelecer relações entre os descritores e os conteúdos da proposta pedagógica curricular (PARANÁ, 2011b, p. 10).

Recuperação paralela ao processo de ensino

[...] A organização de Planos Personalizados de Atendimento, para corrigir situações de distorção idade/série, deve iniciar em março/2012, sendo fundamental o acompanhamento desses alunos aprovados em todo o processo (PARANÁ, 2012a, p. 9).

Recuperação Paralela do Processo de Ensino

Por meio de um plano personalizado de atendimento, o processo de reclassificação está previsto para os estudantes com defasagem na idade/série e que apresentem condições de seguir os estudos com sucesso. A escola deverá selecionar esses estudantes promovendo avaliações e acompanhamento pedagógico aos reclassificados (PARANÁ, 2012b, s/p).

Relacionar a recuperação paralela ao trabalho da sala de apoio poderia ser considerado um avanço se não fosse um atendimento limitado ao sexto e sétimo ano e com abertura de turma em escolas com um número mínimo de alunos e turmas (PARANÁ, 2017b). Além disso, pautar o trabalho da sala de apoio ao da Matriz de Referência do SAEB é um direcionamento produtivista e limitador do currículo. Já, no que se refere aos demais programas, dedicaremos mais atenção, iniciando com a Reclassificação.

É necessário, antes de analisarmos o uso da Reclassificação para redução de indicadores, que compreendamos qual sua função educativa. De acordo com a deliberação 09/2001, documento que regulamenta tal processo, a reclassificação é

[...] o processo pelo qual a escola avalia o grau de experiência do aluno matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de **encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desempenho**, independentemente do que registre o seu histórico escolar (PARANÁ, 2001, p. 7, grifos nossos).

Ou seja, é um meio de adequar o estudante à série/ano coerente com sua experiência educacional, com seu conhecimento, com sua aprendizagem. A princípio, parece-nos que essa ação garante aos alunos com avançada aprendizagem e desenvolvimento o avanço nos estudos. Se olharmos pela ótica capitalista, um prêmio aos mais talentosos e dedicados; pela ótica crítica, um possível rompimento com a lógica seriada e classificatória do sistema de ensino. Contudo, a análise desse processo em sua adequada utilização não cabe em nosso trabalho. Mas, sim, a perspectiva utilizada no Paraná: possibilidade de redução da taxa de distorção idade/ano.

Em 2012, o estado implantou o Plano Personalizado de Atendimento – PPA, através da instrução 08 de dezessete de maio de 2012. Esse plano propunha “corrigir a distorção idade/série por meio de estudos independentes e a reclassificação para estudantes matriculados, que estão frequentando o Ensino Fundamental e Médio, com defasagem de dois ou mais anos idade/série” (PARANÁ, 2012c, p. 1). Para que o aluno fosse reclassificado, deveria realizar uma prova de cada disciplina da matriz curricular e alcançar a média mínima definida em regimento, pela escola, após realizar estudos independentes em casa, concomitante com as aulas que frequenta na série em que se encontra. Ao professor, competia elaborar o material para estudo e dar apoio e subsídio ao aluno, inclusive utilizando a hora atividade. A instrução também responsabilizava os pais pelo acompanhamento do estudo e, posteriormente, caso a reclassificação se efetivasse. A organização de todo o processo ficava a cargo da coordenação pedagógica.

Sob um primeiro olhar, o plano parece pertinente, com alunos, pais, professores e equipe pedagógica unidos em um trabalho pela redução de um problema grave que aflige a realidade escolar. Porém, propõe uma solução que percebe a distorção como uma consequência do desinteresse, da falta de vontade do aluno ou que esse não soube aproveitar as oportunidades que teve, o que, novamente, remetem-nos ao mérito, ao talento, à responsabilidade do indivíduo. Basta apurarmos o olhar para percebermos que o plano logrará êxito com um reduzido número de alunos que, apesar da distorção, tenha um acompanhamento familiar em casa; tenha disponível material para estudo, além do ofertado pela escola; tenha acesso a outros meios de pesquisa ou cursos preparatórios,

até possíveis professores particulares, ou, talvez, não tenha uma defasagem na aprendizagem tão acentuada; que não precise trabalhar em período contraturno da escola; que não seja responsável por seus irmãos em casa, enquanto seus pais ou responsáveis trabalham; que não precise se preocupar com a violência próxima a seus lares, quando tem lar, dentre outras particularidades. Aí verificamos que a proposta é limitada, peca na relação com a totalidade, não apresenta uma preocupação com a mediação existente entre educação e sociedade. Há apenas ocupação com a redução de indicadores negativos e a produção de indivíduos adequados ao mercado, o que nos leva a concordar com o argumento de que

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação, ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. [...] A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora e na vida (FRIGOTTO, 2010, p. 250).

E o PPA assume essa função com maestria. Ou será possível transmitir com qualidade o conhecimento organizado e sistematizado para uma série, em um estudo individual a um aluno que já está com defasagem, que receberá um material adaptado e que terá “apoio” do professor e não um trabalho pedagógico efetivo para sanar dúvidas e dificuldades? Não! Será apenas uma representação de bons indicadores.

A recepção desse plano nas escolas não foi como a SEED esperava. A não aceitação do plano obrigou-a a nova estratégia. Em oito de dezembro de 2014, é publicada a instrução 14, que implantava o Programa de Aceleração de Estudos – PAE, no ano de 2015. O programa previa a formação de turmas com alunos em distorção idade/ano: turma I - 6º ano e turma II - 8º ano, com, no mínimo quinze e no máximo vinte alunos. Os professores dessas turmas seriam selecionados pelo Conselho Escolar e, ao final do período letivo, fariam as avaliações de reclassificação dos alunos. Caso fossem aprovados na reclassificação, poderiam ter avanço de até dois anos, de acordo com decisão do Conselho de Classe. Caso não houvesse aprovação na Reclassificação, a análise de aprovação ocorreria de forma regular conforme as demais turmas.

Em 2015, a SEED elaborou o documento Programa de Aceleração de Estudos 2015: orientações pedagógicas, mediante o qual os professores receberam os encaminhamentos curriculares para o desenvolvimento do trabalho com as turmas de

aceleração. Entretanto, por ser um documento que aborda um programa baseado na avaliação, pouco a contempla, fazendo pequenas referências quanto a critérios ou instrumentos, por disciplinas.

O experimento pedagógico, que se iniciou e desenvolveu em 2015, não tinha o devido parecer do CEE, conforme define o artigo 32 da Deliberação 03/2013:

A autorização para funcionamento de curso, programa e experimento pedagógico é ato indispensável, mediante o qual o poder público estadual, após processo específico, permite o funcionamento de atividades escolares em instituição de ensino, integrada ou a integrar o Sistema Estadual de Ensino. § 1º A autorização prevista no caput, incluindo a descentralização, permitidos pela legislação, é concedida mediante análise das condições pelos órgãos competentes da SEED/PR e após parecer do CEE/PR, cujos atos estabelecerão prazos e condições de funcionamento (PARANÁ, 2013a, p.13).

Tal situação obrigou a SEED a fazer consulta ao CEE para a regularização da vida escolar dos alunos que faziam parte do programa. Além disso, aproveitou a consulta e alterou o processo de avaliação para promoção dos alunos e correção da distorção: excluiu a reclassificação com provas ao final do período letivo e incluiu a utilização da avaliação do ensino e aprendizagem que acontece durante o ano como instrumento de reclassificação. O Parecer 19, de 20 de novembro de 2015, foi favorável ao programa por cinco anos a partir de 2015, desde que a SEED construísse nova instrução com as devidas alterações, emitisse relatórios anuais e fornecesse condições adequadas para o trabalho das turmas de aceleração, inclusive com orientações curriculares.

A SEED elaborou a instrução 03 de 04/07/2016, com novas orientações de acordo com as solicitações do CEE, oficializando o uso do documento orientador e determinando que a escolha dos professores seguisse a Resolução de Distribuição de aulas como as demais turmas das escolas estaduais. Essa instrução foi revogada pela instrução 11, de 23/11/2016, que limita o acesso a alunos com deficiência ou com defasagem na alfabetização.

O programa assemelha-se à correção de fluxo ocorrida no período de governo Lerner. É uma tênue tentativa de sanar uma dificuldade que está muito além de apenas aprovar ou reclassificar alunos, mas superar a dualidade de classes que oprime a grande massa integrante da escola pública. Além de mostrar um Estado que não respeita a própria regulação, expõe a incapacidade de superar sua contradição: a mesma escola

que exclui, inclui, reclassifica e exclui. Se não formos além do problema da distorção, se não buscarmos as causas e não lutarmos por superar as diferenças que as constroem, os planos, programas e provas reclassificadoras serão apenas paliativos, instrumentos produtores de estatísticas.

Após todo o trabalho desenvolvido com a intenção de reduzir as taxas de distorção idade/ano, a SEED retoma a Reclassificação sob sua forma inicial e emite a instrução 02 de 20/01/2017, que foi logo revogada pela instrução 08 de 09/02/2017 com uma alteração significativa: a exclusão das DCEs e Expectativas de Aprendizagem como referência para elaboração do plano de trabalho para a reclassificação. As DCE's, apesar de os textos das disciplinas serem influenciados pelo ecletismo, influenciavam o direcionamento pedagógico a uma determinada perspectiva filosófica. A exclusão desse referencial é característico da pós-modernidade, em que o problema maior, conforme Nagel (2011, p. 18), “reside no desaparecimento, de modo acelerado, do conhecimento sobre a existência de concepções antagônicas sobre educação, sobre expectativas opostas, contrárias às existentes [...]”. A autonomia na escolha da concepção através de um instrumento esconde a coerção por meio de outros. E, ano após ano, instrução após instrução, a SEED adentra nos preceitos neoliberais de uma educação produtivista, baseada no capital. Sobre esse modo liberal de solucionar as crises educacionais, Deitos (2011, p. 38) afirma que, “nessa perspectiva, o não direcionamento das políticas educacionais para os problemas e a ‘ineficiência’ instalada e anacrônica é que estaria impedindo a realização de avanços pedagógicos e institucionais”. Assim, as respostas aos anseios das comunidades escolares são respondidas com propostas pontuais e transitórias.

2.2.3 Centralização da aprendizagem: avaliação neoconstrutivista

O vínculo da educação às ideias do construtivismo nos anos de 1990, com a adesão aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Paraná, prolonga-se pelo século XXI. As perspectivas neoconstrutivistas, adequadas aos novos patamares do capitalismo e do pensamento liberal, permeiam deliberações, instruções, orientações, diretrizes, formações, e mantêm o preceito da centralização do processo educativo na aprendizagem e atenção à psicologia da aprendizagem. Tais pressupostos têm sua maior expressão na pedagogia das competências e do “aprender a aprender”, as quais têm o objetivo de “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam

ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Ao iniciarmos a análise da deliberação 07/99, deparamo-nos com essa realidade: a aprendizagem é o foco. Já o ensino é detalhe, percebido como organização de “situações de aprendizagem” (PARANÁ, 1999, p. 1), o que denota a tendência a valorizar a metodologia em detrimento do conteúdo. Ao professor cabe a função de promover situações de aprendizagem, como é possível deprendermos do excerto abaixo:

Art. 1.º A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, **com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor** (PARANÁ, 1999, p. 1, grifos nossos).

O fim da avaliação é a aprendizagem e, conseqüentemente, a metodologia é um dos elementos que pode contribuir no processo de ensino para melhoria das condições de aprendizagem. O parágrafo primeiro do referido artigo complementa: “A avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem” (PARANÁ, 1999, p. 1). Além de ser uma perspectiva linear de organização didática, evidencia seu direcionamento e foco ao aluno e à ação de aprender. Esse mesmo quadro é percebido na Instrução 15/2017, visto que ela se fundamenta, também, na deliberação.

Da mesma forma, nas DCEs encontramos indícios do neoconstrutivismo. Há, nos textos sobre avaliação das disciplinas, referências a concepções e autores que se contrapõem ao direcionamento crítico do documento. Como exemplo, podemos citar a disciplina de Ciências, em que encontramos: “Uma possibilidade de valorizar aspectos qualitativos no processo avaliativo seria considerar o que Hoffmann (1991) conceitua como avaliação mediadora em oposição a um processo classificatório, sentencioso, com base no modelo “transmitir-verificar-registrar” (PARANÁ, 2007b, p. 77). A avaliação mediadora, proposta por Hoffmann, está embasada em preceitos diferentes do que é proposto pelas DCEs:

Numa perspectiva mediadora, o cenário educativo, portanto, se constitui a partir do aluno e para favorecer o máximo possível sua ação sobre o objeto de conhecimento. Com base nos princípios de provisoriidade e complementariedade, serão as respostas dos alunos

que darão pistas ao professor para continuar, refletindo, permanentemente, sobre as novas atividades a propor. Uma proposta pedagógica centrada na hierarquia dos conteúdos e em sequências preestabelecidas pode constituir, portanto, um cenário educativo sem a necessária flexibilidade para absorver os diferentes ritmos e interesses dos alunos (HOFFMANN, 2001, p. 97).

As concepções da referida autora diferem do que é defendido e explicitado no texto base das DCEs, “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”:

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas. A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2007j, p. 26-27).

Mas, não é exclusividade da disciplina de Ciências a citação de autores e ideias incoerentes à perspectiva defendida pela diretriz. Encontramos, também, em Arte, a seguinte orientação: “O professor deve avaliar como o aluno soluciona os problemas apresentados e como ele se relaciona com os colegas nas discussões em grupo” (PARANÁ, 2007a, p. 81). É o direcionamento do olhar para as competências de solucionar problemas e se relacionar, tão exigidas no mercado de trabalho e, portanto, na perspectiva educacional que se mantém vigente⁵⁷. Conforme Ramos (2009a), a Pedagogia das Competências, e por consequência, a avaliação por competências,

⁵⁷ A instrução 15/2017 reforça tal perspectiva nas disciplinas de Educação Física e Arte com a seguinte orientação: “Visando ao desenvolvimento formativo e cultural do(a) estudante, a avaliação do ensino da Educação Física e de Arte, além dos critérios específicos quanto aos conteúdos, poderá adotar também critérios que considerem comprometimento e envolvimento dos(as) estudantes nas estratégias metodológicas/atividades propostas” (PARANÁ, 2017o, p. 05). Os critérios advindos dos conteúdos das disciplinas já não são suficientes para a avaliação? Qual o objetivo do ensino dessas disciplinas? Implícita está a desvalorização dos conteúdos de Arte e Educação Física que, nesse entendimento limitado de educação, podem ser completados pelo comprometimento e envolvimento, habilidades tão necessárias ao mercado.

direciona seu olhar ao sentido prático dos saberes escolares, centrando sua ação em competência passíveis de constatação em tarefas específicas. Não são os conhecimentos historicamente construídos que estão em evidência, mas, sim, as habilidades dos alunos em saber viver, conviver, ser e aprender. Nessa perspectiva, o aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, como é expresso na DCE de Educação Física, “ainda, é imprescindível utilizar instrumentos que permitam aos alunos se autoavaliarem, reconhecendo seus limites e possibilidades, para que possam ser agentes do seu próprio processo de aprendizagem” (PARANÁ, 2007c, p. 78). Assim como postula Perrenoud (1999, p. 96),

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma *autoregulação*, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um *sujeito*. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autoregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autoregulação (grifo do autor).

Contrariando tal prerrogativa, Duarte, ao abordar as pedagogias do “aprender a aprender” afirma:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008, p. 08).

O autor é enfático quando afirma que aderir a esse lema – “aprender a aprender” – é aderir ao ideário da lógica da sociedade capitalista (DUARTE, 2012), ou seja, de uma educação voltada à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado.

É importante esclarecer que a manutenção da DCE como documento orientador das disciplinas, não significa que, apesar das incoerências, seja essa a opção pedagógica da equipe que compõe a SEED na gestão Carlos Alberto Richa. No Caderno de

Expectativas de Aprendizagem, por exemplo, construído em 2011, Meroujy Giacomassi Cavet e Maria Cristina Theobald, no momento Superintendente da Educação e Chefe do Departamento de Educação Básica, respectivamente, afirmaram em texto introdutório: “A organização curricular disciplinar, **opção clara das DCE**, implica na observação da relevância dos vários saberes e conjuntos de conhecimentos e seus respectivos conteúdos” (PARANÁ, 2011c, p. 6, grifo nosso). Observamos que a opção não é dessa equipe da SEED, mas, sim, do documento, elaborado no governo Requião. A secretaria isenta-se da responsabilidade pela opção.

Em anos subsequentes, quando da proposta do Plano de Ação Descentralizado – PAD, que tinha como objetivo: “Promover nas instâncias de gestão da rede atuações proativas e colaborativas, com o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, por meio de ações que atendam as prioridades para uma educação de qualidade” (PARANÁ, 2014a, p. 4), localizamos o seguinte excerto:

No processo de ensino e aprendizagem o estudante é sempre o referencial e, por essa razão, as práticas pedagógicas devem centrar-se em atividades com metodologias que motivem a reflexão e provoquem o desejo pela ação investigativa, estimulando o espírito científico e possibilitando a consequente aquisição de conhecimentos com significação (PARANÁ, 2014a, p. 8).

A referência ao neoconstrutivismo, igualmente figurará nas formações continuadas, em conjunto com autores críticos, numa intencional fusão de concepções e ideias, pois

A *demagogia da igualdade política* penetrou, portanto, profundamente, no mundo do conhecimento, destruindo, assim, tanto a) a capacidade de considerar diferenças enquanto arte de bem pensar para superação de impasses, como b) a habilidade de comparar coisas que não são iguais. [...] A demagogia da igualdade, que a tudo confere um ar de semelhança, nada mais expressa do que a adesão ao pensamento dominante (NAGEL, 2011, p. 19, grifos do autor).

A SEED mescla autores, recortes de textos e parágrafos, o que reafirma seu posicionamento teórico e político. Em suas orientações e publicações, encontramos Nereide Saviani, com teoria crítica sobre o currículo; João Luiz Gasparin e a didática para a pedagogia Histórico-Crítica; Cipriano Luckesi, com uma abordagem diagnóstica; José Francisco Soares, com a perspectiva do INEP, textos da revista Nova Escola e ótica construtivista; Clóvis Amarin e as teorias da aprendizagem com foco no

construtivismo. Enfim, as formações das semanas pedagógicas são organizadas sob uma perspectiva que Nagel chamou de “demagogia da igualdade política”, e que expressa o pensamento hegemônico.

Logo, a perspectiva construtivista se sobressai. No primeiro semestre de 2011, na mensagem da superintendente, impressa no roteiro de trabalho, observamos: “A avaliação da aprendizagem deve considerar as necessidades e as possibilidades de todos os alunos, culminando na efetivação de um programa problematizado e individualizado de apropriação de conteúdos básicos propostos” (PARANÁ, 2011d, p.4).

No Primeiro semestre de 2014, no formulário para análise de indicadores de qualidade, no anexo dois, encontramos:

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. A reflexão sobre indicadores da qualidade na educação ajuda a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. E este é nosso objetivo principal. Ao identificar os seus pontos fortes e fracos, a escola cria condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades (PARANÁ, 2014d, p. 1).

E, no primeiro semestre de 2015, nas orientações gerais e encaminhamentos para a equipe gestora conduzir o primeiro dia de formação, o qual teria como tema Psicologia da Aprendizagem, identificamos o seguinte excerto:

O foco de estudo deste dia será a Psicologia da Aprendizagem, considerando que este tema é um dos grandes desafios, não apenas para os professores, mas para todos os profissionais da educação, exigindo, desta forma, novos conhecimentos, aperfeiçoamento contínuo, estudos e reflexões sobre o processo da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o trabalho sobre este tema tem início nesta semana pedagógica estendendo-se para todo o ano letivo em ações que visarão discutir a utilização de métodos, técnicas e recursos pedagógicos que atendam à singularidade de aprendizagem dos alunos. Os materiais que serão utilizados no decorrer deste dia levam a refletir sobre alguns questionamentos: Como nossos alunos aprendem? Com quem aprendem? Quais seus estilos e ritmos de aprendizagens? Como planejar aulas que despertem o desejo de

aprender nos alunos? (PARANÁ, 2015f, p. 3).

Por mais que a secretaria proponha o estudo de autores críticos, sua proposta e encaminhamento se configuram como coerentes com as demandas neoliberais, ou seja, com foco na aprendizagem, na individualidade. Também na Formação em Ação⁵⁸ é possível perceber tal incidência, quando o tema é avaliação. Para esse molde de formação continuada, a SEED disponibilizou duas oficinas referentes à avaliação: “Avaliação externa e interna: relações e articulações possíveis” e “Reflexões sobre avaliação”.

A oficina Avaliação externa e interna: relações e articulações possíveis privilegia o debate sobre a avaliação externa, com análise de dados e resultados. Já a oficina Reflexões sobre avaliação se direciona à avaliação do ensino e aprendizagem, na qual percebemos a perspectiva corrente:

A autonomia e clareza do trabalho do professor a respeito da avaliação são estabelecidas a partir de suas concepções sobre o tema. As reflexões contidas nesta formação propõem um processo de avaliação voltado para um trabalho pedagógico que considera o ser humano como um ser em desenvolvimento. Para isso, sugere o diálogo entre seus pares ao analisarem outras formas de processo avaliativo e apresenta um breve estudo sobre Avaliação Formativa, Avaliação Metacognitiva, Mapa Conceitual e Portfólio (PARANÁ, 2017i, p. 1).

No texto sobre Avaliação Metacognitiva, encontramos:

[...] o processo de aprendizagem deve estar centrado na compreensão e não apenas na aquisição de informação e conteúdos, promovendo o aprender a aprender; [...] é necessário potencializar a aprendizagem a partir da valorização do pensamento autônomo, criativo e divergente para favorecer a reflexão e o sentido crítico diante das diferentes informações; [...] a pessoa deve ser a base para a aprendizagem, conseqüentemente, o ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada estudante, sem rótulos e discriminações (PARANÁ, 2017j, p. 3).

No texto sobre Mapa Conceitual, há a afirmação que, “cumpre ressaltar, ainda, que nada se dá deslindado de um modelo de educação com características bem demarcadas, de forma que se valer do mapa conceitual é pactuar com o compromisso de efetivar um ensino centrado no aluno e não no professor [...]” (PARANÁ, 2017l, p. 1). E

⁵⁸ Formação em Ação: formação continuada que acontece semestralmente, com carga horária de oito horas, direcionada a todos os profissionais da educação. A Formação em ação com o tema avaliação foi disponibilizada para as escolas no modelo de oficina, em 2016.

o texto sobre a avaliação formativa tem embasamento em Jussara Hoffmann. Fica claro, portanto, que os quatro textos apresentaram tendência neoconstrutivista, foco na aprendizagem, no aprender a aprender, nos mecanismos psicológicos da aprendizagem e na metodologia. Além disso, os textos sugeridos para a formação são recortes de materiais de diferentes autores, o que, mais uma vez, evidencia o ecletismo teórico.

A formação continuada fragmentada, pontual, que direciona os professores a permanecer na particularidade dos problemas e na individualização dos sujeitos, sob o falso pretexto da autonomia, complementa o cenário que se estabelece no estado paranaense. “ Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANI, 2010, p. 448-449).

E, então, observamos ocorrer o que Freitas (1995) apontou, ainda na década de 1990, isto é, o Estado procura manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto, “definindo as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258). À escola cabe a autonomia de ensinar, com vistas à avaliação a que será submetida. Aos professores pertence a responsabilidade por métodos adequados às necessidades da modernidade.

Frente a isso, questionamo-nos: se a autonomia de ensinar está limitada à regulação, formação continuada e currículo, dentre outros elementos determinados pelas políticas públicas, o que cabe à escola e ao professor, se não, adequar-se a esse contexto?

No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. Muitos reagirão a este esforço de reverter à rota usual, convencidos de que esta é a única maneira de caminhar. Evidentemente sem correr riscos. Mas quais as consequências da opção de usarmos os mesmos caminhos todos os dias sem nos interessarmos em saber para onde eles nos conduzem? Afinal, quem definiu serem estes os caminhos certos e colocou as placas de sinalização para evitar os acidentes de percurso? (FREITAS, et al., 2014, p. 70).

É provável que o caminho contrário traga embates difíceis, mas é preciso compreendermos que a educação que está posta em nossas escolas não é definitiva e pode ser transformada.

2.2.4 Gerencialismo e responsabilização: a avaliação como fundamento da qualidade

Para compreender a necessidade do incentivo à responsabilização relacionada ao controle de resultados, é preciso reconhecer a perspectiva neoliberal de que a única solução para a crise educacional é com a mudança na gestão, tornando-a mais eficiente e eficaz, o que resultará em qualidade sob a lógica da diferenciação e segmentação, da meritocracia (GENTILI, 1995).

A afirmação, no texto de orientação para a Semana Pedagógica de 2012, apresenta essa ótica, situando a avaliação externa no centro das ações relativas à aprendizagem:

Com o objetivo de atribuir à Avaliação papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná tem como uma das suas metas a instauração do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Básica⁵⁹ nas escolas do estado do Paraná (PARANÁ, 2012e, p. 9).

O enunciado expressou o direcionamento da política pública de avaliação do Estado do Paraná: resultados quantitativos como referência de qualidade, avaliação como instrumento que fundamenta a qualidade. Trata-se de uma política que se faz adequada aos preceitos dos organismos internacionais mais atuais, como advoga a UNESCO, na Declaração de Incheon: “Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2016, p. IV).

Mas, não é apenas essa a referência que nos apresentou tal direcionamento político. A constância do tema nos debates da Semana Pedagógica reforça essa lógica. Se não semestralmente, anualmente, a SEED propõe a discussão de indicadores e índices educacionais no período da Formação Continuada, com o subterfúgio da elaboração do Plano de ação, direcionando de vinte a sessenta por cento do tempo destinado a estudo dos professores, na semana pedagógica, para a análise de dados

⁵⁹ A SEED aplicou o SAEP em 2012 e 2013 como avaliação em larga escala, mas não chegou a desenvolver uma avaliação institucional. Após esse período, as aplicações foram cessadas. Ainda há proposta de retomada do SAEP com a inclusão da avaliação institucional, inclusive prevista no Plano Estadual de Educação 2015-2025.

quantitativos, ou de informações relativas às avaliações externas. A única exceção foi o ano 2011, em que, no primeiro semestre, a semana pedagógica se direcionou a um diagnóstico da educação paranaense e, no segundo, ao debate sobre o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, o que não foge ao tema avaliação.

A secretaria também atuou na Formação em Ação com essa abordagem, utilizando dois encaminhamentos: um sobre a leitura e problematização, foco das avaliações externas e que analisaremos no próximo item; e outro sobre a relação entre a avaliação externa e interna. Nesse último, o objetivo foi “problematizar as relações e articulações entre as avaliações internas e externas, conduzindo os professores e demais profissionais de educação a uma reflexão que atenda à realidade de cada unidade escolar” (PARANÁ, 2016h, p. 1). Esse material está disponível no rol de oficinas disponibilizadas pela SEED em seu site, desde o ano de 2016, para que a escola possa trabalhá-lo quando possível ou necessário. A abordagem destaca a importância da análise pedagógica dos dados, sua relação com a avaliação interna, o valor de seus resultados bem trabalhados em conjunto com a comunidade escolar, que o ranqueamento é prejudicial à educação e que as avaliações externas são um instrumento de análise de políticas públicas, o que se constitui numa necessária e importante discussão. Porém, o foco da responsabilidade pela melhoria dos resultados recai sobre a escola.

A avaliação educacional é composta por uma série de procedimentos caracterizando-se como uma ação que deve ser utilizada como subsídio à prática docente, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. [...] Assim, vale ressaltar, que os dados obtidos (interna e externamente), auxiliam a tomada de decisão, não somente do professor, mas de todo o coletivo da escola (PARANÁ, 2016h, p. 1).

Os textos e vídeos da oficina não deixam de mencionar o Estado e sua função quanto ao melhoramento das políticas públicas, contudo, privilegiam a responsabilização da escola e da comunidade quanto aos resultados, quanto à qualidade da educação. As discussões ficam na superficialidade da comparação entre os níveis de desenvolvimento apresentados nas avaliações externas e os resultados que os professores observam no cotidiano escolar. Não são raras as vezes que podemos observar, na nossa prática como professor pedagogo, no cotidiano das escolas, os debates se limitarem à reflexão quanto à influência social sobre o processo de aprendizagem: a indignação com a precária alimentação e higiene de alguns, ou as

dificuldades com a violência e envolvimento com drogas de outros. Não estamos desvalorizando essas situações, pois sabemos que são grandes desafios para a escola, mas queremos problematizá-las. Averiguar que o aluno que vive em situação subumana tem notas baixas na maioria das disciplinas e foi um dos alunos que aumentou os indicadores dos baixos níveis na Prova Brasil nos resultados da escola não vai resultar em transformação social. Excluí-lo, muito menos. Apenas comunicar os diferentes órgãos da Rede de Proteção⁶⁰ é continuar a agir pontualmente. Porém, o debate, o trabalho com a rede de proteção, o aprofundamento da reflexão comprometida com a totalidade são caminhos fortalecidos de ação consciente para a transformação.

Entretanto, as formações continuadas aligeiradas e fragmentadas, dificultam essa dedicação aos temas de estudos, sejam eles quais forem. E, no caso da avaliação, a restrição de análises críticas reforça a perspectiva de competição e ranqueamento.

Esse cenário não se sustenta apenas na insistente oferta de formações continuadas direcionadas ao estudo de indicadores e índices educacionais, mas, também, a partir da elaboração do sistema próprio de avaliação, nos programas de valorização e incentivo a tal sistema.

Em 2012 e 2013, o Estado do Paraná colocou em prática o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica – SAEP. Sua proposta era composta por avaliações dos sextos e nonos anos do Ensino Fundamental e primeiros, terceiros e quartos anos do Ensino Médio e Profissionalizante, no início e final de cada ano letivo, sem publicização de resultados, características benéficas para o processo de análise do ensino e aprendizagem, em relação a outros sistemas de avaliação externos aplicados na rede estadual, pois apresenta um panorama amplo do trabalho educativo para estudo e evita o ranqueamento.

Como avaliação externa, acreditamos que o cerne do trabalho está na análise e reorientação das políticas públicas educacionais. Contudo, na página oficial do SAEP, no site da SEED, encontramos o seguinte texto:

O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo **disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes**, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com

⁶⁰ A Rede de Proteção se constitui no envolvimento de diferentes órgãos governamentais ou não, dentre eles Educação, Saúde, Assistência Social, Segurança Pública, Ministério Público e Conselho Tutelar, no atendimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.

resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa **fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes** (PARANÁ, 2017d, s/p, grifos nossos).

Observamos que o foco da avaliação está em fornecer informações para gestores e professores, para planejar e atuar em soluções eficientes na melhoria de indicadores. Um discurso de mercado para uma instituição educativa. Após essa definição, o texto prossegue incluindo nos objetivos básicos, “a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais” e “o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação” (PARANÁ, 2017d, s/p) o que, então, faz referência ao Estado. Por certo que é primordial que a definição das políticas públicas fundamente-se em dados, mas não é por acaso que tais objetivos estejam posicionados em uma apresentação do sistema de avaliação após um texto introdutório que apresente os primeiros destinatários dos dados os gestores das escolas e professores: responsabilização. Perspectiva reiterada no último objetivo básico: “a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como **iniciativas dentro das escolas** (PARANÁ, 2017d, s/p).

Isso se deve ao fato de que centralizar políticas sociais no Estado seria contrário aos encaminhamentos neoliberais de descentralização e redução de direitos sociais. Não cabe no pensamento liberal o direito social, mas, sim, o direito individual. Então, cada um, de acordo com sua capacidade, com seu direito ao ensino (o que é uma exceção no liberalismo por necessidade no modo de produção), garantido pela oportunidade de acesso, deve buscar alternativas de ensino de qualidade. A avaliação vem mostrar onde e como conseguir.

O autor neoliberal Eduardo O. C. Chaves, explica tal pensamento:

Para o liberalismo os chamados direitos sociais não são direitos, porque, não sendo formais ou negativos, impõe a terceiros deveres positivos que estes não assumiram livremente e que, portanto, violam o seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens (no caso recursos financeiros), porque serão obrigados a arcar (com seus impostos) com o custo do atendimento a esses supostos direitos (CHAVES, 2007, p. 22).

Nessa lógica, o liberalismo, em sua defesa pela propriedade, desumaniza o

humano⁶¹. Assim, mercantilizar a educação, não surpreende.

Após a aplicação da prova, no final do ano letivo de 2013, a SEED cessou os trabalhos com o SAEP, sem justificativa oficial. Mas, ainda utilizou os dados advindos dessas avaliações com o Plano de Ações Descentralizadas – PAD, que teve o trabalho direcionado com e pelos resultados desse sistema em 2013 e 2014. Para fazer parte desse plano a secretaria de educação criou um índice que associou taxa de rendimento, aprovação, abandono e valores de proficiência resultados do SAEP. A partir desse índice, a SEED selecionou 15% das escolas com menores índices e 5% com maiores índices, de cada NRE, para participarem das ações do PAD, que tem o objetivo de “promover nas instâncias educacionais [...] uma atuação proativa e colaborativa, com o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação” (PARANÁ, 2014a, p. 6).

O funcionamento do PAD previa, dentre outras, as seguintes ações:

[...] ponto de partida a autoavaliação institucional, a partir dos indicadores de avaliação interna e externa. [...]; Define como foco a proficiência em leitura, interpretação de textos e resolução de problemas, com consequente melhoria dos indicadores: evasão, reprovação, aprovação pelo conselho e ensino e aprendizagem. [...]; Prevê o envolvimento da Equipe de Gestão da Escola formada por professores, funcionários e instâncias colegiadas das instituições de ensino que avaliam os resultados alcançados a partir do Plano de Ação elaborado pelo coletivo escolar nas semanas pedagógicas. Esta avaliação culmina em reformulações do Plano conforme as necessidades. O processo de avaliação e propostas de reformulação acontece sob coordenação da gestão da escola e se articula com o NRE a partir de reuniões periódicas com o Grupo de Articulação Regional, responsável pela escola. [...]; Na elaboração do Plano de Ações serão considerados os Indicadores: a) taxas de aprovação, aprovação por Conselho de Classe, reprovação e abandono/evasão; b) ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2014a, p. 16).

É importante perceber como o trabalho se detém na melhoria de indicadores de aprovação e no aumento da proficiência em Português e Matemática. É uma dinâmica que se direciona às avaliações externas – mesmo que o Paraná esteja com seu sistema suspenso – e , conseqüentemente, às necessidades da sociedade do mercado flexível, do

⁶¹ “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso (objeto) se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comida, bebida, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas as efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual serve de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização” (MARX, 2008, p. 108).

indivíduo adaptável, empreendedor, proativo. Esse indivíduo deve ser formado pela escola, ele é produto dela, a instituição educativa é responsável por produzir bons trabalhadores para o ávido cliente: o próprio mercado. Nessas condições,

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produzem-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 2017, s/p).

A escola pensada como empresa e o aluno como produto. E nesse contexto, caso o produto não corresponda à expectativa do cliente, quem é o responsável? A escola. Mas que escola? De que sociedade? Resultado de qual relação de produção? Ao mercado, essas respostas não interessam.

É importante destacar que, em vinte e quatro de junho de 2015, entra em vigor a lei que aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025, em cujo texto é definido:

Art. 11. O Estado organizará o **Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica (Saep)**, que, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, e em colaboração com os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e **para a orientação das políticas públicas** desse nível de ensino (PARANÁ, 2015a, s/p, grifos nossos).

O PEE prevê a retomada do sistema de avaliação do Estado do Paraná, com o específico direcionamento para acompanhamento da qualidade e orientação das políticas públicas. Ainda, assim como o PNE, o plano estadual inclui a avaliação institucional no sistema de avaliação externa na Educação Básica. A proposta é que essa produza indicadores

[...] relativos a características como o perfil de estudantes e do corpo de profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (PARANÁ, 2015a, s/p).

Em conformidade com o PEE, a Secretaria de Estado da Educação, propôs o Programa Minha Escola Tem Ação - META, com o apoio do BIRD, o qual tem o

objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem “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, 2017e, p. 1). Nesse programa está previsto:

Sistema de Avaliação Institucional – BIRD – Identificar potencialidades e fragilidades por meio da produção e disseminação de indicadores educacionais e de avaliação institucional que subsidiem a gestão educacional. Produzir e disseminar indicadores educacionais e de avaliação institucional de desempenho dos profissionais, de rendimento escolar por meio de gerenciamento dos sistemas de informações. Implementar e monitorar programas e políticas educacionais. Analisar indicadores qualitativos e quantitativos de avaliação institucional e de rendimento dos estudantes (PARANÁ, 2017e, p. 3).

Até então, a avaliação institucional era prevista como um processo de análise da ação pedagógica da escola a ser realizado pela própria comunidade escolar. A deliberação 03/2013 define inserção desse nível de avaliação no Projeto Político Pedagógico – PPP, e prevê o acompanhamento da SEED. A Instrução 03/2015, que também faz referência ao PPP, observa a necessidade da realização anual da avaliação institucional. Por fim, o PAD tem essa avaliação como ponto de partida para as demais atividades a serem desenvolvidas para a melhoria da qualidade do ensino, conforme proposta do programa. O que motiva tal mudança na proposta avaliativa da Educação Básica?

É preciso pensar quais intencionalidades estão subjacentes nas políticas que propõem mudanças nos sistema avaliativo.

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos anteriormente, os testes associam à sua função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

E então, já não basta controlar a proficiência e os indicadores de fluxo escolar. É preciso acompanhar, também, o “perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas

características da gestão e em outras dimensões relevantes para cada etapa e modalidade de ensino” (PARANÁ, 2015b, p. 76). Isso não seria ruim, se não fosse sob a perspectiva do capital, que tudo controla e tudo a ele submete. A comunidade escolar passa a fazer parte de um processo que, ao mesmo tempo que a convida a fazer parte da dinâmica avaliativa, enclausura-a na responsabilização pelos resultados, no regime da eficiência e eficácia.

Por fim, o Plano Estadual de Educação ainda insere na avaliação em larga escala a publicização de resultados, o que poderá incidir no ranqueamento das escolas, conforme seu artigo 11:

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º deste artigo serão agregados por etapa, estabelecimento de ensino, dependência administrativa e total do Estado, **sendo amplamente divulgados**, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.
(PARANÁ, 2015a, s/p, grifos nossos).

Porém, como o sistema foi reestabelecido no segundo semestre de 2017, não há como definir se sua divulgação gera ou não o ranqueamento, pois esse depende do trabalho desenvolvido com os resultados. O que definirá o direcionamento da dinâmica avaliativa será a concepção que embasará a política pública em vigência quando tal proposta do PEE se efetivar. Até então, as políticas públicas vigentes no Estado do Paraná, principalmente na gestão do Governador Carlos Alberto Richa, evidenciaram-se como neoliberais.

Ademais, no que tange à responsabilização, é relevante destacar como essa dinâmica se desenvolve também na avaliação interna através da recuperação de estudos. Já abordamos esse tema quanto a sua perspectiva meritocrática. Porém, junto a essa concepção, há implícita a ideia de responsabilização. Observamos na instrução 15/2017, em seu item 2.3 a seguinte afirmação: “A recuperação de estudos é obrigatória e visa garantir a efetiva apropriação dos conteúdos básicos, portanto deve ser oportunizada a todos(as) os(as) estudantes, independente de estarem ou não com o rendimento acima da média”. (PARANÁ, 2017o, p. 06). Esse texto, ratificado pelo item seguinte, que afirma a recuperação de estudos como um instrumento que visa recuperar 100% (cem por cento) dos conteúdos trabalhados (PARANÁ, 2017o), apresenta-nos evidências de que ao professor está imposta a incumbência de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, indiferentemente das condições cognitivas, sociais, econômicas,

estruturais ou culturais em que ele atua. Não queremos aqui enunciar que o professor não deve trabalhar pelo desenvolvimento pleno de seus alunos. O que estamos colocando em debate é a inexistência de referência às diferenças encontradas no cotidiano escolar e da eficácia limitada das propostas para seu enfrentamento, já expostas neste trabalho. Ao professor, é imposto, em um documento normativo, a responsabilidade pelo sucesso de seus alunos, contudo, para tanto, oferecem um mecanismo que, certamente, não será suficiente para superar os desafios.

O Estado mantém um sistema classificatório e competitivo e, sob o argumento de que a avaliação é a conexão com a educação de qualidade, centraliza esse elemento pedagógico e naturaliza a exclusão, o mérito e a responsabilização pelo sucesso ou fracasso.

2.2.5 Flexibilização e adaptação ao mercado de trabalho: leitura e resolução de problemas

Com o advento da tecnologia, na sociedade fundamentada na propriedade privada, inclusive dos meios de produção, a contradição do capitalismo se faz presente na questão do conhecimento, pois se constitui também em um meio de produção através da ciência, e, portanto, deve pertencer à classe dominante. Porém, “[...] os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital” (SAVIANI, 2003, p. 137).

De acordo com o autor, o capital resolve o problema expropriando do trabalhador esse conhecimento e devolvendo-o de forma parcelada, em doses homeopáticas, ao modo do taylorismo: “Os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem suficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Mas não é qualquer conhecimento que pode compor o currículo da classe trabalhadora. Para os organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, eles devem estar relacionados às demandas do mercado. A esse respeito, cabe destacar que, em 2012,

Estudios recientes del BID muestran que el mercado laboral está demandando habilidades distintas de las que genera el sistema

educativo. Por ejemplo, mientras que las empresas requieren y buscan recursos humanos con aptitudes de comunicación verbal y escrita, pensamiento crítico, actitud positiva hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso, capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y otras habilidades similares, el sistema educativo sigue privilegiando la transmisión de conocimientos de manera tradicional con énfasis en la memorización de datos y hechos más que en el desarrollo de capacidades (CABROL; SZÉKELY, 2012b, p. XI)⁶².

Mas e isso não é bom? Pode parecer que sim. Educar alunos para conseguirem seus empregos e poderem sobreviver nessa sociedade tão competitiva. Mas, observemos que essa perspectiva é limitada às demandas do capital. É preciso formar o sujeito para além do mercado de trabalho; para o mundo do trabalho, para ter condições de, reconhecendo-se como sujeito histórico, compreender seu mundo e, criticamente, lutar por seus direitos e transformar a sociedade a partir e através do trabalho. A formação para o mercado de trabalho é pontual e fragmentada, percebe o indivíduo como um produto a ser moldado de acordo com as necessidades de um determinado tempo e espaço. E não é outro o encaminhamento da UNESCO. Em 2016, aborda:

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a **mercados de trabalho que mudam com rapidez**, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2016, p. 7, grifos nossos).

O foco da educação é suprir as demandas do capital, que exigem a formação voltada às disciplinas de Português e Matemática, além das conhecidas habilidade de saber ser, viver, conviver e aprender, convertidas em compromisso, responsabilidade, atitudes positivas. Tais habilidades não são passíveis de serem avaliadas pelas escolas, as habilidades de linguagem e matemática, sim. Essa é a educação necessária, esse é o objetivo tácito das avaliações em larga escala: controlar o trabalhador necessário ao capital, já que as demais habilidades ainda podem ser controladas via consenso (ou

⁶² Estudos recentes do BID mostram que o mercado de trabalho demanda habilidades diferentes das que são formadas pelo sistema educativo. Por exemplo, enquanto empresas requerem e buscam profissionais com atitudes de comunicação verbal e escrita, pensamento crítico, atitude positiva em relação ao trabalho, responsabilidade e compromisso, capacidade de aprendizagem ao longo da vida, e outras habilidades similares, o sistema educativo segue privilegiando a transmissão de conhecimento de maneira tradicional com mais ênfase na memorização de datas e acontecimentos do que no desenvolvimento de capacidades (CABROL; SZÉKELY, 2012b, p. XI, tradução nossa).

coerção): a ideologia do mérito.

No Estado do Paraná, o foco no trabalho com indicadores e índices de avaliações externas, com a instituição de um sistema próprio de avaliação estadual com provas para Língua Portuguesa e Matemática, a organização de planos e programas para trabalhar com tais resultados e desenvolver ações voltadas para os conhecimentos da leitura e resolução de problemas e a alteração da matriz curricular com a valorização das disciplinas de Português e Matemática fortalecem nosso argumento de que a política do estado está voltada aos preceitos do capital.

A implantação da matriz curricular que privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é um ícone da adaptação da educação estadual às especificidades do mercado, conforme os organismos internacionais sugerem: “Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas” (UNESCO, 2016, p. 9).

Até 2011, o número de aulas por disciplinas seguia o princípio da equidade, de acordo com o previsto na instrução 21/2010, “distribuição do número de aulas para cada disciplina na Matriz Curricular deverá obedecer o princípio de equidade” (PARANÁ, 2010, s/p). O argumento que embasava tal normativa era a não existência de fundamento legal ou científico que justificasse privilégio de uma disciplina sobre outra. Além disso, a instrução permitia à instituição construir sua matriz de acordo com suas especificidades, não determinando o número de aula para cada disciplina.

Em 2012, foi publicada a instrução 20/2012, que determina a todas as instituições estaduais que ofertam o Ensino Fundamental o número de cinco aulas de Matemática e cinco aulas de Língua Portuguesa em todas as séries. A matriz curricular ficou assim definida:

Imagem 1: Matriz curricular para o Ensino Fundamental – anos finais, regular para escolas públicas do estado do Paraná, de acordo com a instrução 20/2012, Anexo 1.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL						
NRE: código nome			MUNICÍPIO: código nome			
ESTABELECIMENTO: código nome						
ENDEREÇO:						
TELEFONE:						
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ						
CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL 6º / 9º ANO						
TURNO:			MÓDULO: 40 SEMANAS			
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2013			FORMA: SIMULTÂNEA			
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS / ANOS		6º	7º	8º	9º
	Arte		2	2	2	2
	Ciências		3	3	3	3
	Educação Física		2	2	2	2
	Ensino Religioso *		1	1	-	-
	Geografia		2	3	3	3
	História		3	2	3	3
	Língua Portuguesa		5	5	5	5
	Matemática		5	5	5	5
Subtotal		23	23	23	23	
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M **		2	2	2	2
	Subtotal		2	2	2	2
Total Geral		25	25	25	25	
<small>Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9394/96. *Ensino Religioso - Disciplina de matrícula facultativa. **Definido pela comunidade escolar.</small>						
Local, dia, mês, ano ----- Direção (nome, assinatura e carimbo)						

Fonte: Instrução 20/2012, Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado do Paraná. Dados da pesquisa (2017).

Com implantação simultânea em 2013, o modelo de matriz partiu da SEED, com o número de aulas definido para cada disciplina, ocasionando, no período, extensa polêmica entre professores, principalmente da Educação Física e Arte, disciplinas que mais perderam aulas para suprir o projeto de fomento aos conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática. A justificativa para esse princípio, encontramos em textos como o da página de apresentação do SAEP:

A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. **Em Língua Portuguesa é**

avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano (PARANÁ, 2017d, s/p, grifos nossos).

Sob o argumento de que Língua Portuguesa e Matemática estão relacionados às demais disciplinas e que dão suporte suficiente ao indivíduo para superar as situações da vivência cotidiana, o Estado se dispõe às tendências de mercado. A matriz curricular corresponde a essas expectativas, representadas nas avaliações em larga escala, com base na leitura e resolução de problemas.

Os temas da formação continuada corroboram essa perspectiva. Na Formação em Ação de 2014, a oficina sobre o tema: Leitura, problematização e os desafios do processo ensino-aprendizagem, na qual, as atividades foram organizadas para o estudo de indicadores de aprendizagem a partir de dados do SAEP, até a elaboração de propostas de trabalhos baseadas na leitura e problematização foi direcionada a todas as disciplinas, com a intenção e a orientação de que se envolvessem no trabalho para melhorar a proficiência mínima dos alunos nesses conhecimentos.

As reflexões suscitadas no início desta manhã ressaltaram a necessidade de se analisar o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de **adequar a escola às necessidades de nosso tempo**. Essa tarefa **exige um projeto contínuo de ações articuladas**, por meio das quais **a equipe gestora, professores, agentes I, agentes II, pais e estudantes devem se unir** (PARANÁ, 2014h, p. 1, grifos nossos).

As ações dos professores de todas as disciplinas, assim como as dos demais profissionais da escola, deverão estar direcionadas às especificidades da leitura e resolução de problemas. Para ratificar tal ideia, a proposta final é a construção de uma atividade que venha ao encontro dessa necessidade de nosso tempo, com um vídeo orientador e um modelo de trabalho com leitura e problematização de cada disciplina da matriz curricular para consulta no site da SEED. De acordo com o caderno do mediador, o vídeo apresenta os apontamentos dos técnicos pedagógicos da secretaria a respeito da relevância desse trabalho no processo de ensino e aprendizagem e encaminhamos metodológicos podem ser desenvolvidos. Além do direcionamento a apenas dois componentes curriculares, o trabalho de formação continuada se limita a encaminhamentos metodológicos, como nos alertava Freitas (1995), os neoliberais e

educadores sociais democratas, direcionam o debate para o conteúdo e método, reservando às políticas centralizadas a definição dos objetivos e avaliação, aos moldes dos tecnicistas. E reforça:

É muito importante que nos aprofundemos no conhecimento deste par dialético objetivo/avaliação. [...] Deveremos forçar, no mínimo, o debate conjunto desses dois pares [objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia] de forma a ganharmos consciência dos limites/possibilidades da escola no presente momento (FREITAS, 1995, p 258).

Para tanto, é preciso conhecer os caminhos utilizados pelas políticas públicas neoliberais para impor suas demandas. É importante lembrar que a estratégia neoliberal de estabelecer seus parâmetros constitui em apresentar uma crise profunda e depois um projeto educacional que, aparentemente, é a solução redentora. Essa solução se constitui em diversas ações pontuais. No estado do Paraná, como já vimos, uma delas foi o PAD, que também tinha como destaque a resolução de problemas e leitura:

Nestes últimos tempos em que os acontecimentos mundiais têm sido vividos em escala global, em que os avanços científicos e tecnológicos estão cada vez mais acelerados, somos solicitados a realizar múltiplas leituras para compreender a realidade e os diversos problemas inerentes a ela. A educação, e de modo particular a escola, tem um papel fundamental para auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, levando-os a atuar de forma ativa e crítica neste contexto. Nesse sentido, as estratégias metodológicas que tem como foco a Leitura e a Resolução de Problemas podem proporcionar discussões que ampliem e aprofundem os conhecimentos inerentes às disciplinas curriculares, privilegiando a pesquisa e a leitura com dinamicidade, criatividade, criticidade, dentre outros aspectos (PARANÁ, 2014a, p. 8).

As equipes do PAD deveriam, dentre outros temas, incentivar as comunidades escolares a desenvolverem as habilidades tão necessárias à sobrevivência no mundo moderno. E novamente limitam-se os componentes curriculares e o aprofundamento das reflexões na ação educativa.

Em 2017, a SEED volta a trabalhar com essa temática, utilizando o mesmo texto da atividade dois da oficina da Formação em Ação de 2014, contudo, agora, na Semana Pedagógica.

É preciso esclarecer que concordamos com a importância dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para a vida em sociedade, mas, apenas esses dois

elementos curriculares não são suficientes, até mesmo porque o parâmetro utilizado, que são as avaliações em larga escala, faz um recorte desses dois componentes. Conforme Saviani (2007, p. 160), “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”, o que, de acordo com o autor, inclui linguagem, matemática, as ciências naturais e as ciências sociais, sustentada no princípio educativo do trabalho, numa relação implícita e indireta. Sem recortes para suprir as exigências de avaliações em larga escala nacionais ou internacionais.

Assim, finalizamos essa análise dos documentos orientadores da avaliação do ensino e aprendizagem do Paraná, apresentada mediante a sistematização em cinco categorias, que expressam o direcionamento das políticas públicas, para a educação e avaliação: políticas neoliberais, voltadas às necessidades do mercado e à manutenção da hegemonia do capital. Mesmo no período que antecedeu tal gestão, quando o estado do Paraná transitou por um período com intenções educativas críticas, as orientações eram permeadas pelas ideias de orientação neoconstrutivistas. Como afirmam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transformou o capitalismo e estendeu sua lógica a todas as relações e esferas da vida.

Nesse cenário, a ordem social desenvolvida pelo capital, em que “o desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente” (SAVIANI, 2003, p. 149), posicionou a escola no centro da contradição: o conhecimento é meio de produção, os meios de produção são propriedade privada da classe dominante, o trabalhador deve ter acesso ao conhecimento para trabalhar e acrescentar valor ao capital. Para controlar o nível de acesso ao conhecimento da classe trabalhadora, o capital trouxe à escola a demanda da empresa, tornou-a produtivista e competitiva, entregou-a às necessidades do mercado (SAVIANI, 2003). O instrumento que ratifica a dinâmica do mercado na escola, com maestria, é a avaliação, através de ranqueamento, classificação, exclusão e mérito, auxiliando no processo de despolitização, desinstitucionalização e desvalorização da escola (LAVAL, 2004).

O caminho para a superação da escola capitalista passa pela reflexão crítica e, como parte desse processo, de acordo com Freitas (1995, p. 233) “é importante que os professores e alunos discriminem que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma ótica de classe, concepções de homem, sociedade e educação”. É

importante a compreensão de que a avaliação não é um elemento neutro, isolado do processo educativo, social, político e econômico, mas relacionado à dinâmica do modo de produção vigente e das concepções hegemônicas que permeiam o cotidiano escolar. Essa é a realidade, são essas as condições dadas e, conforme Saviani (2003, p. 132) “temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”.

CAPÍTULO III

OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista nosso objetivo de compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, após analisar os documentos que orientam a avaliação, desde 1990, no Paraná, focamos nossa investigação na prática pedagógica em um colégio no município de Pato Branco/PR, que oferta o Ensino Fundamental anos finais na rede estadual de ensino. Para tanto, realizamos a análise de conteúdo nos documentos oficiais da escola – Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar – e utilizamos a entrevista semiestruturada (roteiro no Apêndice B) com os profissionais da educação relacionados direta e indiretamente com o colégio: diretor, diretor auxiliar, pedagogos, professores e técnicos do Núcleo Regional de Educação.

O capítulo está organizado, de forma a apresentar o campo de pesquisa, a metodologia de análise e apresentação dos dados da pesquisa de campo, a análise dos documentos oficiais da escola, e, posteriormente, os desdobramentos das políticas públicas para a avaliação na prática pedagógica. Os dados levantados nas entrevistas estão pautados na relação com os dois momentos de análise.

3.1 O campo de pesquisa

Nosso campo de pesquisa está localizado em um bairro periférico do Município de Pato Branco⁶³, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco⁶⁴. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, a comunidade em que está localizada tem condição socioeconômica baixa, na qual muitas famílias são dependentes de trabalhos informais ou temporários, sem direitos sociais garantidos. É destacada, também, a baixa escolaridade dos pais dos escolares: “a maioria possui apenas o Ensino

⁶³ O município de Pato Branco está localizado no Sudoeste do Paraná, a 439 km da capital do estado. Possui 80.710 habitantes, e a base de sua economia é o comércio e serviços (BRASIL, 2017c). Na Educação, tem 8.127 alunos matriculados na rede estadual de ensino, divididos em 15 escolas (PARANÁ, 2017n).

⁶⁴ O NRE de Pato Branco possui 15 municípios vinculados, com atendimento de 88 escolas de Educação Básica, com 28.558 matrículas (PARANÁ, 2017n).

Fundamental incompleto, [...] poucos possuem o nível médio ou o superior” (PATO BRANCO, 2017a, s/p). Além disso, a comunidade convive com situações de violência, prostituição, tráfico e consumo de drogas lícitas e ilícitas.

O colégio oferta Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, nos três turnos. Complementa seu atendimento com Sala de Recursos, Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, Espanhol e Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no período contraturno.

Tendo em vista que nossa pesquisa tem foco no Ensino Fundamental, coletamos informações quanto a esse nível de ensino, cujo número de alunos por turma está expresso na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de alunos por turma no Ensino Fundamental anos finais do colégio campo de pesquisa, no período de sua realização⁶⁵

ANO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS
6° A	Manhã	22
6° B	Tarde	22
7° A	Manhã	25
7° B	Tarde	31
8° A	Manhã	19
8° B	Tarde	13
9° A	Manhã	24
9° B	Tarde	18
TOTAL		174

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, com base em documentos oficiais do colégio campo de pesquisa (2017).

Observamos que o colégio apresenta a organização de turmas com um número de alunos adequado ao trabalho pedagógico, de acordo com a Resolução 4527/2011 GS-SEED, um dos fatores que influenciam na prática educativa. Considerando que o trabalho de pesquisa nessa instituição objetivava compreender a constituição da prática avaliativa do ensino e aprendizagem a partir das políticas públicas de avaliação, esse dado foi relevante na análise das respostas das entrevistas.

A estrutura física da instituição apresenta as seguintes especificidades desfavoráveis para o bom desenvolvimento da ação educativa: quadra de esportes sem cobertura, espaços da sala de recursos e da biblioteca partilhados, refeitório em

⁶⁵ De acordo com os sujeitos da pesquisa, há significativa mobilidade dos alunos no colégio, devido ao grande número de transferência, abandono e posterior retorno à escola durante o ano letivo, fator que influencia no ensino e aprendizagem. Uma hipótese para esse fenômeno é a comunidade ser formada por trabalhadores informais ou temporários, tanto pais quanto alunos.

inadequada estrutura de madeira, ausência de laboratório de Ciências, laboratório de informática com funcionamento instável. Em contrapartida, a escola tem materiais pedagógicos diversificados, salas de aula confortáveis – amplas, com móveis em bom estado e ar condicionado, espaço físico amplo e bem cuidado quanto à higiene e organização.

A instituição conta com profissionais em todos os setores: biblioteca, direção, direção-auxiliar, equipe pedagógica, limpeza, merenda, secretaria e professores. Na realização da pesquisa, a receptividade dos sujeitos foi positiva. Para as entrevistas, das vinte e oito interações previstas com professores, pedagogos e direção, profissionais relacionados ao Ensino Fundamental, tivemos dezenove realizadas, nos onze dias que permanecemos na escola desenvolvendo a investigação. Dos profissionais que não participaram no período estipulado, motivos foram: um professor em licença, três professores afastados com atestado médico, quatro professores que não aceitaram participar e um professor que não tinha hora atividade na escola, devido a sua carga horária⁶⁶. Ou seja, na realidade, apenas quatro não se dispuseram à participação, o que consideramos uma relação extremamente favorável à pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa apresentam, conforme expresso na tabela abaixo, formação em suas áreas de atuação, e expressivo número deles tem curso de especialização *Lato Sensu*.

Tabela 3 – Formação dos professores sujeitos da pesquisa

FORMAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO
GRADUAÇÃO	19*
ESPECIALIZAÇÃO Lato Sensu	18**

* Todos com formação na área de atuação

** Dois professores com PDE⁶⁷ e um professor com mestrado

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Vale destacar o tempo de trabalho com a educação dos sujeitos da pesquisa. A maioria atua de 11 a 20 anos na área, o que demonstra que eles constituem um grupo de

⁶⁶ As entrevistas foram realizadas na hora atividade do professor. A hora atividade é estipulada de acordo com o número de aulas que o profissional trabalha na instituição. Contudo, se o professor tem apenas duas aulas em uma escola não terá hora atividades a cumprir nessa instituição. Suas horas atividades serão condensadas em outra escola onde tem carga horária maior.

⁶⁷ Programa de Desenvolvimento Educacional integrado à formação continuada que estabelece o diálogo entre professores da Educação Superior e da Educação Básica e disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira. Professores com pós-graduação *stricto sensu* ascendem a esse nível através de convalidação no PDE.

profissionais com elevado tempo de experiência profissional. Além disso, é relevante salientarmos que a maior parte deles pertence ao quadro próprio do magistério (QPM), o que garante estabilidade profissional, elemento de considerável relevância no trabalho educativo, tendo em vista que o professor pode acompanhar formações desenvolvidas, participar de projetos e da vida escolar do aluno a longo prazo. É certo que o fato de esses professores serem QPM não garante que tenham seus padrões vinculados a apenas uma escola, mas, ainda assim, o vínculo à rede é positivo frente à instabilidade de um contrato intermitente. Da mesma forma, não garante o tipo de trabalho pedagógico que é realizado. Abaixo as tabelas 4 e 5 apresentam os dados comentados:

Tabela 4 – Tempo de serviço dos professores sujeitos da pesquisa

TEMPO DE SERVIÇO	PORCENTAGEM
0-10 ANOS	15,78%
11-20 ANOS	52,63%
21-30 ANOS	26,31%
MAIS DE 31 ANOS	5,20%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Tabela 5 – Vínculo empregatício com a Secretaria de Estado da Educação dos professores sujeitos da pesquisa

VÍNCULO COM O ESTADO	PORCENTAGEM
Quadro Próprio do Magistério (estatutário)	96,60%
Regime Especial (Processo Seletivo Simplificado - PSS) ⁶⁸	3,40%

Fonte: Portal SEED (<<http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>>, 2017); Dados da pesquisa, 2017.

Contudo, um dado obtido na pesquisa, quanto às características técnico profissionais, apresentou um fato que pode trazer prejuízos à prática pedagógica: o número de escolas às quais os professores estão vinculados. A maior parte dos professores trabalha em mais de uma escola o que pode vir a ser um empecilho e uma dificuldade ao vínculo mais efetivo em torno das questões pedagógicas, com uma das instituições. Vejamos tais dados:

⁶⁸ O Regime especial é um contrato temporário para suprir vagas de professores e/ou funcionários da escola.

Tabela 6 – Número de instituições educativas às quais os professores sujeitos da pesquisa estão vinculados

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES EM QUE ATUA	PORCENTAGEM
1	31,58%
2	31,58%
3 ou mais	36,84%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Acreditamos que o vínculo com a instituição é relevante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Mas, também, sabemos que esta organização não depende dos professores, é um procedimento administrativo do estado.

Os dados da pesquisa apresentam que, apesar de alguns elementos do contexto escolar pesquisado serem favoráveis ao desenvolvimento do processo educativo, como o número de alunos em sala de aula ou a formação dos professores na área de atuação, eles não representam a garantia do sucesso do ensino e aprendizagem, tendo em vista os inúmeros elementos que influenciam esse trabalho e que carecem de atenção. Mas, esses dados, em conjunto com o rico acervo de elementos disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas, contribuiram para a análise e compreensão das relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolas nos anos finais do Ensino Fundamental desse colégio no município de Pato Branco/Pr.

3.2 Metodologia de análise e apresentação dos dados da pesquisa de campo

Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas e nos documentos, seguimos novamente o método de análise de Bardin (1977), considerando a realidade socioeconômica e política à qual os sujeitos participantes estão relacionados. Nesse sentido, após a transcrição de todas as entrevistas, organizamos as respostas em quatro blocos:

Bloco 1 – O trabalho do profissional da educação com a avaliação do ensino e aprendizagem: organização da avaliação no cotidiano do trabalho, concepção de avaliação do ensino e aprendizagem, abordagem teórica, práticas adequadas à atualidade escolar, relação entre avaliação, a prática educativa e o planejamento, registros formais da avaliação.

Bloco 2 – Legislações, normativas, orientações, documentos oficiais e formações continuadas relacionadas à avaliação: realização da orientação sobre a avaliação, conhecimento dos documentos normativos e oficiais referentes à avaliação, ponto de vista sobre as formações continuadas relacionadas ao tema, concepção inerente às orientações.

Bloco 3 – A relação dos pais e alunos com a avaliação: percepção de pais e alunos sobre o processo avaliativo.

Bloco 4 – Avaliação em larga escala e o contexto escolar: o ponto de vista sobre as políticas públicas de avaliação, mudanças na escola e na prática educativa relacionadas às avaliações em larga escala, melhoria na qualidade educacional devido às avaliações em larga escala, o trabalho com indicadores e índices nos momentos de formação, compreensão sobre a avaliação institucional, relação entre os diferentes tipos de avaliação.

Em seguida, realizamos três leituras: para lembrar as conversas realizadas com os sujeitos da pesquisa, para preparar o material e determinar parâmetros e, enfim para a análise propriamente dita, na qual obtivemos os seguintes aspectos: gerencialismo, qualidade, adaptação ao mercado de trabalho, responsabilização, resultados, controle, competição, ranqueamento, dados quantitativos, capital humano, meritocracia, produtivismo, oportunidade de aprendizagem, psicologização, aprendizagem como foco, aluno como foco, individualismo, técnica/método, mediação, linearidade, consenso, ecletismo. Ao estudar o conjunto dos dados, identificamos as categorias relacionadas ao campo teórico e aos objetivos da pesquisa, para posterior análise crítica e apresentação na presente dissertação.

Na análise, detivemo-nos nos documentos oficiais da escola e nos desdobramentos das políticas públicas de avaliação na prática pedagógica dos professores, nosso objetivo de pesquisa, itens que apresentaremos a seguir.

3.3 A avaliação nos documentos oficiais da escola

A LDB, no inciso I do artigo 12, determina às instituições de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, s/p). Nas escolas de educação básica, essa proposta pedagógica está organizada e nominada como Projeto Político-Pedagógico – PPP, documento que, de acordo com Vasconcellos,

[...] é o plano global da instituição. É entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. [...] visa ajudar a enfrentar os desafios cotidianos, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa (VASCONCELLOS, 2013, p. 198).

Muito além do que um mero documento burocrático, o PPP é a escola continuamente pensada e trabalhada pela comunidade que a compõe, num processo dialético de construção educativa. Tal documento é a base da organização político-pedagógica da escola, como, também, para a constituição do Regimento Escolar, cuja função é regular e normatizar a instituição e a ação da comunidade escolar.

O PPP “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos, com o processo educativo” (VEIGA, 1998, p. 9). Da mesma forma, o Regimento Escolar carrega em si a exigência da reflexão coletiva sobre os fins da instituição, constituindo as normas escolares como resultado das concepções que direcionam o trabalho educativo.

Porém, na realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, especificamente com professores, encontramos evidências que apresentam o distanciamento da realidade escolar de tal perspectiva sobre os documentos escolares⁶⁹. Percebemos que, no discurso, o PPP e o Regimento Escolar são reconhecidos pelos docentes como documentos orientadores da sua prática, porém, apenas três dos entrevistados disseram ter participado da elaboração de um dos documentos, em algum período de sua vida profissional. Dos demais professores entrevistados, cinquenta por cento afirmaram que não conhecem os documentos da escola, enquanto os demais afirmam apenas conhecer, mas não totalmente. Ou seja, o PPP e o Regimento Escolar regulamentam a práticas dos professores, os quais, quando têm acesso e conhecem, não participam ativamente de sua elaboração e discussão. Observemos os excertos 01⁷⁰, 02 e 03, pois apresentam a fala dos professores quanto a essa demanda:

⁶⁹ Importa esclarecer que o objetivo dessa pesquisa não era analisar a relação entre a comunidade escolar e os documentos oficiais da escola. Contudo, tais documentos se constituem de concepções de avaliação dos sujeitos que compõem a instituição escolar, o que nos conduziu à verificação da relação dos professores com a construção e uso do PPP e Regimento Escolar. Assim, a essa relação cabem posteriores estudos mais aprofundados.

⁷⁰ Para apresentar os dados das entrevistas utilizamos excertos numerados sequencialmente, com conjuntos de declarações de diferentes sujeitos da pesquisa agrupados de acordo com o assunto abordado na pergunta e o bloco ao qual se refere a questão. Na análise, os dados serão expostos com referência à linha onde estão localizados (L) e excerto (E).

01 *Sobre o conhecimento e acesso a documentos oficiais da escola:*
02 A gente tem o conhecimento, não vou te dizer 100%, porque a gente sempre tem
03 uma falha, sempre têm coisas que a gente não sabe, que, depois, ao longo do
04 tempo, ao longo da carreira, a gente vai descobrindo, mas, sim, aqui na escola,
05 sempre nas reuniões é trabalhado. Foi feito, foi refeito algumas partes agora na
06 última (PH)⁷¹.
07 A gente tem acesso, mas eu não sei te dizer que eu sei tudinho, tudinho o que
08 está lá (PJ).
09 Conheço. Está bem claro, bem claro. No regimento, tudo está bem claro. PPP da
10 escola é bem mais abrangente. Mas eu acho que a gente não tem, não tira tempo
11 também, não tem tempo, para ficar olhando com mais detalhe, sabe? Tem a
12 agenda⁷², que já tem alguma coisa do regimento. Agendinha deles, que é bem
13 fininha, mas tem. E eu tenho uma comigo (PE).
14 Nós temos acesso, mas, eu chegar a ler todo o regimento eu nunca li, não li todo
15 ele, mas, o que a gente conhece do regimento é o que as pedagogas falam, eu
16 nunca li o regimento. Não sei todo o regimento não (PB).
17 Há uns dois anos a gente teve numa reunião pedagógica. Eles apresentaram, a
18 gente teve que ler umas partes do regimento, e a coordenação e direção estão
19 sempre comentando, “de acordo com o regimento isso...”, eles comentam, estão
20 sempre falando do regimento, como funciona. E teve aquela época que a gente
21 teve que refazer as PPC. Ano passado, no começo do ano, a gente se reuniu com
22 os professores das disciplinas, discutimos, reformulamos, mandamos para o
23 núcleo, [...] então a gente fez esse trabalho, essa leitura do projeto, e a
24 coordenação está sempre comentando das regras da escola, questão do uniforme,
25 horário e tal (PN).

Bloco 02 – Excerto 01

01 *Sobre as orientações recebidas na escola*
02 É conforme o PPP da escola. Então nós temos que ter três avaliações, provas, no
03 caso avaliação, e três recuperações paralelas. Essas são as orientações que elas
04 dão (PL).
05 [...] claro que, de acordo com o regimento, a gente tem essas duas notas, sempre
06 teve duas notas e duas recuperações [...] (PN).
07 Pelo que eu sei do PPP, e assim, das regras, a gente tem a questão bem ampla,
08 cada professor vai encontrar dentro daquilo, uma forma... Mas, é isso que eu
09 vejo, acaba que fica muito individualizado, às vezes, até isso é bom, claro não
10 cansa o aluno de ter todas as provas iguais [...] (PG).
11 O regimento da escola, as orientações que é pra fazer no mínimo três avaliações,
12 no mínimo três recuperações, para ter uma média do aluno no trimestre [...] (PE).

Bloco 02 – Excerto 02

01 *Sobre a organização da avaliação na prática pedagógica*
02 O nosso regimento é três avaliações pra quem tem cinco aulas, três recuperações
03 paralelas, então, é isso que eu faço (PB).

Bloco 01 – Excerto 03

⁷¹ Os sujeitos da pesquisa serão identificados com siglas compostas por 2 letras. A primeira letra faz referência à atividade desempenhada pelo participante da entrevista – N significa Núcleo Regional de Educação; o G, equipe gestora; e a letra P corresponde aos professores. A segunda letra está relacionada à identificação de cada sujeito, para a qual utilizamos uma letra aleatória do alfabeto para cada indivíduo.

⁷² A agenda é um material de uso do estudante, a qual se constitui de espaço com informações pessoais do aluno, normas da escola baseadas no Regimento Escolar e espaço para comunicação entre os pais e a escola. Os professores também recebem esse material para suas anotações.

Observamos que o conhecimento sobre o conteúdo do PPP e Regimento Escolar se realiza, em grande parte, através de ações da equipe gestora (L15, 18-20 e 24-E01), das reuniões pedagógicas (L05, 17 e 21-23 E01) e agenda dos alunos (L 11-13 E01), essa última, de forma resumida e apenas com as informações advindas do Regimento Escolar. Os sujeitos entrevistados assumem, também, que seus conhecimentos são limitados quanto ao conteúdo dos documentos (L02-03, 07-08, 10-11 e 14-15 E01). Então, a ideia de que o “projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 13), assim como o Regimento Escolar que se origina do projeto, esvai-se em leituras rápidas em reuniões, ou repasses aligeirados feitos pela equipe gestora, quando não, em resumos impressos em agendas direcionadas aos alunos. A participação e a construção de um documento que expresse a realidade, as concepções e expectativas que constituem a instituição escolar estão distantes de se efetivarem. Apesar disso, de acordo com os professores, esses documentos orientam ações avaliativas em sua prática pedagógica (L02-04, 05-06, 07 e 11-12 E02 e L02-03 E03). Contraditoriamente, os professores declaram que sua dinâmica de trabalho é direcionada a partir de documentos dos quais afirmam ter limitado conhecimento. Apresentam-nos uma prática orientada por informações fragmentadas, fato que fragiliza a condição de sistematização e planejamento coletivo da ação educativa.

O que justifica tal situação? Descaso dos professores? Desinteresse pelas questões pedagógicas? Como discutir avaliação, se os professores sequer conhecem adequadamente as concepções que embasam a prática do colégio em que atuam? Não podemos nos contentar com análises rasas dos fatos que nos surgem na pesquisa, mesmo que não seja o foco da investigação. Além de a proposta pedagógica ser um elemento que passou a ter sua obrigatoriedade exigida a partir da LDB 9394 de 1996, o que, em se tratando de educação, é um tempo demasiado curto para que se efetive como uma prática na escola, a educação brasileira não tem um passado democrático que dê suporte à disseminação desse trabalho nas escolas.

Além disso, na especificidade da escola, dentre outros fatores, como a organização da carga horária escolar, o número de aulas por professores, o número de alunos por turma, podemos observar nos dados da tabela 7, que: 31,58% dos professores atuam apenas no colégio que era o campo de pesquisa, 31,58% atuam em duas instituições de ensino e 36,84% atuam em três ou mais escolas. Um dos professores entrevistados atua em cinco escolas. É possível a esse professor participar ativamente da

construção e efetivação do PPP e Regimento Escolar de alguma escola? Mesmo para os professores que atuam em duas escolas será difícil que participem com o mesmo vigor em ambas, além de que cada instituição terá suas próprias especificidades.

Essas condições, aliadas às políticas de desvalorização salarial, secundarização do papel do professor e formações aligeiradas e fragmentadas, dentre outros fatores de precarização do trabalho docente, decorrem, sobretudo, da estrutura socioeconômica capitalista, a qual a educação está sujeita. Essas circunstâncias tolhem o trabalho dos profissionais da educação com o objeto da educação, que, de acordo com Saviani (2005, p.13):

Diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Frente a essa realidade, questionamo-nos: como estão organizados os documentos oficiais, no que se refere à avaliação do ensino e aprendizagem e avaliação em larga escala? Mesmo com pouca participação na construção e restrito conhecimento do que definem, os documentos existem e estão em uso pela instituição; como, então, é pensada a avaliação no colégio, campo de pesquisa? Esse é o foco da análise dos documentos oficiais, apresentada a seguir.

3.3.1 Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar

O colégio contexto da pesquisa apresenta dois Projetos Político-pedagógicos: o oficial, aprovado pelo órgão responsável – NRE de Pato Branco – em 2009, e o projeto em construção. Decidimos pela análise dos dois documentos. Enquanto um é o que representa a escola legalmente, apesar de ter sido escrito há oito anos, o outro retrata as atuais perspectivas da instituição.

Os dois documentos apresentam, em distintos formatos, a concepção de avaliação e orientações quanto à prática avaliativa, pontos de atenção de nossa análise, além de itens como: concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de homem, de sociedade e de trabalho.

No PPP de 2009 a concepção assumida pelo colégio é a formativa, relacionada a uma sociedade inclusiva e cooperativa (PATO BRANCO, 2009). De acordo com o documento:

A avaliação constitui um elemento central na organização da prática pedagógica e à medida que favorece o processo de construção de conhecimento. De fato pode-se por meio de procedimentos e mecanismos de avaliação, constatar, compreender e intervir nos processos de construção do conhecimento processual, reflexiva, formativa e cumulativa, a avaliação concorre entre outros aspectos, para definição do tempo e das formas de promoção do estudante (PATO BRANCO, 2009, p. 61-62).

Após a análise das concepções que estiveram subjacentes nos documentos que nortearam as políticas públicas estaduais para a avaliação, desde a década de 1990, é possível afirmar que essa perspectiva está coerente com os preceitos do estado do Paraná: centralização da avaliação e a subordinação dos demais elementos do trabalho educativo a ela, a perspectiva classificatória, assim como a ideia de construção do conhecimento e definição de tempo, relacionadas com o construtivismo. Essa percepção é reforçada no transcorrer do texto, no qual o encaminhamento ressalta a importância de valorizar a aprendizagem ao longo da vida, em tempos diferentes, de acordo com o “amadurecimento intelectual e afetivo” (PATO BRANCO, 2009, p. 62). Apesar de encontrarmos várias ocorrências de afirmativas sobre uma prática transformadora, tendência progressista libertadora e dialética (PATO BRANCO, 2009), o documento se constitui do ecletismo de ideias, como, por exemplo, na abordagem sobre a aprendizagem:

O educando deve encontrar em seu dia a dia escolar uma gama de estímulos que o instigue a querer cada vez mais aprofundar-se e manifestar-se, buscando compartilhar conhecimentos, levantar problemas, buscar soluções, enfim, experimentar novos caminhos. A aprendizagem só será sólida quando o educando encontrar prazer e interesse em todo o processo decorrente de sala de aula. Assim, pode dizer que desenvolvemos nele a vontade de aprender, a independência em busca de novos conceitos (PATO BRANCO, 2009, p. 19).

E a abordagem sobre a aprendizagem se prolonga, discorrendo sobre a importância de uma prática pedagógica voltada a propiciar ambiente favorável para os alunos desenvolverem seu potencial cognitivo e social, a necessidade de estimular a criatividade, o lado investigativo, responsável, a necessidade de um cidadão participativo na sociedade e a influência do fator emocional no sucesso ou bloqueio do desenvolvimento cognitivo e social. Um modelo do neoconstrutivismo, uma escola adequada às exigências de uma sociedade em constante mudança, que deve formar

indivíduos flexíveis e preparados a se adequarem às diferentes exigências da modernidade.

Entretanto, quando o PPP direciona sua orientação à prática avaliativa, os encaminhamentos se fundamentam em determinações técnicas:

[...] os procedimentos adotados pela escola para realizar a avaliação, partirá dos seguintes pressupostos: • aplicação obrigatória, de uma prova, podendo ser em dupla ou individual, objetiva ou dissertativa, onde exigirá do aluno capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar. • Dois trabalhos valendo de 0 a 10, estes trabalhos poderão ser dissertações a respeito de discussões e temas abordados em sala de aula, trabalhos diversos (escrito, oral, gráfico, corporal, etc.) realizados coletivamente ou individual; analisando as atividades em sala de aula e extraclasse. • Debates possibilitando ao aluno expor seu ponto de vista a respeito de assuntos polêmicos; • Relatórios individuais sintetizando as atividades práticas ou projetos temáticos; • Autoavaliação onde o aluno faz uma análise oral ou descritiva, de forma livre, sobre seu processo de aprendizagem; • Observações, onde é possível analisar o desempenho do aluno no cotidiano escolar ou em situações planejadas. Sempre anotar nos conteúdos recuperação do conteúdo • Final do Bimestre: faz uma avaliação do conteúdo geral prevalecendo sempre a maior nota (PATO BRANCO, 2009, p. 62-63).

Os procedimentos relatados caracterizam uma prática baseada em uma ordem definida, instrumentos determinados e notas, o que, inclusive, delimita a atuação dos profissionais nas diferentes disciplinas, impondo as formas de avaliação que deverão exercer. Aos professores, há um programa definido de atividades a desenvolverem e, aos alunos, testes a responderem a contento. Aos que não conseguirem alcançar a nota mínima para a aprovação, ao final do processo, terão uma oportunidade de aprovação com a recuperação ao final do bimestre, sobre o conteúdo geral. E o professor e a escola cumprem, assim, um programa de ação. Ou seja, evidencia-se uma prática neotecnicista, com o objetivo de classificar os estudantes, para, então, definir o futuro escolar.

O PPP de 2009 tem, portanto, em sua concepção, uma perspectiva avaliativa de orientação neoconstrutivista quanto à aprendizagem dos estudantes, quando concebe que esses devem ter acesso a situações de aprendizagem para que, de acordo com seu desenvolvimento, suas competências, talentos e habilidades aprenda; e prática neotecnicista, com um rol de ações determinadas para que seus professores desenvolvam durante o ano letivo, com um fim único de classificação a partir de uma nota.

Para corroborar tal perspectiva, o PPP apresenta a citação do artigo 1º da Deliberação 007/99, juntamente com seu §1º, bem como um possível recorte do que

seriam os artigos sobre a recuperação de estudos do Regimento Escolar vigente no período. Contudo, há uma inconsistência: esses fragmentos apresentam a avaliação contínua com recuperação paralela e não ao final do bimestre, diferente do que está orientado na página 63 do PPP. Esse fato, juntamente com as divergências nas concepções que fundamentam o PPP como um todo, é reforçado pela exígua regulamentação quanto à avaliação no estado e ao ecletismo de concepções que embasavam a escola no período de construção do documento.

Por outro lado, é relevante destacar a ausência de referências sobre a avaliação institucional e, principalmente, avaliação em larga escala que ganhou destaque nas políticas públicas nesse período, com ampla divulgação e regulamentação.

De 2009 a 2017, temos oito anos com diferenças sociais, econômicas, políticas, assim como modificações na equipe escolar. Como a escola campo da pesquisa disponibilizou o PPP em construção, tomamos esse material como documento de análise, conscientes de que sua temporalidade é diferente dos demais documentos analisados. O documento que nos foi entregue é o resultado do trabalho desenvolvido na instituição até o final do primeiro semestre de 2017. Observamos que os itens trabalhados pela instituição eram suficientes para analisarmos a atual concepção de avaliação.

O PPP de 2017 mantém elementos com a mesma perspectiva de aprendizagem do documento de 2009, pelo qual o professor é o mediador, com a função de estimular e instigar o aluno a aprender autonomamente, evidenciando a perspectiva do construtivismo, porém, posiciona a escola como “um instrumento de apropriação do saber e agente de transformação da sociedade tendo como principal função, preparar os alunos para o mundo em que vivem, sabedores das contradições existentes nesse contexto o qual fazem parte” (PATO BRANCO, 2017a, s/p), o que caracterizaria uma perspectiva crítica de educação. No que se refere à avaliação, o texto difere do PPP anterior em sua constituição: junto com a manutenção de uma prática tecnicista (ainda mantém excertos do Regimento Escolar de 2015 no PPP, como direcionamento do trabalho do professor), encontramos, agora, orientações com fundamentos críticos, como reconhecer na avaliação o instrumento de (re)organização da ação pedagógica no trabalho conjunto entre professor e aluno, “com a pretensão de servir de base para a reflexão e tomada de consciência sobre a prática educativa” (PATO BRANCO, 2017a, s/p).

Outra diferença no documento em construção é a percepção da avaliação em dois objetivos, um de auxiliar o educando em seu desenvolvimento e outro de responsabilização no acompanhamento da qualidade do trabalho educativo (PATO BRANCO, 2017a), o que abre espaço para os debates sobre a avaliação em larga escala e institucional, que também ganham espaço no documento.

O novo documento contém um item com o título Avaliação Institucional, conforme sugere tanto a resolução do CNE 04/2010, quanto a Deliberação 03/2013 do CEE/PR e a Instrução 03/2015 SEED/PR. A comunidade afirma que busca um processo que não seja burocrático e centralizador, mas que, envolvendo os resultados das avaliações em larga escala, censo escolar e demais elementos educacionais, analise e contribua para a melhoria do ensino (PATO BRANCO, 2017a). Determinam como objetivos:

- Uma abordagem integrada em todas as dimensões da escola; o currículo, a aprendizagem, a avaliação, o ensino e a gestão, o contexto interno, o contexto externo, os resultados das aprendizagens e da avaliação externa da escola. - Uma visão de futuro de longo prazo da escola, na superação da ansiedade dos professores, para que os mesmos possam controlar e planejar metas e objetivos da aprendizagem. - Valorizar e reconhecer o trabalho docente e do desempenho dos professores. - Uma melhoria significativa da escola dos que nela trabalham, porque as reflexões, discussões e decisões coletivas, ajudam a trabalhar mais eficazmente por outro lado, ajudam os professores a adquirirem saberes [e] competências como parte de seu desenvolvimento profissional (PATO BRANCO, 2017a, s/p).

Há preocupação com a reflexão sobre os elementos que compõem, direta e indiretamente, o ato pedagógico, porém, não referencia sobre quem serão os envolvidos nesse trabalho, além de apresentar uma desconexa descrição sobre as avaliações de desempenho, realizadas semestralmente com os profissionais concursados, com objetivo de ascensão na carreira. O instrumento institucionalizado de avaliação do profissional também é um importante meio de análise da ação pedagógica, porém, faz referência a apenas parte do amplo processo de ensino e aprendizagem. Observamos que é relevante aprofundar a compreensão sobre a avaliação institucional, pois acreditamos que esta pode ser uma ação democrática de análise sobre o trabalho educativo, a partir das diferentes fontes de dados e significativas informações, disponíveis nos diversos instrumentos e meios avaliativos existentes, a serem utilizadas com criticidade pela comunidade escolar e sociedade. Isto é, a avaliação institucional

[...] é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal (FREITAS, et al., 2014, p. 35).

Na expectativa de que o documento em construção, antes de sua aprovação pelo órgão normatizador, ainda tenha alterações e, certamente, ampliações, observamos que, nas referências relacionadas à avaliação, o texto apresenta ecletismo de concepções, ausência de discussões sobre a avaliação em larga escala e, no conjunto desse processo, necessidade de ampliação no debate sobre a avaliação institucional.

Na continuidade das análises, direcionamo-nos ao Regimento Escolar (2015). Teoricamente, como documento normativo da escola, esse deveria resultar das concepções determinadas no Projeto Político-Pedagógico e estar fundamentado nas leis nacionais, estaduais e municipais. Porém, no Estado do Paraná existe o “Subsídio para Elaboração do Regimento Escolar”, que já está em sua quarta edição, e é um caderno de apoio para as escolas elaborarem seus documentos regimentais. Constitui-se de sugestão de artigos, de acordo com as legislações e normativas nacionais e estaduais. E quanto a isso, já nos posicionamos que, apesar de compreendermos que o auxílio quanto à legislação é importante, a utilização desse material compromete a autonomia e o trabalho coletivo das escolas.

No que tange à avaliação, com sua organização objetiva, o conteúdo do regimento, na seção X – da Avaliação da Aprendizagem, da Recuperação de Estudos e da Promoção –, apesar de ser introduzido com artigos que a apresentam como contínua, cumulativa e processual, com intenção de diagnóstico e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, o foco da matéria é a nota e a consequência por ela desencadeada: a classificação. As determinações de como trabalhar com as médias, notas baixas, número de atividades e a aprovação também apresentam uma organização com perspectiva neotecnicista, que define como, quando e por que os professores devem realizar suas ações avaliativas, como é possível perceber no parágrafo primeiro do artigo 129, alterado pelo adendo regimental 01/2017:

A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero), sendo a nota trimestral calculada a partir da média aritmética. §1º – Cada disciplina deverá ter, no mínimo, 03 (três) avaliações por trimestre,

com suas respectivas recuperações de conteúdos, conforme segue: a) Para disciplinas com até 02 (duas) aulas semanais fica definido que deverão constar, no mínimo, 02 (duas) avaliações por trimestre, com suas respectivas recuperações de conteúdos. b) Para disciplinas com 03 (três) ou mais aulas semanais, fica definido que deverão constar, no mínimo, 03 (três) avaliações trimestrais com suas respectivas recuperações de conteúdos (PATO BRANCO, 2017b, p. 01).

A base para a elaboração desse documento é a legislação e, no que se refere à avaliação e recuperação de conteúdos, a deliberação 007/99 é o fundamento do item que orienta a prática. Percebemos, então, a reprodução do que analisamos no segundo capítulo: encaminhamentos com foco na metodologia e a recuperação como uma solução para alterar notas, para melhorar indicadores.

O Regimento Escolar (2015) prevê ainda a realização anual da Avaliação Institucional a ser desenvolvida por mecanismos criados pela escola ou pela SEED. Especifica, no parágrafo único do artigo 170: “A avaliação institucional ocorrerá anualmente, preferencialmente no fim do ano letivo, e subsidiará a organização do Plano de Ação da Escola no ano subsequente”. Nas atribuições de cada setor fica estipulado que cabe à direção assegurar sua efetivação, à equipe pedagógica acompanhar o processo e aos demais participantes da comunidade escolar participar da avaliação institucional.

A exposição desse contexto, tanto dos documentos, quanto da concepção que os profissionais da escola têm sobre os mesmos, somada à experiência que temos⁷³, nos possibilita a crítica sobre como esse processo se desenvolve no dia a dia da escola. Ao mesmo tempo em que há implícito, entre os profissionais da escola, um descrédito sobre a importância do PPP e do Regimento Escolar, também retratados nos excertos, através do desconhecimento e na rara participação na construção desses textos, os professores tomam fragmentos de orientações e indicações existentes nos documentos, como verdades que determinam o seu fazer pedagógico.

Acreditamos que seja de conhecimento da comunidade escolar que é importante que o PPP se efetive a partir da leitura sobre a realidade na qual a escola está inserida, com o fim de explicitar os objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora (VASCONCELLOS, 2013). Porém, a organização educacional permite que essa ação se efetive? Deparamo-nos com um calendário escolar cada dia mais ocupado com penduricalhos, como concursos e olimpíadas, que nem sempre colaboram

⁷³ Experiência profissional como técnica pedagógica no Núcleo Regional de Pato Branco e como professora pedagoga em colégios estaduais no Paraná.

com o processo de ensino e aprendizagem; com formações continuadas aligeiradas e por vezes distantes das necessidades da escola; com números elevados de alunos em sala de aula; professores que dividem seu horário em diversas escolas; estruturas físicas deficitárias; dentre tantos outros limitadores do trabalho educativo.

A equipe gestora, responsável pela coordenação da construção e entrega dos documentos escolares em dia, frente a esse contexto, assume a elaboração desses textos, tanto do PPP, quanto do Regimento Escolar, dividindo alguns poucos elementos de análise com os professores, nos raros momentos de reuniões pedagógicas, garantindo um modesto processo democrático. Acabam por direcionar sua atenção às questões práticas, tendo em vista que os tempos para estudos teóricos são demasiadamente limitados. E, então, compreende-se a ausência de discussões sobre a avaliação em larga escala. É um nível avaliativo no qual os profissionais da escola não participam diretamente de seu planejamento e execução, mas, apenas da aplicação e, por fim, da análise dos resultados, quando feita. É um processo que exige estudo, reflexão, assim como a avaliação institucional.

O que ganha destaque nos documentos, por fim, é a prática da avaliação do ensino e aprendizagem, aquela em que os professores precisam efetivar no dia a dia, de forma técnica e objetiva. Ou seja, os profissionais da educação direcionam seus esforços à prática, pois é necessário apresentar resultados, em detrimento da análise, da teoria, do estudo, do pensar a escola. Enfim, a análise dos documentos escolares apresenta o reflexo da política neoliberal, reconhecida nos documentos orientadores da avaliação no estado do Paraná, assim como expomos no segundo capítulo, e mantém a perspectiva capitalista na educação.

3.4 Desdobramentos das políticas públicas de avaliação na prática pedagógica

Para investigar os desdobramentos das políticas públicas para avaliação, na prática pedagógica da escola, destacamos aspectos de maior incidência nos dados produzidos na pesquisa, relativos aos seus objetivos. A análise dos dados foi pautada pelas categorias identificadas nos estudos teóricos e dos documentos: neotecnicismo, neoconstrutivismo, responsabilização, controle, consenso, produtivismo, quantificação do conhecimento e meritocracia, que nos permitiram construir relações com os dados empíricos e organizar a discussão pelos seguintes itens: O método e a técnica no centro do trabalho educativo; A comunidade escolar e a responsabilidade pela educação; A

prática avaliativa escolar definida por políticas públicas; O objetivo do trabalho educativo reduzido à nota; A justificativa do sucesso escolar pelo esforço e dedicação.

3.4.1 O método e a técnica no centro do trabalho educativo: *Então, termina a unidade do livro, eu marco uma prova...*

A análise dos documentos da escola apresentou um prisma do campo de pesquisa que reflete o trabalho pedagógico fundamentado na metodologia, com uma programação determinada com ações técnicas e objetivas, direcionadas a resultados. Como apresentamos no primeiro capítulo, essa prática tem suas referências na década de 1970, com o tecnicismo e seus preceitos de neutralidade científica, eficiência e produtividade. Modernizada, essa ideia vem revestida com os desafios da tecnologia, das competências e do controle através dos resultados, o que Freitas (1995) e Saviani (2010) nomearam de neotecnicismo. Nesse modelo, a Educação Básica fica na mira do capital, a didática e a metodologia de ensino são objetos de avaliação e a ênfase se direciona ao operacional, em detrimento da formação teórica (FREITAS, 2002). Mantém-se a linearidade do processo tradicional de ensino e de avaliação, e são implementadas metodologias e práticas diferenciadas, principalmente com foco na tecnologia. O excerto 04 apresentará a expressão dos professores quanto às suas práticas e representará nossa afirmação:

- 01 *Sobre a avaliação do ensino e aprendizagem*
02 [...] a avaliação vem para te dar subsídios para saber se você está conseguindo
03 fazer com que o aluno alcance a aprendizagem, alcance o conhecimento e que
04 você, enquanto professor, faz esse diagnóstico do aluno e tem essa resposta, e
05 você verificou que seu aluno não conseguiu. Eu tenho que retornar e eu tenho
06 que trabalhar novamente com esse aluno. Porque eu não vejo você trabalhar um
07 conteúdo atrás do outro, deixando defasagem nos conteúdos, porque esse aluno
08 vai chegar com dificuldade de leitura, dificuldade de escrita, dificuldade de
09 interpretação, e ele só vai ter prejuízo (NR).
10 Então, a gente está avaliando a todo momento. Não só naquele instrumento
11 tradicional: pergunta e resposta numa prova. Às vezes um texto, um trabalho, um
12 debate, uma fala... [...] principalmente [...] sextos anos, que se faça de forma
13 lúdica, também, até eles se habituarem ao ritmo diferente, eles são acostumados
14 diferente. Então, que eles vejam ainda como crianças, para poder trazer eles para
15 o ritmo diferente que é o ensino fundamental na fase dois (GO⁷⁴).
16 Trabalho o conteúdo, trabalhado, dividido um conteúdo, explico o conteúdo, as

⁷⁴ A equipe gestora é composta pela direção e pedagogos da instituição pesquisada. Compreendemos as diferenças do papel de cada um desses profissionais na escola. Contudo, optamos por mantê-los juntos na exposição dos excertos, visando a assegurar maior possibilidade de não identificação dos sujeitos. Destacamos que, na análise dos dados, essa união não apresentou interferência no resultado da pesquisa.

17 atividades e antes de fazer a avaliação, faço uma revisão, aí faz a avaliação. Na
18 primeira, geralmente, muito triste, explico de volta o conteúdo, confere todas as
19 questões no quadro, faz a recuperação, para eles conseguirem [...]. Esse último
20 trimestre fiz uma experiência, fiz um trabalho mais extenso, valendo dois pontos,
21 deixei eles se ajudando, em duplas, tirando dúvidas, depois a avaliação valendo
22 oito, mas não percebi muita... na nota mesmo (PA).
23 Então, termina a unidade do livro eu marco uma prova, depois da prova eu dou a
24 oportunidade de recuperação, para todos. Então, isso já está no regimento da
25 escola, três provas e três recuperações (PB).
26 [...] aqui, ainda, a gente pode utilizar o laboratório de informática. Então, ao
27 menos uma vez na semana, eu dou um tema para eles, principalmente no oitavo e
28 nono, para eles pesquisarem, fazerem a leitura, fazerem um registro nos aspectos
29 mais importantes daquela reportagem, daquele assunto, [...] eles registram e,
30 depois, tentam saber, na sala de aula, falar sobre o que pesquisaram [...]. É uma
31 forma de avaliar também. Tem alguns que não conseguem ou se negam a falar.
32 Porque é um trabalho que nunca foi feito assim. Eles se tornam, eu percebo,
33 assim, que muitos são copistas [...] (PF).

Bloco 01 – Excerto 04

Destacamos, na fala dos profissionais, o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem. Parece existir a efetiva preocupação em analisar o desenvolvimento do trabalho através da avaliação e de recuperar o conteúdo (L02-06, 10-12 E04), assim como desenvolver novas e diferenciadas ações para que a aprendizagem aconteça, para conseguir alcançar um resultado positivo (L11-13, 19-22, 27-31 E04). Porém, a prática se mantém linear, técnica e focada na metodologia. Os diálogos das entrevistas, no que se refere à prática da avaliação, limitaram-se aos relatos lineares das ações: trabalhar o conteúdo, avaliar, recuperar o conteúdo, reavaliar. Apesar de surgirem novos meios, novas atividades, a dinâmica se mantém na mesma estrutura (L16-19, 23-25, 28-31 E04), mesmo que esse formato incomode e percebam que não dará conta de superar todos os problemas da sala de aula (L06-09 E04), ainda assim, manter-se-á e será um modelo a formatar os novos alunos (L12-14 E04). O professor PF percebe a dificuldade que desencadeia uma prática tradicional, formando alunos copistas, mas não percebe que sua atividade avaliativa apenas substitui a lousa ou o livro pelo computador (L26-33 E04).

Perguntamo-nos: Os professores conseguem definir se houve aprendizagem a partir dessa prática? É possível recuperar conteúdo nesse formato de ensino? Sim, é possível, mas a apenas uma parcela de alunos. Como ficam os estudantes com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem? E os estudantes com deficiências? As adaptações são suficientes para o acesso aos conteúdos? E o que fazer com os estudantes que faltam na avaliação ou na recuperação devido às questões sociais (violência, drogas, doenças, negligência, trabalho)? Como agir com as diferenças de

idade dentro da sala de aula? Reclassificar, como o segundo capítulo nos mostrou, também é uma solução pontual para um problema que se aprofunda em questões sociopolíticas e econômicas.

É necessário um trabalho educativo crítico com a avaliação como atividade contínua de reflexão sobre os resultados alcançados, em contradição com os objetivos determinados, que gere movimento no processo de ensino e aprendizagem na relação com os métodos e conteúdos. O problema em manter esse modelo de avaliação destinado a apenas diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os direcionamentos da aprendizagem é que

[...] reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola [e ela] está estritamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na “aula”. Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central às práticas de avaliação (FREITAS, 1995, p. 254).

A pesquisa mostrou que se mantém uma prática baseada em ações pontuais que não dão conta de superar dificuldades encontradas cotidianamente pelos educadores. E, assim, diariamente, professores empenham-se em buscar ações que possam subsidiar seus trabalhos, sem que tenham um efetivo e amplo apoio das políticas públicas, como analisamos no segundo capítulo.

Nessa busca por alternativas, o “canto da sereia” é entoado pela necessidade de emprego e subsistência, evidentes nas abordagens já feitas sobre o neoliberalismo: a educação precisa formar indivíduos flexíveis, adaptáveis às diferentes situações de emprego, empreendedores, dinâmicos e com habilidades de interação social e liderança. A essas características, somam-se as competências da leitura e resolução de problemas. Nesse cenário, a avaliação deve estar adequada à proposta. Mas, para os sujeitos da pesquisa, as práticas neoconstrutivistas são fórmulas inovadoras, transformadoras da realidade tradicional em que a escola está submersa. Uma prática coerente com os documentos da escola e as concepções que prevalecem nas políticas públicas do estado paranaense. O próximo excerto retratará essa percepção:

01 *Sobre a avaliação para a atual realidade escolar*

02 Siga exatamente aquilo que a gente tem como orientação, eu preciso prestar
03 atenção no meu aluno, na evolução diária do meu aluno. Eu acho que, para mim,

04 isso seria o ideal, porque, nós, enquanto seres humanos, enquanto pessoas, nós
05 somos diferentes. Nós aprendemos em tempos diferentes, de maneiras diferentes.
06 Eu entendo que seria isso (GQ).
07 Uma vez que eu recebo um aluno, eu vou precisar saber em que nível ele está, o
08 que ele sabe, o que ele conhece, para, a partir disso, eu conseguir planejar. Para
09 não acabar pulando fase, não atropelar o conhecimento dele. E hoje eles vêm de
10 uma forma diferente para nós, eles não vêm mais todos regradinhos, todos com
11 conhecimento nivelado, com pouca coisa de diferença um do outro. E isso é
12 necessário, pra que a gente consiga fazer um trabalho de ensino. Porque, se não,
13 fica um faz de conta (GO).
14 [...] fazer uma avaliação em equipe, por exemplo, que [eles] apresentassem um
15 trabalho. Eu já fiz muito isso, em outros colégios. [...] eu dava as coordenadas, o
16 aluno estudava e ele apresentava, ou ele pesquisava, ele apresentava e era
17 avaliado ali. Era uma forma bem interessante. Às vezes era equipe, às vezes
18 duplas. E, [...] hoje tem bastantes atividades na internet, tem sites com bastantes
19 atividades. [...] É a gente coloca eles ali, eu podia avaliar, por exemplo. Eu
20 estudo com eles na sala, o conteúdo, depois trago ali. [...] eu acho que podia ser
21 em forma de trabalhos e... sendo apresentado, pesquisado... mas, devido à
22 indisciplina, eles não têm a maturidade pra assumir um trabalho em equipe, eu
23 acho bem difícil, eu nem tento. O máximo que eles trabalham é em duplas. Podia
24 ser avaliado dessa forma. Podia ser outra maneira, oralmente [...]. Mas, como
25 eles não foram habituados a isso, é difícil a gente conseguir (GE).
26 Não sei se ia mudar, mas... Eu, às vezes, penso assim, [...] Na escola a gente
27 devia ter: [...] Hoje, ele chega aqui na escola, “eu quero saber só sobre Ciências”.
28 Ele viria ali, eu e ele, o que ele quisesse aprender ele iria aprender naquele dia.
29 Aí, no outro canto, tinha o professor de Português. Ele só queria Português [...].
30 Ele iria escolher o que que ele queria estudar naquele dia. Ele vem para a escola
31 todo dia. Às vezes eu penso que seria mais atrativo para eles. Durante a semana
32 ele ia ter que passar em todas as disciplinas, mas ele ia escolhendo naquele
33 momento o que ele queria aprender. Talvez surgisse mais efeito no aprendizado
34 dele. Ele ia acabar vendo tudo, mas... só que a estrutura tinha que ser diferente.
35 Que a estrutura não permite isso. Agora, quanto à avaliação, à cobrança... eu não
36 sei te dizer se mudaria [...] voltar como antes, ou fazer de outra forma... Talvez
37 uma avaliação só... Mas daí ele não atinge o resultado? Então, uma só não ia
38 funcionar. Então, eu acredito que ele tem que fazer várias avaliações durante o
39 percurso... às vezes, tem aluno que aprende de uma forma, outros de outra... tem
40 que ofertar todas as maneiras de avaliação (PJ).

Bloco 01 – Excerto 05

As ideias expressas nas falas, como o respeito a tempos de aprendizagem, de acordo com a individualidade e a níveis de desenvolvimento (L05, 07, 11, 39-40 E05), a preocupação com as fases em que o aluno está (L09 E05), o foco no trabalho autônomo de pesquisa (L14-21, 26-35 E05) e a valorização da maturidade para o desenvolvimento de atividades (L22 E05), são referências ao neoconstrutivismo.

A avaliação, nessa ótica educativa, deve ser direcionada pela atitude, empenho e competência apresentadas pelo aluno. Se o foco do trabalho está em, de acordo com seu nível de desenvolvimento, desempenhar autonomamente atividades para aprender, a partir de situações de aprendizagem organizadas pelo professor, que deve ser um facilitador, a avaliação deverá verificar, como observamos na análise da deliberação

007/99, quanto de aproveitamento os alunos tiveram destas situações possibilitadas para, então, melhorá-las e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Não são diferentes os preceitos de Hoffmann sobre a avaliação mediadora: “[...] uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais” (2001, p. 17).

É importante perceber: o que importa nessa concepção não é a aprendizagem, mas as “manifestações de aprendizagem”, ou seja, os meios como os indivíduos aprendem, os caminhos que elaboram para desenvolver seus conhecimentos autonomamente. Como já nos posicionamos nos capítulos anteriores, conhecer o modo como os sujeitos desenvolvem sua aprendizagem é significativo, contudo, o problema de tal concepção está na desvalorização do conhecimento historicamente construído, na secundarização do papel do professor e na conseqüente desconstrução do currículo, que advém da supervalorização dos interesses individuais e da realidade de cada um.

É importante destacar, também, que os professores não apresentam, em suas falas, os fundamentos das perspectivas por eles expostas. Ainda, quando questionados sobre as teorias ou autores que fundamentam a prática avaliativa, obtivemos o mesmo resultado encontrado nos documentos orientadores da avaliação no Paraná e nos documentos oficiais da escola: ecletismo teórico. Vejamos nos relatos apresentados abaixo:

01 *Sobre a abordagem teórica que embasa a prática*

02 Sou mais tradicional, infelizmente. Tem um pouco da construção do
03 conhecimento, mas em geral eu sou mais tradicional. [...] Eu não gostaria de ser,
04 mas eu aprendi assim, minha história de aluno é assim, e é difícil separar agora, e
05 a minha graduação foi assim. Então, eu acho que sou mais tradicional, mas eu
06 tento fazer a construção do conhecimento, mas eu acho que em geral sou mais
07 tradicional, não que eu queira (GB).

08 Os documentos orientadores seriam a deliberação 7/99, a LDB, e como autores
09 eu poderia citar, que a gente usa bastante, é... Luckesi, Hoffmann. Que dariam
10 subsídio, que vão ao encontro com a nossa proposta de avaliação (NS).

11 Eu me embaso em autores, né. Libâneo, Vasconcelos, geralmente, tendência
12 histórico-crítica, né. Hoffmann, e assim vai... (NR).

13 Eu leio de vez em quando Luckesi. Mas, não sigo exatamente uma abordagem
14 teórica para a avaliação. O que a gente procura é seguir as orientações que vêm
15 da SEED (GQ).

16 Histórico-Crítica, só que às vezes a gente esquece disso e faz do jeito que a gente
17 acha que deve ser. Então, eu acho que precisa mais estudo, [...] ter mais tempo
18 pra ler, ter mais tempo pra se informar... [...] tudo o que você vai fazer tem que
19 ter o embasamento, se não... (GN).

20 Uma base só, um conceito só, é complicado, [...] a gente tenta manter um
21 pouquinho do tradicional, que é a prova individual, a prova escrita, na sala de
22 aula silêncio para poder aprender, tenta manter um pouquinho, mas ao mesmo

23 tempo está mudando alguma coisa para tentar melhorar... (PA).
24 Não dá pra fazer isso, avaliar dependendo do autor [...] Porque tem uma
25 variedade muito grande de autores. Se você for fazer uma avaliação em cima de
26 um determinado autor, você acaba, às vezes, cometendo alguma injustiça com
27 alguns alunos. Então, você tem que ver a realidade daquela turma, avaliar
28 aqueles alunos de várias maneiras, para você atingir todos. E, às vezes, as
29 avaliações, a gente faz muitos cursos, a gente olha e pega uma ideia aqui, outra
30 ali, mas, seguir um autor não dá, não tem como (PK).
31 Na verdade, assim, tem muitos tipos, muitos teóricos, uns falam que deve ser,
32 outros que não deve ser. [...] Então, eu aprendi, com o tempo, dando aula, que
33 apesar de todas as leituras que a gente tem, que a gente sabe que a teoria nunca
34 anda lado a lado com a prática. Só que eu entendo o seguinte, que alguns
35 teóricos, eles falam muito e eles não vivem o dia a dia de sala de aula, das
36 dificuldades que a gente passa na avaliação. Então, é bem complicado, e é bem
37 polêmica a questão da avaliação. Que como que você vai lançar um valor para
38 um conhecimento da pessoa? Mas temos que lançar. Então, eu não sigo uma
39 linha de teórico, eu sigo o meu conhecimento. O que eu fui aprendendo com os
40 meus colegas, também, me informando... Linha, assim, que eu diga, de teórico,
41 não (PL).
42 Eu, sinceramente, não. Eu misturo bastante... Não posso dizer que eu sigo uma
43 linha (GO).

Bloco 01 – Excerto 06

Dos quinze profissionais que responderam o questionamento sobre abordagens ou teóricos que embasam suas práticas, sete professores citaram alguma teoria (L02-03, 12, 16, 21 E06) ou autor (L09, 11-12, 13 E06), e oito professores se declararam não seguir linha teórica ou autor (L24, 30, 38-40 E06) e/ou associar diferentes linhas teóricas (L11-12, 20, 22-23, 28-30, 42-43 E06). Essa constatação nos leva a considerar que: o ecletismo presente nas falas, em que afirmam nenhuma adesão a teorias ou então ao uso de diversas perspectivas de avaliação juntas, está em consonância com as concepções intrínsecas às políticas públicas, como uma das características da perspectiva pós-moderna; os contrastantes posicionamentos teóricos dos profissionais expressam a ideia do ecletismo presente nos documentos analisados.

Como nos posicionamos no segundo capítulo, ao abordarmos a exclusão das DCE's como referência para elaboração dos Planos de Trabalho Docentes na Instrução 08/2017, a exclusão de um referencial teórico, velado sob o discurso da autonomia e inexistência de concepções antagônicas, já é a realização de uma determinada perspectiva, o que Nagel (2011) chamou de “demagogia da igualdade”. O que percebemos na fala dos profissionais da escola é a materialização dessa prerrogativa, com, inclusive, justificativas de que a utilização das teorias prejudica a prática (L24-27, 34-6 E06).

Essa adesão à concepção enraizada nos fundamentos neoliberais sob a lógica do capital apresenta-se, também, na expectativa e apreciação da formação continuada

voltada para a metodologia, como o excerto seguinte exporá:

01 *Sobre a formação continuada:*

02 [...] bem importante essa formação para a gente parar e ver como que a gente
03 está avaliando o aluno, também discutir com os outros colegas [...] (PK).

04 A formação continuada eu desejava que fosse mais prática. [...] A última que
05 teve foi sobre os alunos inclusos, que ficam correndo risco na rua, na família.
06 Mas, veja esse embate social, claro que diz que a escola faz parte da rede, mas
07 nós, muito mais que outra coisa, é educação, aqui. [...] vamos falar de sala de
08 aula, do que nós podemos motivar os alunos, me mande dizer o que faz para o
09 aluno de hoje. Faça uma coisa mais pontual, para o dia a dia (PE).

10 [...] eu vejo que tem que ser mais trabalhado, talvez com oficinas, formas de
11 avaliar diferente, com sugestões. [...] As oficinas disciplinares também que você
12 via dentro da sua disciplina o que podia avaliar [...]. Hoje o que você vê as
13 reuniões de estudos que acontecem, cada um na sua escola, e eu vejo que, muitas
14 vezes, ficam as disciplinas de maneiras muito fragmentada. Como era
15 interessante, lembra quando havia [...] por áreas, então você conseguia trabalhar
16 de que forma você podia avaliar dentro da sua disciplina, que você tinha
17 interesses afins lá, [...] eu acho que era muito proveitoso (PF).

18 Eu penso que teria que ser revista a forma como eles estão ofertando as
19 formações. Não tem mais formação disciplinar. Esse ano tem proposta de
20 acontecer no segundo semestre. Eles retomaram. [...] Mas, os professores
21 também acham falta, de ter uma formação disciplinar, voltada para a disciplina
22 deles, com situações que eles possam reciclar ideias, ou aprender coisas novas
23 [...]. Porque, na escola, embora a gente procure aproveitar para debater aquilo
24 que é necessário, seguir a linha da formação, reservar tempo para a gente fazer os
25 comentários e as abordagens necessárias para a escola, ainda fica algo solto
26 (GO).

27 E sempre a gente tem esse assunto avaliação. Mas, fica sempre naquilo que eu te
28 falei, os professores perguntarem se eles podem fazer de maneira diferente, se
29 eles podem fazer isso... fica sempre nessa parte da orientação, de como fazer, [...]
30 de eles recuperarem conteúdo, de eles dar uma recuperação após a avaliação, não
31 partir para um conteúdo novo, sem recuperar aquele. Sempre acaba ficando mais
32 nessa parte: de como que a gente vai recuperar o nosso aluno aqui, de por que
33 que ele não aprendeu, o que faltou, [...] se a gente deixa eles fazer sem atestado.
34 Essa questão mais burocrática. [...] A gente não vai numa dimensão de lei, [...] a
35 gente vai na quantidade, como que ela vai ser feita, como que a gente vai fazer...
36 na prática (GP).

Bloco 02 – Excerto 07

Observamos no excerto 07 que a crença na solução dos problemas com a educação, mesmo no que se refere à avaliação, está no modo como se trabalha em sala de aula, reflete-se na ânsia por formações continuadas no modelo de oficinas, em que a metodologia de trabalho seja o objetivo central da ação. Esse fato também apresenta o nível de responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar assumido pelos profissionais da educação. Ou seja, indiferentemente do contexto social em que esteja inserida a escola, o aluno e o professor, uma formação continuada adequada, com modelos inovadores de práticas pedagógicas e professores motivados poderá solucionar

os problemas de ensino e aprendizagem. As discussões sociais, apesar de consideradas como importantes (L05-08, 23-25), são refutadas, pois não trazem soluções imediatas às situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Por certo que importa ao bom desenvolvimento do trabalho educativo a formação voltada à metodologia. Contudo, sem as discussões teóricas, as análises sociopolíticas, os debates e as reflexões limitar-se-ão a novos ingredientes em receitas antigas, como o professor que substituiu a lousa pelo computador para realizar sua atividade avaliativa (L26-33 E04).

Reconhecemos o empenho dos educadores por uma educação melhor, e um dos caminhos é, sim, a mudança metodológica. Mas, não isolada de um estudo arraigado em concepções bem delimitadas e especificadas, em que os professores tenham possibilidade de debater, assumir ou contrariar suas concepções, de forma crítica e consciente. Quando isso se efetivar, será possível refletir sobre o PPP e o Regimento Escolar de uma instituição, para, então, chegar a um denominador comum e, no coletivo de uma comunidade, definir a concepção que conduzirá o trabalho educativo. Porém, o que observamos na pesquisa, até então, são políticas públicas, documentos escolares e práticas escolares orientadas por uma necessidade mercadológica.

Quando nos voltamos à análise da fala de profissionais ligados à organização da formação continuada, encontramos o desabafo:

- 01 *Sobre aspectos gerais da avaliação*
02 O que me angustia mesmo é o fato dessa falta de formação em cima de avaliação
03 [...]. A parte teórica, mesmo, esses autores, de você entender o que é uma
04 avaliação, sabe? Que nós temos que sair que ela é punitiva, que ela só vem para
05 dar uma nota. Mas, para sair disso eu acho que tinha que ser investido nesses
06 professores. [...] Mas, acho que, de repente, a secretaria, nesses momentos de
07 formações, fazer uma formação realmente com conteúdo, com autores que
08 definam avaliação, que mostrem ao professor essa importância de você avaliar e
09 não de você emitir uma nota ou punir o aluno por isso. Então, isso me angustia
10 bastante, porque eu vejo que a gente trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, e
11 muito pouco você sai do lugar, sobre esse tema. Isso é uma angústia que eu tenho
12 (NR).

Bloco 04 – Excerto 08

É real a angústia dos educadores por novas práticas, novos olhares, novas perspectivas. Necessitamos discutir uma avaliação que vá além da nota e da punição (L04-05, 09 E08), precisamos trabalhar com os professores teorias e autores (L03, 07-08 E08), mas, com uma formação que se proponha a pensar a avaliação para além da sala de aula, que a perceba nas suas relações com os elementos que constituem o trabalho educativo e, esse, em seu vínculo com a sociedade, com o modo de produção

capitalista. Do contrário, continuaremos onde estamos, pois as ações propostas pelas atuais políticas públicas, como nossas análises mostraram, ofertam estudos com autores e teorias de acordo com uma concepção que visa a formar o sujeito flexível e adaptado às rápidas mudanças e inovações da sociedade contemporânea, isto é, orientam o trabalho educacional de acordo com os interesses do mercado. Essas formações propõem inovação, mas, essa “se traduz pelo uso de outros meios [...] que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou se substituem”, como consequência, “as dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo” (SAVIANI, 1980, p.26). Nossa oposição a essa dinâmica que se direciona exclusivamente a modos e técnicas de avaliação, deve-se ao fato de que a educação se resume à escola e à sala de aula, ignoradas as contradições que as constituem. Então, o que almejamos é a perspectiva crítica, comprometida com a mudança estrutural, com uma escola a serviço da transformação social, pensada para si, tanto quanto para além de seus muros.

3.4.2 A comunidade escolar e a responsabilidade pela educação: *Se são bons alunos a escola também é boa...*

A responsabilização, como já defendemos nesta pesquisa, é um processo democrático de avaliação, e prestação de contas, mesmo nas avaliações do ensino e aprendizagem. Acreditamos que a relação entre professor e aluno deve ser construída e fundamentada na confiança, para que eles possam, com transparência, avaliar e autoavaliar os trabalhos educativos, cada qual em sua condição sociohistórica, em uma dinâmica complexa de análise que extrapola os limites da escola e percebe as relações existentes entre ela e a sociedade. Porém, em nossa pesquisa, percebemos que está presente, no cotidiano escolar, o entendimento de que os problemas educacionais, apesar de sofrerem influência das adversidades sociais, são de responsabilidade dos entes envolvidos exclusivamente com a educação, ou seja: gestores, professores, pais e alunos. Assim também é vista a solução das mazelas educacionais, com ações que cabem ao coletivo escolar. Assim, tanto a responsabilidade pelo sucesso quanto a culpa pelo fracasso circulam no meio escolar, com sutis debates que extrapolam esse limite. É a política da prestação de contas, do controle através da responsabilização pelo resultado.

Para explorar esse debate, selecionamos algumas declarações dos sujeitos da pesquisa:

01 *Sobre a influência da avaliação no trabalho pedagógico*

02 A maioria tirou nota baixa. Então, eu não estou avaliando só o aluno. Vou tentar
03 mudar o jeito de explicar, vou tentar fazer uma atividade diferente, pra ver se vai
04 entender, porque, quando a maioria vai mal, [...], então também o professor tem
05 que parar e pensar, ver o que eu posso mudar, o que eu posso fazer para tentar de
06 outra maneira [...] (PA).

07 Acho que, tem que tentar mudar, [...] mas, também não pode mascarar e fazer de
08 conta que está tudo mil maravilhas [...] aonde que não tem problemas? Influencia
09 no caso da gente tentar junto com toda a equipe e com as famílias. Que aqui
10 também é difícil de a gente conseguir chamar os pais, que eles venham, que eles
11 se preocupem. Eu acho que a gente até se preocupa mais com os filhos deles, do
12 que eles mesmos. Então, tudo influencia. A gente é cobrado também! E se a
13 escola não vai bem é porque alguma coisa também está errada. E se o professor
14 também não está conseguindo é porque está faltando alguma coisa daqui
15 também. (GN).

Bloco 01 – Excerto 09

01 *Sobre a relação entre a realidade socioeconômica e a avaliação*

02 Até a gente percebe os alunos que são os que ainda estudam, se preocupam com
03 as notas, é porque os pais cobram um pouquinho em casa e porque eles enxergam
04 um pouquinho diferente, tem uma qualidade de vida um pouco melhor. Agora os
05 outros, que vivem de qualquer jeito, jogados... A participação é bem menor! E
06 interfere muito. Como eu falo na escola, a gente tinha que ter um psicólogo
07 direto, que a gente faz mais, às vezes, a parte de conversar, de tentar conversar,
08 saber o que está acontecendo. Têm dias que eles vêm, que até eles têm condição
09 de tentar fazer avaliação ou uma prova, tem dias que já deu tanto transtorno em
10 casa e o emocional deles... eles chegam, você sabe que o aluno aprendeu, que
11 aquele aluno sabe fazer isso, que ele consegue, mas têm dias assim, que
12 dependendo da situação, o aluno senta ali, ele quer tudo, menos aprender o
13 conteúdo, preocupado com uma avaliação. [...] Porque, do jeito que está, é bem
14 complicado, têm dias que eles vêm, dependendo do dia, [...] eles chegam
15 transtornados (PA).

Bloco 04 – Excerto 10

01 *Aspectos gerais sobre a avaliação*

02 O que angustia é ver que os alunos não mostram muito interesse, a gente já está
03 no final de carreira, está meio desistindo, não sei, mas é triste ver alunos
04 excelentes que, de repente, decaem, não sei, por influencia de amizades, e a
05 avaliação deles acaba... É aquela questão que eles ainda não dão valor pela
06 avaliação da escola, porque, se são bons alunos, a escola também é boa, é uma
07 boa escola, que vai influenciar talvez no futuro (PI).

08 [...] Eu penso muito, será que eu fiz bem, será que foi legal? Então, antes, na
09 dúvida, prefiro dar a mais do que dar a menos. Será, também, que sou boa
10 professora? Será que eu expliquei direito? Eu também me coloco assim... Porque,
11 às vezes, pode ser que ele não aprendeu por minha culpa, não só deles (PC).

Bloco 04 – Excerto 11

01 *Sobre a avaliação na realidade escolar atual:*

02 Eu acho que, quando todo mundo tiver esse conhecimento: por que existe uma
03 avaliação? Por que eu tenho que avaliar? Porque eu tenho que ajudar o meu
04 aluno. Então, eu acho que, quando isso acontecer dentro das escolas, que a gente
05 consiga atingir os professores, os pedagogos, os profissionais que atuam, acho
06 que muita coisa vai mudar na questão de ensino aprendizagem para os alunos.
07 Então, acho que falta leitura, falta pesquisa e falta entendimento do que é uma
08 avaliação (NR).
09 [...] o aluno que é cobrado em casa, e que a gente sabe, não de todos, [...] a gente
10 vê no aluno que ele é cobrado, e ele fica mais alerta, mais atento, e ele aprende
11 mais que os outros. [...] e tem os que têm dificuldades, que os pais já não estão
12 acompanhando, não cobram [...]. Ali tem tudo quanto é tipo de aluno, na frente
13 da gente, sempre. Têm aqueles que não querem nem saber, querem zoar. Tem
14 que, às vezes, ir meio na pressão (PE).
15 Porque às vezes, eu aplico uma avaliação, aí, na próxima aula, eu faço a mesma
16 coisa, na próxima aula, eu faço a mesma coisa e... está dando errado sempre, e
17 vem aqui, reclama: os alunos são os culpados, a escola é culpada, que tem que
18 dar conta do aluno... Mas o professor em si não se dá conta que ele também tem
19 que mudar. Então, [...] se ele também não tiver mudança, também não vai mudar,
20 também (GN).

Bloco 01 – Excerto 12

Os quatro excertos apresentam variadas situações vivenciadas na escola referentes à avaliação, que nos apresentam três personagens responsabilizados pelas condições educacionais: professores, pais e alunos.

O primeiro personagem a ser destacado é o professor. Em nossa vivência na rede estadual conhecemos uma expressão corriqueira no cotidiano das escolas: “Se alguns alunos tiram nota baixa, o problema é do aluno, se a maioria dos alunos tira nota baixa, o problema é do professor”. Está determinado a quem se deve culpar pela nota baixa, compreendida como não aprendizagem. Essa premissa é refletida nos questionamentos que os professores fazem quanto a sua própria prática (L02-05, 13-15 E09; L08-11 E11) ou a de seus colegas (L15-20 E12). Quando as notas baixas ou problemas de aprendizagem têm um volume maior, são colocados em questão os métodos, os instrumentos, a didática ou o profissionalismo do professor, sem se considerarem outros fatores que podem ser somados ou ser responsáveis pela situação. Ao pensar o desempenho de uma turma há uma diversidade de elementos a serem ponderados: o seu histórico de aprendizagem, com seus percalços pedagógicos; as condições socioeconômicas da comunidade; a organização da turma em número de alunos, diferenças de idade e experiência pedagógica e sociocultural; as especificidades da formação e experiência profissional de cada sujeito envolvido no trabalho educativo; a organização institucional da mantenedora quanto à distribuição dos professores por turmas e escolas; as condições físicas do colégio e os subsídios pedagógicos; dentre tantos outros elementos que interagem e influenciam o trabalho em sala de aula.

Contudo, a demasiada preocupação com a nota, envolve a dinâmica escolar, na qual o professor percebe-se envolto em uma ciranda de culpa e defende-se procurando, também, alguém a culpar (L16-18 E12). Conforme observa Vasconcellos (2008), o professor não tem ideia da dimensão do problema com que se depara e que concretiza o autoritarismo no sistema escolar. O processo de coerção ao qual a comunidade escolar é submetida cotidianamente não permite que seja apreendida a totalidade da dinâmica que envolve a estrutura sociopolítica e econômica à qual a educação está vinculada. O autor ainda afirma:

O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que “sempre foi feito” na escola, para o que, além do mais, recebeu os fundamentos na sua graduação. Não percebendo, inicialmente, a real dimensão do problema, sua procura é de **técnicas** mais apropriadas, para que, tanto ele como seus alunos, possam se sentir melhor em relação à avaliação (VASCONCELLOS, 2008, p. 33).

A escola, o professor, o aluno e toda a estrutura educacional se presta a uma “complexa cadeia de relações de reprodução das estruturas dominantes” (VASCONCELLOS, 2008, p. 33). O caminho para superação dessa situação é a tomada de consciência a partir da crítica, da reflexão, do estudo. Porém, na formação continuada, momento propício para tal análise, com o aprofundamento dos questionamentos, sobre a avaliação e os demais elementos que compõem o ato educativo, é, na rede estadual paranaense, como observamos em nossa pesquisa, mantida a dinâmica com foco na metodologia. A angústia dos profissionais da escola (L02-06 E12) é justificada, mas precisa ir além da sala dos professores: pais, alunos e comunidade também necessitam compreender como a avaliação se constitui, pois eles também são responsabilizados pelos profissionais da escola pelos fracassos da educação (L17 E12), os alunos carregam a culpa do fracasso, sob o fardo do desinteresse (L11-13 E10; L05-07 E11), e os pais, da negligência (L09-12 E09; L 04-05 E10; L11-13 E12).

Deparamo-nos, então, com o fato de que, não havendo compreensão da proporção do contexto que os envolve, a comunidade escolar busca responsáveis pelas situações que acontecem no cotidiano escolar e, na ânsia de solucionar as dificuldades encontradas com resultados negativos, ancoram suas esperanças em soluções propostas pelas políticas públicas, com rápidas respostas aos problemas educacionais. Rápidas, pontuais e fragmentadas: recuperação de conteúdos, provas adaptadas, reclassificação, PPA, Sala de Apoio e tantos outros programas que foram e são propostos para sanar os

desafios do ensino e aprendizagem. Ações em que a responsabilidade pelo sucesso educacional novamente recai sobre o professor, os alunos e os pais.

Nas falas dos participantes da pesquisa, destacaram-se duas ações que os inquietam no cotidiano escolar: as provas adaptadas e a recuperação de conteúdos. Os excertos 13 e 14 exemplificam como os profissionais tomam esses instrumentos apresentados pelas políticas públicas como recursos suficientes para suprir as necessidades de aprendizagem de alunos com problemas, déficits e transtornos de aprendizagem ou deficiências.

01 *Sobre a recuperação de conteúdos:*

02 Para alguns alunos é importante. Porque se ele não foi bem, ele ficou com
03 dúvida. Você volta, retoma, esclarece, se ele tem dúvida pergunta [...] (PJ)

Bloco 01 – Excerto 13

01 *Sobre a prática avaliativa*

02 Porque, assim, a gente sabe que esses alunos, eles precisam – estou falando de
03 um modo mais particular dos alunos que têm atendimento em sala de recursos,
04 que já demonstram uma dificuldade maior. Mas, nós temos, também, os alunos
05 que são atendidos em sala de apoio, que trouxeram uma defasagem no decorrer
06 do período escolar deles, aí que a situação fica um pouquinho mais difícil com o
07 professor. A gente procura orientar que precisa sempre ter uma adaptação que,
08 pelo menos a adaptação que ele vá utilizar que seja uma adaptação de tempo.
09 Tem aluno que precisa de um tempo maior que o outro, que ele precisa de
10 alguém que leia pra ele, porque ele tem o entendimento (GQ).

11 Muitas vezes o aluno vem com uma defasagem grande, então não vai resolver
12 levar o conteúdo para frente [...]. Percebeu que está com dificuldade em
13 determinado conteúdo, volta, retoma, tantas aulas sejam necessárias. Na
14 recuperação [...] que se faça uma recuperação em cima daquilo que foi retomado.
15 A avaliação de recuperação, não necessariamente, tem que ser uma prova escrita.
16 Eles podem solicitar através de um debate, através de um trabalho ou [...] numa
17 conversa em sala de aula, para que eles não se sintam ansiosos [...] (GO).

18 [...] ela também permite a gente avaliar aqueles alunos inclusos, que eles têm
19 direito à avaliação diferenciada, então, talvez, numa prova eles não conseguem ir
20 bem, não conseguem atingir os objetivos, mas, na produção de texto, na história
21 em quadrinhos, a gente consegue atingir eles, também. Na nossa escola aqui, tem
22 uma variedade, uma diversidade muito grande, e a gente procura avaliar tudo,
23 considerar tudo o que o aluno faz. Porque se a gente for avaliar mesmo [...] deixa
24 muito a desejar, porque os alunos vêm de uma defasagem muito grande de
25 conteúdo. Então a gente procura, quando a gente dá as provas, procura priorizar o
26 conteúdo estudado e corrige sim os erros de Português [...] mas, procura se
27 preocupar com o conteúdo. Depois a gente faz a recuperação que os alunos têm
28 direito, para se chegar a uma média (PK).

29 Os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, que a gente sabe que uma sala é
30 uma diversidade, então eu procuro conversar bastante com a professora da sala
31 de recurso e lançar os trabalhos, as provas adaptadas para esses alunos, e junto
32 com a professora da sala a gente desenvolve o trabalho. Eu tenho um aluno, do
33 sétimo ano de outra escola, que ele tem uma dificuldade muito grande, ele está
34 sendo alfabetizado na verdade. [...]. O que a gente fez: a professora da sala de
35 recurso, ela lançou um caderno, tipo de alfabetização para ele, e a gente faz os

36 trabalhos adaptados dessa forma, porque é o único jeito de a gente ter uma nota,
37 um rendimento desse aluno, que tem muita dificuldade. Então, a gente procura
38 trabalhar junto com a professora de sala de recursos, as provas adaptadas, se eles
39 não conseguirem fazer na sala, a professora de sala de recurso ajuda eles lá na
40 sala de recurso para fazer (PL)

Bloco 01 – Excerto 14

É fato que, tanto a recuperação paralela quanto a prova adaptada são recursos que lograrão êxito com uma parcela dos alunos (L02-03 E13). Mas, suprirá todas as necessidades encontradas em sala de aula? Os dados da pesquisa apontam que é um desafio aos professores, o que resulta em apenas registro de notas (L28, 36 E14) e não em efetivo trabalho educativo. Observamos a angústia dos profissionais frente às diferentes defasagens de aprendizagem (L02-06, 11-12, 24-25, 29-30 E14), numa realidade em que, inclusive, encontramos alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental anos finais (E32-34 E14). Apesar de os professores falarem de forma positiva desses instrumentos e procurarem alternativas para desenvolver essas atividades nos contextos em que trabalham (L07-10, 12-13, 15-17, 19-21, 30-32, 37-40), o fim se resume a paliativos para resultados negativos. É o que os excertos abaixo demonstram:

01 *Sobre a avaliação do ensino e aprendizagem*

02 [...] hoje, a única coisa que me incomoda bastante, assim na questão de
03 avaliação. é a questão da recuperação, eu acho que a gente não tá fazendo direito,
04 porque eu acredito que a gente dá muita, muita, muita chance pro aluno e, no
05 fundo, não tá sendo uma recuperação de conteúdo, tá sendo só uma recuperação
06 de nota, ou seja, a gente quer que o aluno, de alguma forma, tire nota (PG).

Bloco 01 – Excerto 15

01 *Sobre a organização da avaliação na escola*

02 [...] você explica todo o conteúdo, trabalha uma aula antes para ver, retorna
03 aquele conteúdo, explico para a prova, para a avaliação, eles fazem a avaliação:
04 umas notas baixas... Eu costumo pegar e já conferir toda prova de volta no
05 quadro para eles tirar as dúvidas. Então, mais uma aula vai aí para você retomar a
06 avaliação. Você tem que marcar mais uma aula depois que fizer a recuperação.
07 Então não, eu não estou conseguindo vencer todo o conteúdo que tem que ser
08 vencido, sabe? Não tem como! Porque é muito! Então agora eu faço a prova,
09 faço a avaliação, faço a prova. Geralmente, o trabalho, quando eles fazem com
10 consulta ou em duplas, até eles conseguem ir um pouquinho melhor, uma nota
11 melhor, mas, mesmo assim, alguns precisam fazer a recuperação também. Então,
12 vai estendendo muito tempo, e as aulas, mesmo tendo cinco semanais, é muito
13 conteúdo para a gente ter que passar, e acaba não vencendo (PA).

Bloco 02 – Excerto 16

São os relatos de educadores que se percebem parte de um mecanismo que se volta a uma qualidade fundamentada em resultados numéricos, quantitativos, em prejuízo de um processo de ensino e aprendizagem que se efetive com qualidade social, ou seja,

[...] que promove *para todos* os domínios de conhecimentos e o de desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2015, p. 62).

O professor percebe que a dinâmica avaliativa está voltada ao registro quantitativo de valores nem sempre relacionados ao trabalho educativo efetivo, mas, não se reconhece como um agente de discriminação social, como ressalta Vasconcellos (2008). O professor questiona o processo que se afunila na nota, mas não questiona a nota como um instrumento de classificação intrínseco à avaliação e suas concepções. Há um desconforto com relação ao modelo de avaliação posto, à recuperação, à prova adaptada, mas não há um aprofundamento quanto às ideias e ideais de sociedade que estão por traz da perspectiva que propõe esse formato de avaliação, essa política para a educação pública.

Para corroborar tal percepção, na pesquisa, quando encontramos, referências ao Estado e sua responsabilidade quanto ao contexto educacional, observamos que não há um diagnóstico da relação entre Estado, modo de produção capitalista e escola, mas contestações no tocante à relação entre um governo mantenedor e a escola.

01 *Quanto à relação entre o planejamento e a avaliação*

02 A gente precisaria mais pessoas para trabalhar, para fazer o PEDAGÓGICO⁷⁵,
03 que é coisa que às vezes não faz (GN).

Bloco 01 – Excerto 17

01 *Sobre as políticas públicas e a prática pedagógica*

02 Porque a propaganda é muito linda, mas a escola precisa muito mais do que
03 aquela propaganda, investimento, infraestrutura, uma escola onde não tem uma
04 quadra coberta, que os alunos ainda fazem Educação Física e outras atividades
05 no tempo, no sol ou no frio. Isso também atrapalha na questão do aprendizado.
06 Aonde você se sente inferior aos demais, porque os investimentos vão só às
07 escolas centrais, porque lá gera mais votos... Ah! ... os alunos nossos enxergam
08 isso e, eles mesmos, em muitos casos se menosprezam. Então, eu acho que o
09 governo tinha que pensar um pouquinho menos em propaganda e aparecer e se

⁷⁵ O sujeito da pesquisa destacou a palavra “pedagógico”, elevando o tom de voz.

10 preocupar realmente com a escola, em si. Ai! Eu fico revoltada!(GN).
11 Não tem retorno, ao menos nas escolas, e você vê muitas coisas que você coloca,
12 as ansiedades que você tem, você vê algumas atitudes da própria SEED, muitas
13 vezes, que não condiz com teus anseios, daquilo que você colocou, eu percebo
14 isso nos últimos quatro anos... Está angustiante, está difícil, é uma pressão [...] bem angustiante e tudo muito pronto. Quer dizer, você pergunta, você responde,
15 você envia. Mas não, eu acho que tem que haver mudanças, também de cima
16 para baixo. E essas turmas cheias, eu não digo no fundamental, mas médio. [...] esse ano comecei uma turma de quarente e cinco alunos, no terceiro ano. Gente,
17 é extenuante, eu gostaria que um governador entrasse em uma sala de aula e desse uma aula, entrasse em uma situação de bairro, pesado, para ver o que é.
21 Trinta alunos é o ideal. [...] Como que você consegue fazer um atendimento?
22 Eles vão perguntando, quando vê está cheia a mesa, você não consegue... Eu fico com dó... [...] Não, não adianta, você não consegue atingir, não tem qualidade. A
24 qualidade de uma turma de vinte e cinco para uma turma de quarenta e cinco...
25 você só apaga incêndio! Apaga incêndio! (PF)

Bloco 01 – Excerto 18

01 *Sobre a influência das avaliações em larga escala na prática educativa*
02 Para a qualidade... não contribui muito, não. Porque a qualidade contribuiria, se
03 investisse na formação do professor, investisse em tecnologia, isso sim, aí sim,
04 alcançaria mais qualidade no ensino (PK).
05 Eu vejo que nós aqui trabalhamos, eu vejo dos colegas, a gente trabalha, porque
06 sabe que tem aquele compromisso com a educação, com o ensino, com a
07 aprendizagem. Mas, que venha de fora alguma melhora... Não vem nenhuma
08 ajuda externa. Vem a cobrança, só. Não vem. Porque veja aqui, a internet. Se for
09 ligar aqui, vai ter quantos computadores que não ligam, entendeu? Então isso podia
10 dar uma melhoria? Poderia dar. O aluno pesquisar, eles gostam de lidar com a
11 informática. E não vem ajuda. Eles vêm para cobrar. [...] E o nosso trabalho, é
12 trabalho exaustivo com os alunos. Então, você tem que ter uma estrutura para
13 enfrentar. Tem dias que é *light*, mas a maioria não é. A maioria dos dias é barra
14 pesada mesmo, porque você vai de encontro com o aluno sem educação, que te
15 responde mal quando você quer corrigir ele, vai de encontro com o aluno
16 desinteressado, indisciplinado, além de falta de educação e querem copiar um do
17 outro. (PE).

Bloco 04 – Excerto 19

01 *Sobre a legislação referente à avaliação*
02 Com relação à concepção que está posta nos documentos, o que diz a
03 deliberação, o que está na deliberação, o que está no papel, é excelente. Quando a
04 gente fala em concepção de avaliação formativa, de oportunizar aos alunos, essa
05 questão de recuperação, que ela seja diagnóstica, processual, que ela seja
06 formativa. Então, isso é ótimo. O que a gente percebe é que na prática muitas
07 vezes não funciona. [...] O que eu vejo que esbarra muito é a prática em sala de
08 aula (NS).

Bloco 02 – Excerto 20

Vale destacar que, dos sujeitos entrevistados, apenas 47,36 % fizeram menção quanto à responsabilidade do Estado em relação ao ensino, enquanto os demais não fizeram menção ao ente federativo e suas incumbências. Um dos entrevistados citou que a forma de regulação assumida é ótima (L02-06 E20), e voltou a responsabilizar a

comunidade escolar, especificamente o professor (L07-08 E20) pelos problemas educacionais. Nas demais respostas, ficou representada a relação entre a escola e o Estado no nível de manutenção financeira e regulação. Mas, principalmente, o Estado é o ente que deve suprir as necessidades estruturais que dependem de financiamento: formação do professor (L02-03 E19), estrutura física (L03-05 E18), equipamento pedagógicos (L03, 08-11 E19), recursos humanos (L02 E17). Não se aprofundam as análises sobre as perspectivas inerentes a esses subsídios, inclusive, ao fato de não ter tais subsídios, o que é percebido apenas como uma questão de ter ou não votos em eleições (L06-07 E18). É como se o Estado fosse um agente neutro quanto às orientações e encaminhamentos educacionais.

Entretanto, um dos sujeitos fez uma significativa análise crítica, que não podemos nos furtar de apresentar:

01 *Questões gerais sobre avaliação:*

02 Eu acho que, em relação à avaliação, assim: o grande problema está que, para o
03 Estado, a avaliação é quantitativa e não qualitativa. Enquanto for assim, não vai
04 mudar, eles estão preocupados devido a índices, devido a empréstimos, devido a
05 coisas maiores que não estão ao alcance do professor, e a população nem
06 imagina. [...] Então, quanto mais gente disser que está alfabetizada, que está a
07 nível médio, que está a nível superior, melhor para o país, mas é em outras
08 questões, não é que seja melhor para a população [...]. Serão mais suscetíveis a
09 trabalharem por qualquer salário, por qualquer condição. Está aí, presente, a
10 mudança da reforma, eles não têm essa consciência. Então eu acho que é até por
11 isso que não se muda, não se parte assim, vamos melhorar a qualidade [...]. A
12 quantidade, eu acho que essa é a grande preocupação que a população não
enxerga (PH).

Bloco 04 – Excerto 21

É o desassossego. Essa percepção de que, nas decisões advindas das políticas públicas, há um projeto social colocado em prática, no qual estão contidas concepções de mundo, de trabalho, de homem, de sociedade e de educação, e do qual a escola faz parte. Nessa conjuntura, a avaliação se fez instrumento para a efetivação desse projeto. A mudança na prática educativa e, portanto, também avaliativa, depende dessa consciência.

Para realizar mudanças, é preciso ir à raiz dos problemas; ocorre que a realidade não se *entrega*, não se dá a conhecer imediatamente. Logo, impõe-se a tarefa de ir além das aparências, ser capaz de captar o núcleo problemático (e não apenas os epifenômenos), bem como identificar e trabalhar as contradições. A criticidades, exercício individual mas também coletivo, se contrapõe à ingenuidade, à

inserção na ideologia dominante, e às pseudo-superações (VASCONCELLOS, 2013, p. 27).

A falta de criticidade, alerta o autor, faz-nos superestimar o problema ou subestimá-lo. O resultado é a angústia ou a decepção, sentimentos tão reais no cotidiano escolar e tão presente na fala dos sujeitos da pesquisa (L10, 11-13, 14-15, 18-21, 25 E18; L11-14 E19). É preciso mudar, e para isso, conhecer a realidade, analisar os limites, fazer a crítica. “A transformação na avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, mas é fruto de um trabalho coletivo [...]” (VASCONCELLOS, 2013, p. 182), essa mudança não pode ficar restrita à prática do professor, mas de alunos, pais, da comunidade escolar como um todo e, principalmente, estar relacionada à estrutura educacional e social, para então se constituir um processo de participação e responsabilização democrática.

3.4.3 A prática avaliativa escolar definida por políticas públicas: *É como se você não conseguisse escapar de legitimar o que eles querem...*

A perspectiva de responsabilização pelos resultados, fundamentada nos preceitos neoliberais, está ancorada na perspectiva de controle, de regulação, mecanismo que se utiliza do consenso através das políticas públicas. São leis, normativas, orientações e programas para organização escolar, geralmente impostos, que condicionam o trabalho pedagógico dos profissionais da educação sob um aparente discurso de participação e autonomia. Os educadores cumprem consensualmente seu trabalho, porém, sem consciência da situação de coerção a que estão submetidos. Vejamos alguns excertos que apresentam como a prática pedagógica está conformada às políticas públicas do Estado:

01 *Quanto à prática avaliativa*

02 [...] o aluno que já tem uma defasagem, uma dificuldade de compreensão, a
03 adaptação, além de ser um direito legal deles, vai fazer com que eles tenham um
04 melhor desempenho, e isso vai motivar para que eles se dediquem, também, não
05 se vejam como incapazes (GO).

06 Não vêm provas adaptadas, e a gente sabe que tem que ter (GP).

07 Então, “o aluno não veio hoje, e eu apliquei a prova”. [...] Então, elas deixam
08 comigo, com o nome, e o dia que ele aparecer, ou eu ligo que ele tem que vir,
09 que ele tem a prova, eu pego ele e vai para minha sala fazer. Aplico a prova, para
10 ele ter a nota. E a gente também sabe que a lei garante que, dentro do período, ele
11 tem direito de fazer essa avaliação que ele perdeu. (GP).

12 [...] A gente segue o regimento, que são três avaliações, independente do número
13 de aulas, três avaliações, cada avaliação a sua recuperação. Cada professor do

14 jeito que achar melhor, cada professor na sua disciplina, dentro do conteúdo que
15 ele dá ele faz a aplicação, ou prova, ou trabalho. Só que todas com valor dez e
16 recuperação em cada uma delas (GN).

Bloco 01 – Excerto 22

01 *Sobre a orientação referente à avaliação*

02 Acho que a equipe de direção e coordenação elas são bem, além de competentes,
03 acho que é bem bacana o sistema que eles adotaram aqui, a gente tenta primeiro
04 sempre estar baseado no documento, estar de acordo com o PPP. Não está? Então
05 não dá para fazer ou vamos ver se dá para fazer. [...] Então, acho que as
06 informações são repassadas em cima do que é certo e do que é errado, e sempre
07 mostrando, não é chegar e dizer: “aqui é assim”. Não, a gente às vezes acaba até
08 discutindo bastante, às vezes algo que até independe da escola, por exemplo, é
09 aquela questão da recuperação paralela. Então, “eu queria que fosse assim”, “mas
10 eu acho que deveria ser assim”, mas, infelizmente, é assim. Eles são bem abertos,
11 bem democráticos, vamos dizer assim, bem tranquilo, principalmente para a
12 gente se sentir participante do negócio, não só obediente (PG).

Bloco 02 – Excerto 23

01 *Sobre a adequação do trabalho da escola com as orientações do estado quanto à*
02 *avaliação*

03 [...] porque agora mudou, esse ano. No ano passado, era, no mínimo, três
04 avaliações e, no mínimo, três recuperações, esse ano mínimo três avaliações e, no
05 mínimo, duas recuperações. Mas, segundo a orientação [...] essa avaliação que eu
06 não quiser fazer recuperação eu só não posso fazer recuperação se todos os
07 alunos tirarem nota acima de seis! Daí eu posso deixar essa avaliação sem
08 recuperação (PI).

09 Eu acredito assim, que, pela fala, pelo que a gente comenta, elas procuram
10 cumprir com o que a SEED já propõe, sempre tem que tentar fazer o mais certo
11 possível, para não ter nenhuma... depois, uma hora que precisar a gente estar
12 amparado com o que eles falam (PA).

Bloco 01 – Excerto 24

01 *Sobre a organização da avaliação na escola*

02 Tem as limitações, que já fica decidido né, no mínimo, tem que fazer três
03 avaliações, [...] esse ano foi bem questionado, as três avaliações. A disciplina que
04 só tem duas aulas por semana, então fica complicado, teve algumas discussões,
05 alguns que acharam que devia ser menos, outros mais. [...] Pedem para [...]
06 procurar sempre o que já está amparado pela lei, porque qualquer coisa, se
07 precisar, a gente está fazendo certo. Então, a gente não tem assim... “ai, vou fazer
08 do jeito que eu quero, vou fazer mais, vou fazer menos”, a gente tem que seguir o
09 que mais ou menos já vem definido! (PA).

Bloco 02 – Excerto 25

Enquanto esperávamos que a importância de um ensino e aprendizagem com qualidade social e o cuidado com o acesso de todos ao conhecimento fossem a justificativa para se efetivarem ações como a recuperação ou a adaptação de conteúdos, o que fundamenta a utilização de tais recursos é a lei ou os documentos normativos da escola (L03-04, 06, 10-11, 12 E22; L03-04, 08 E23; L06, 08-09 E25). A preocupação

pedagógica vem em segundo plano. Um dos fatores que fomentam tal situação é o receio de questionamentos posteriores quanto às práticas desenvolvidas pelos professores (L10-12 E24; L06-07 E 25). Tudo precisa estar de acordo com a lei, pois, caso haja alguma verificação posterior, não haverá dúvidas quanto aos procedimentos utilizados. É como se existisse um alguém à espreita, aguardando o momento certo para surpreender e descobrir que a escola está cometendo uma irregularidade. A partir de nossa experiência com o trabalho no NRE, acreditamos que esse alguém é um técnico da SEED ou do NRE, em uma de suas visitas técnicas, ou um pai de aluno, ao questionar a avaliação ou reprovação de seu filho, ou até um processo administrativo advindo de uma denúncia, todos munidos das leis que determinam os padrões a serem adotados por todas as escolas, indiferentemente de suas realidades. E, assim, a escola assume as normativas a ela impostas, mesmo percebendo que, em alguns momentos, suas incoerências não possibilitarão lograr êxito (L07-10 E23).

Por fim, corroborando as análises do segundo capítulo, as determinações absorvem a prática do professor: delimitam o número de avaliações (L12-13, 15-16 E22; L03-08 E24; L02-03 E25), definem o uso das notas (L15-16 E22), indicam se pode ou não realizar uma avaliação (L05-08 E24), determinam onde cada professor realizará a formação continuada⁷⁶ (L03-04 E26). Nesse cenário, o professor aceita como autonomia, na avaliação, escolher os instrumentos (L13-15 E22) e conversar sobre o que foi determinado, mesmo sabendo que não poderá fazer diferente, sob a ilusão da participação (L05-12 E23). Aos educadores, foi destinado o papel de coadjuvante na democracia paranaense, que, sob o título de gestão participativa, desenvolve-se através de ações como: consultas públicas, proposições de debates em formações continuadas, pesquisas on-line de satisfação ou opinião. Mas, não se materializam momentos de efetiva participação e construção coletiva de políticas públicas, o que é característico de um governo neoliberal⁷⁷. As exceções, no período de gestão do Governo Richa, foram a elaboração do Plano Estadual de Educação, o qual tem em si a prerrogativa da

⁷⁶ As inscrições para as formações continuadas são realizadas pela SEED. Os professores não podem escolher em quais escolas querem participar, isso já vem definido na inscrição.

⁷⁷ De acordo com Gentili (2001, p. 51), a democracia neoliberal, na perspectiva hayekiana, “[...] deve ser definida, em seus limites estritos, como uma regra de procedimento, como um método válido para a eleição e renovação dos governantes”. Isso porque a organização e regulação da sociedade estão a encargo do mercado, “ali se realizam os intercâmbios individuais e fluem as informações necessárias para a tomada de decisões que permitem que a sociedade avance” (GENTILI, 2001, p. 55). Conforme o autor, esse mecanismo democrático apresenta uma característica peculiar: ao mesmo tempo em que amplia o poder da maioria, também o limita, com sua possibilidade de controle dos abusos de poder. Ou seja, nessa perspectiva, é totalmente democrática a necessidade de períodos totalitários caso os direitos de livre propriedade sejam colocados em risco, por exemplo. É a democracia mínima, o direito ao voto, desde que esse não rompa com os direitos individuais.

participação popular, e a elaboração do Caderno de Expectativas, em 2011, que ofertou a participação na análise das expectativas de cada disciplina através da formação continuada do segundo semestre.

Participa-se desde que as regras sejam aceitas passivamente; caso contrário, se “desestabiliza” a democracia. Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros (ou outras) e que nunca entram na pauta de discussão (GENTILI, 2001, p. 67).

Os sujeitos da educação são chamados a consentir com as políticas públicas implantadas, e, para se perceberem como agentes ativos no processo, são utilizados mecanismos, como o *marketing*, a descentralização de recursos e formação (com o argumento da autonomia) e o velho discurso da inovação e da modernidade. A mesma coisa aconteceu com outro mecanismo de controle, disponibilizado à escola com a propaganda de um programa adaptado às tendências tecnológicas contemporâneas: o sistema de Registro de Classe *On Line* (RCO). De fato, a tecnologia para a realização de registro escolar é necessária, contudo, somada a ela há um mecanismo de regulação do trabalho pedagógico. Desde os conteúdos que já estão inseridos no programa, até o número de avaliações, o RCO adentra o espaço escolar com ampla aceitação dos professores e padroniza a organização pedagógica das escolas da rede estadual, inclusive os arranjos avaliativos. As especificidades de cada disciplina e instituição são desconsideradas pelo sistema e com o consenso dos professores, conforme os depoimentos dos excertos abaixo evidenciam:

- 01 *Sobre a influência do registro de classe on line na avaliação*
02 A questão da avaliação, com o RCO, é importante, mas, em algumas disciplinas,
03 não tanto na minha, já vêm os conteúdos expostos, isso é bom, facilita a vida da
04 gente. [...] Na questão da avaliação, está sendo bom, agora são três avaliações,
05 três recuperações paralelas, é interessante... (PL).
06 Quando passou a ser registro *on line*, aqui na escola foi implantado esse ano, ele
07 auxiliou no entendimento [...] de que é necessário haver recuperação para cada
08 avaliação (GO).
09 Acho que não influenciou muito, porque a gente acaba fazendo. A única
10 diferença que você já tem a prova, tem obrigatoriamente que fazer a recuperação,
11 tem que lançar a nota das duas... (PA).
12 Porque o professor, agora, ele precisa registrar, ele tem que fazer a avaliação e a
13 recuperação. Então, se ele não lança a avaliação, se ele não lança a recuperação,
14 ele não consegue ir para frente. Então, isso, de certa forma, para a gente é
15 registrado como é a visão de avaliação da mantenedora, isso é muito positivo.
16 Então, o professor tem que fazer a recuperação dos conteúdos para poder
17 registrar, e avançar (NS).

18 Eu acredito que o RCO deixou a vida dos professores mais organizada, porque
19 antes você não tinha tanta obrigação em ter essas cinco notas, essa duas
20 recuperações. Parece que o professor fazia do jeito que ele queria. A coordenação
21 até cobrava “tem que ter tantas notas”, mas não era algo tão oficial como é agora
22 sabe, parece que trouxe para o professor maior responsabilidade em relação ao
23 que você está lançando ali. Essa questão de você não poder modificar, claro, a
24 gente sabe que até pode, mas, a principio, não é pra ser modificado. Então, tem
25 uma seriedade maior, eu vejo que a gente está mais sério nessa questão, até
26 pensando “será que é isso mesmo”, “será que o aluno não pode recuperar de uma
27 maneira diferente”, “vamos ver melhor” (PN).

Bloco 01 – Excerto 26

01 *Sobre a orientação quanto à avaliação*
02 Só que eu sei que tem que ter tantas avaliações e tantas recuperações. [...] Tem
03 no registro de classe, não tem escrito que deve ter tantas avaliações? (PC).
04 Eu vejo que há uma conformidade nas coisas, que eu estou em mais em outra
05 escola, também, então é a mesma forma. Como agora tem o sistema *on line*.
06 Então a forma como é colocada, “você pode fazer assim” provas adaptadas, quer
07 dizer, é a mesma linguagem falada também (PF).

Bloco 02 – Excerto 27

De acordo com Dardot e Laval (2016), através de uma requintada burocracia, a nova gestão pública introduz formas de controles mais refinados e alinha o serviço público à produção do setor privado. O RCO trouxe à escola a praticidade (L03-04 E26), a organização (L18-20, E26; L04-05 E27), a responsabilidade (L22-24 E26) e a efetivação do processo avaliativo com a recuperação de conteúdos paralela (L04-05, 07-08, 10-11, 12-15, 18-20, E26), o que se traduz em trabalho eficiente e eficaz. Chamamos a atenção como são expressas tais referências às vantagens do RCO, de uma maneira que aparenta a não existência dessas características antes do sistema implantado. Ou seja, dá a entender que os professores trabalhavam sem preocupações com as avaliações e recuperações, sem pensar o ensino e aprendizagem e sem responsabilidade com o trabalho educativo até a chegada do registro de classe *on line* (L20-25 E26).

Além disso, o consenso com esse programa não é gratuito. O preço pago pelo professor é sua autonomia pedagógica. Aos moldes da legislação, o sistema de registro de classe *on line* formata a prática educativa ao bel prazer do Estado, que camufla a coerção no processo de adesão voluntária ao programa: a escola tem a liberdade de escolher entre aderir ao sistema de registro, adaptado às tecnologias desenvolvidas pela evolução científica, e se submeter ao controle, ou continuar com o Livro de Registro de Classe, preenchido manualmente, que está sob o controle das normativas advindas das instruções e orientações. Parece-nos que as alternativas não são atrativas.

Para ratificar o processo de coerção, percebemos que o modo como as informações, normativas, orientações e demais documentos relacionados às políticas públicas chegam à escola não permite que essa sequer realize um processo de estudo crítico aprofundado do material. Os professores, pedagogos, diretores e, inclusive, técnicos pedagógicos, recebem os encaminhamentos da Secretaria de Estado da Educação, assumem como fatos determinados, os quais, por mais que causem indignação ou discordância, são colocados em prática. Os debates sobre tais aspectos são limitados, pois os tempos propícios para isso são preenchidos com um calendário letivo que, além de um currículo amplo, deve dar conta de diversos eventos extracurriculares, formações estruturadas pela SEED e demais atividades correspondentes às especificidades de cada escola. Além disso, a forma como são repassadas as informações aos profissionais não possibilita que sejam realizadas críticas e estudos sobre o processo.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a SEED instrui aos técnicos do NRE sobre leis, suas normativas e orientações quanto a programas, projetos e ações, através de e-mail, web conferência e, no ano de 2017, com maior frequência, reuniões presenciais na Secretaria de Estado (L04-09 E28). Os profissionais do NRE, por sua vez, encaminham às escolas, também através de e-mail, às direções e equipes pedagógicas, e, quando possível e necessário, realizam reuniões presenciais com duração de até 8 horas (L02-04, 11-12 E29). Aos professores, as informações chegam através de seus e-mails, site da SEED, murais e mediante informações ou orientações da equipe pedagógica nas reuniões pedagógicas ou no transcorrer dos trabalhos cotidianos (L05-06, 08-09, 10-11, 14-17 E29). São raras as possibilidades de discussão e construção coletiva de um sistema de ensino democrático. Além disso, um programa de abrangência administrativa e pedagógica, como a implantação do RCO, não tem um documento orientador ou normativo, mas apenas um tutorial que traz encaminhamento quanto ao uso do sistema informatizado (L02-03 E28).

01 *Sobre os encaminhamentos do RCO quanto à avaliação*

02 Tem um tutorial, [...] mas referente ao RCO, não referente ao sistema de
03 avaliação (NR).

04 Geralmente esses documentos vêm por e-mail pra gente. [...] Não sempre, são
05 feitas algumas reuniões, mas construção coletiva, [...] com relação a essa questão
06 da avaliação não há. É feito geralmente pela SEED, por um grupo do pedagógico
07 da SEED, da Educação Básica e depois repassado [...]. Mas, assim, esse repasse
08 vem através de e-mail, ou web conferência ou reuniões [...] geralmente nesse
09 formato (NS).

Bloco 01 – Excerto 28

01 *Sobre os encaminhamentos de normativas quanto à avaliação*
02 Geralmente o que vem é através do e-mail, de uma forma bem resumida, para
03 que é, do que é, a partir de quando está vigorando e o anexo da instrução. Pronto!
04 Se a gente tiver dúvida, a gente entra em contato (GO).
05 Eles passam, mandam por e-mail. [...] Agora, na escola, esse ano, eles estão
06 mandando tudo no e-mail particular da gente, qualquer informação que vem do
07 núcleo já estão repassando. Vem só a instrução. Só o documento! Quando tem a
08 semana pedagógica, o dia de encontro, a gente acaba discutindo, às vezes, só
09 alguma coisa! (PA).
10 Eu recebo todos no e-mail. [...] Chega sim, e muita coisa também chega através
11 da pedagoga, no que se refere, assim, ao ensino, e através da direção, pelas
12 reuniões que eles têm, no Núcleo de Educação. Então, chega dessa forma para a
13 gente (PE).
14 Algumas, a gente acessa via portal, outras estão nos murais das escolas. Como
15 você viu, eu tenho um grande número de escolas que eu vou. Então, algumas
16 estão nos murais, outras são repassadas pelas coordenações, pelas direções, e a
17 gente recebe as informações sim, elas sempre chegam até a gente (PK).

Bloco 02 – Excerto 29

Contudo, o consenso com as políticas públicas de controle, voltadas ao mercado, não domina o espaço escolar. Há movimento de resistência. Assim como tem professor que assume o RCO como um sistema que tem apenas problemas técnicos relacionados à precária qualidade do sinal da rede de internet das escolas públicas do estado, há professor que percebe os limites desse sistema às especificidades de cada disciplina e instituição, e o quanto ele determina a prática avaliativa, como exemplificado no excerto abaixo:

01 *Sobre a influência do registro de classe on line na avaliação*
02 Não sei se melhorou ou piorou! Mas, eu vejo que, antes, a gente avaliava muito
03 mais. Agora parece que ele engessou! Talvez teria que ter um campo para a gente
04 lançar nota também de trabalhos, de temas, não só avaliação. Porque é só
05 avaliação! Quando você vai lançar a recuperação tem que lançar como avaliação,
06 você pode fazer a avaliação com atividade no caderno, mas no RCO tem que
07 pegar uma aula tua, mesmo que você não usou toda a aula para avaliar, você tem
08 que usar a aula toda para lançar como avaliação. Então, acho que engessou um
09 pouco sim, a gente acaba, às vezes, não avaliando tudo que deveria por causa
10 disso (PI).

Bloco 01 – Excerto 30

O desrespeito com a autonomia do professor em realizar sua prática pedagógica avaliativa não passa despercebido. É certo que a análise poderia se aprofundar, questionar, por exemplo, os interesses que subjazem à imposição de um sistema educacional com tantas limitações à participação popular. Mas há de se considerar que passos são dados em direção da consciência crítica, do desassossego. Além disso,

mesmo que tenhamos encontrado práticas que os professores realizam sem que estejam conscientes da coerção, também encontramos o movimento de resistência, de questionamento, de reconhecimento de uma política que pretende se efetivar sob uma pseudodemocracia na escola.

01 *Sobre a formação continuada*

02 [...] A gente aproveita muito mal esse tempo, primeiro por causa dessa questão
03 de, às vezes, você estar inscrito em uma escola, você vai para outra, então você
04 acaba, às vezes, pela questão organizacional, já perdendo. [...] Mas eu vejo
05 assim, nesses últimos anos, vem muito direcionado as coisas, você sente que eles
06 estão te levando a falar e pensar aquilo que eles querem ouvir, é como se você
07 não conseguisse escapar de legitimar o que eles querem, então, eu vejo, a gente
08 acaba batendo em cima de teclas que eles querem que a gente bata. Então, acho
09 bem complicado, não vejo com bons olhos, principalmente porque, eu sempre
10 falo a mesma coisa quando eu saio dessas semanas pedagógicas, a gente não
11 discute o problema (PG).

Bloco 01 – Excerto 31

A atuação dos professores não é de todo resignada. Encontrar em suas falas a compreensão de que há um processo de movimento político filosófico nos momentos de formação (L04-08 E31) é um sinal de que a escola não é apenas um espaço de reprodução do meio social, mas é, também, de crítica e transformação. Como vimos no início do capítulo, o Paraná tem muito de conservadorismo em sua história, mas, também, de lutas e de defesa pela escola pública. O movimento de oposição está presente na educação paranaense no cotidiano das escolas, seja na tomada de consciência quanto ao projeto de sociedade que está contido na política pública, seja na busca por mudanças, por teorias e práticas emancipatórias.

3.4.4 O objetivo do trabalho educativo reduzido à nota: *Se é nota que ele quer, eu vou dar nota*

Além dos processos de controle, por meio da responsabilização e coerção, e da prática marcadamente neotecnicista e neoconstrutivista, os dados da pesquisa evidenciaram o produtivismo e a quantificação das atividades realizadas em sala de aula através da nota. É expressivo o direcionamento do trabalho educacional para a nota. São diferentes relatos de escambo: trabalho por nota, atividade por visto do professor, comportamento por aprovação. E percebemos que as afirmações de Freitas, em 1995, ainda são atuais: a nota dissimula relações da sociedade capitalista, é reflexo do valor da

mercadoria, ou seja, “[...] o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca” (FREITAS, 1995, p. 230). Os excertos exemplificam:

01 *Sobre influência do Registro de classe on line sobre a avaliação:*
02 Os professores tiveram que entender que eles têm que fazer uma recuperação de
03 conteúdos. A princípio, muitos entendem como uma recuperação de nota, então,
04 estamos trabalhando [...] e a gente já vê uma diferença. Os professores
05 entenderam que não tem mais como dizer “eu não vou recuperar”. Eu tenho que
06 recuperar, porque eu tenho um sistema que hoje está exigindo isso (NR).

Bloco 01 – Excerto 32

01 *Opinião geral sobre a avaliação*
02 É necessária, porque, se você não fizer a avaliação... também é uma forma de
03 você fazer com que eles estudem. Se não tivesse a avaliação, muitos alunos não
04 iriam estudar. Uma forma de fazer com que eles estudem e assim eles aprendem,
05 também. E o sistema, também, cobra número, e, às vezes, precisa. Eu acho que é
06 fundamental e importante (PJ).

Bloco 04 – Excerto 33

01 *Sobre a prática avaliativa*
02 Muito subjetivo você avaliar um trabalho de um aluno, parece ser algo muito
03 fácil, mas é muito complexo, aquele aluno pode não ter aptidão para [...], e daí eu
04 tenho que dar uma nota por aquilo, então eu passo para eles que a minha
05 avaliação é pelo empenho, pela vontade, pela dedicação que eles vão ter em fazer
06 aquilo (PH).
07 [...] tinha um projeto de tema de casa que era uma nota, que eram dez temas de
08 casa durante o trimestre, então se fizesse os dez era dez. A gente até continuou
09 ano passado, mas tinha que lançar como uma avaliação e fazer a recuperação do
10 tema! [...] Então a gente continua marcando os “xizinhos”, “maisinhos” e, às
11 vezes, no final essa nota dos “maisinhos” é uma nota de recuperação de alguma
12 avaliação, porque têm pessoas que fazem isso, eu não fiz assim ainda, eu utilizo
13 os “maisinhos” para melhorar as notas deles, quando eles vão mal (PI)
14 Porque eles se preocupam em emitir uma nota para o aluno. E quanto mais
15 avaliações, mais trabalho eu tenho. É essa a fala. Mais trabalho eu tenho porque
16 eu tenho que recuperar todas essas avaliações (NR).
17 Mas, o aluno fez, produziu, procurou durante a aula dela, mostrou o caderno, a
18 produção naquele dia ele tem um mais. Uma das professoras me mostrou que ela
19 tem dez atividades que é o mais que ela dá. [...] E está funcionando bastante.
20 Porque é uma maneira que a gente consegue de eles fazerem, produzirem, porque
21 têm uns que, às vezes, se recusam, não querem fazer. E, se eles sabem que vai ter
22 o visto da professora, que a professora está considerando, eles fazem mais do que
23 eles faziam antes. Eles participam em sala de aula mais do que participavam
24 antes. Até num debate que ela faz, que eles façam alguma coisa assim, que eles
25 sabem que vai ter o visto, que vai ter a cobrança, que ela está anotando, eles
26 participam mais (GP).

Bloco 01 – Excerto 34

Diferentes pontos precisam ser destacados.

Primeiro, é importante perceber como, ao mesmo tempo em que tenta se convencer de que há um processo de mudança quanto à compreensão sobre a recuperação de conteúdos, mesmo que através de um instrumento coercitivo (L02-04 E32), o profissional afirma a manutenção do produtivismo: a obrigação de uma recuperação por que há um sistema que exige (L05-06 E32). O sistema exige um relatório com o conhecimento que o aluno adquiriu? Não! O que o “sistema” exige do professor é a obtenção da nota, seja ela da avaliação ou da recuperação. Apesar de haver, também, preenchimento de frequência, conteúdos trabalhados e observações no RCO, ao final do ano letivo, o que fará a diferença na vida do aluno, serão os registros das notas.

Segundo, é a troca estimulada pelos professores: tarefas, atividades, e comportamento são trocados por “maisinho”, visto ou qualquer outro símbolo que possa significar nota, avaliação (L03-04 E33; L07-08, 10-13, 20-26 E34). E todo o trabalho educativo se movimenta sob o pretexto de ter ou não um valor de troca.

O terceiro ponto refere-se às inquietações que surgem quanto a essa realidade: a dificuldade em julgar o conhecimento de um aluno (L02-04 E34) e, na busca pela solução dessa dificuldade, a substituição da atribuição da nota pela aprendizagem, pela nota do comportamento (L04-05 E34); e a quantidade de avaliações que se acumulam com as recuperações de conteúdos concomitantes à avaliação (L14-16 E34), percebido, pelo sujeito respondente, como uma reclamação dos professores pelo excesso de trabalho, mas não enquanto uma resistência ao sistema opressor.

Por fim, apesar dos elaborados discursos sobre ensino e aprendizagem, tanto nas políticas públicas quanto na fala dos profissionais da educação, fica evidente que a finalidade do trabalho pedagógico é a nota. Inclusive, durante as entrevistas, um dos sujeitos da pesquisa, ao ser questionado sobre sua concepção de avaliação, respondeu questionando-se:

01 *Sobre a concepção de avaliação*

02 [...] olha eu nunca tinha pensado nisso, viu? Porque a gente faz por causa da
03 nota, porque tem que ter uma nota, porque fez tantas notas. Mas, se você for ver,
04 será que aquele aluno soube mesmo, será que ele é aquela nota? Que, às vezes,
05 ele pode ter ido mal com aquela nota, mas ele sabia muito mais... (PC).

Bloco 01 – Excerto 35

E o questionamento desse professor é pertinente: mas essa nota está representando a aprendizagem, o juízo de valor do conhecimento adquirido pelo aluno? Ou está apresentando o comportamento ou a realização de atividades?

Na escola capitalista, diferentemente da fábrica, os alunos que conseguem aprender não são expropriados do significado que o produto de seu trabalho, ainda que sejam expropriados do significado que o produto tem para eles, Mas é preciso registrar que, para outros, essa expropriação se dá pela repetência, pela evasão e pela sonegação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem. Esta é uma questão controversa, mas temos dificuldade para aceitar a indissociabilidade dos resultados em um processo do qual o aluno está alienado. [...] Na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles (FREITAS, 1995, p. 230).

A escola capitalista expande seus preceitos a todos da comunidade escolar. A dinâmica que subjaz nas políticas públicas através dos programas e leis se faz presente no cotidiano da escola e está enraizada na cultura escolar. Nossa pesquisa trouxe dados sobre esse contexto que envolve a comunidade escolar, quando os professores relataram suas observações sobre a percepção e a relação dos pais e alunos com a avaliação. Concluimos que a expectativa da comunidade, quanto ao tempo que os alunos permanecem na escola, se traduz em nota, afinal, é ela que define o futuro, o sucesso ou o fracasso de cada sujeito que passa por esta instituição social, indiferente se ela represente ou não o conhecimento adquirido. Observemos o relato dos professores sobre as percepções das relações entre pais e alunos e as avaliações, nos excertos seguintes:

01 *Sobre influência da avaliação em sua prática pedagógica*

02 E o aluno que vai bem, nossa, ele fica... Outro dia, o aluno, que no primeiro
03 trimestre só fazia desgraceira nas avaliações dele, ou até na aula, porque ele
04 conversa demais, nossa, ele avaliou agora, mas ele tirou a média, 6,0. Mas, ele
05 saiu lá para fora no recreio, eu escutava ele “nossa eu tirei a média, estou na
06 média”, bem contente e feliz, porque, para ele, acho que é difícil acontecer, e
07 aconteceu (PE).

Bloco 01 – Excerto 36

01 *Sobre a percepção dos pais e alunos sobre a avaliação*

02 É uma questão muito assim, os pais e os alunos, eles não têm conhecimento
03 sobre esse processo de avaliação, que é um processo. Então, o que acontece, eles
04 acham que a nota alta, o filho merece, a nota alta sempre [...]. E os nossos alunos,
05 infelizmente, é assim também. Eles são assim, eles dão muito valor ao valor que
06 você lança. Eles não dão valor para o conhecimento, se você realmente tem
07 conhecimento para ser lançado esse valor. Se aprendeu mesmo, se ganhou
08 conhecimento, se adquiriu conhecimento. Eles querem é o valor. [...] Eu dei um
09 trabalho, [...] lancei os critérios, e eles queriam uma nota boa, só porque eles
10 escreveram, rasurado, tudo sujo, tudo dobrado, o conteúdo não estava certo, não
11 souberam pesquisar. [...] E eles, porque eles escreveram meia dúzia de palavras,
12 acham que eles tinham que tirar nota dez, entendeu? Eles não entendem que o

13 que vale para mim foi o que eles adquiriram de conhecimento, o que eles fizeram
14 certo, o que a professora ensinou, o que eles conseguiram fazer certo, isso que
15 para mim vale, para eles é a nota. Então, é o valor que é lançado, tanto para o pai
16 quanto para o... claro que não é geral, tem pai que considera o conhecimento dos
17 filhos. [...] Até tinha uma colega minha que dizia “se é nota que ele quer, eu vou
18 dar nota”. Ela disse se é nota que o pai quer, eu vou dar nota, mas o filho dele
19 não tem conhecimento. Mas, se não, dá encrenca. Você sabe (PL).
20 [...] muitos não dão importância, [...] eles não estudam. São poucos, alguns
21 estudam, tem alunos bons aqui, também. Alguns estudam, levam a sério. Mas,
22 muitos... é mais uma atividade (PJ).
23 [...] o aluno, o que dá de entender, é que o aluno... a avaliação é tirar nota, não é
24 eu aprendi ou não aprendi, é tirar nota pra eu ter o seis ou mais para passar. Eu
25 vejo assim, não é o momento de aprendizado (PB).
26 Ah, tem pais que a gente procura, pede para assinar a avaliação, pede pros pais
27 acompanhar, mas olha... A minoria da minoria que se preocupa um pouquinho se
28 o aluno, se o filho tirou nota abaixo da média ou não. Para vir, conversar com o
29 professor, saber o que aconteceu, em todos esses anos que trabalho, está difícil!
30 Eles não estão preocupados (PA).

Bloco 03 – Excerto 37

Quando o professor relatou a euforia do aluno com a nota 6,0 (seis vírgula zero) (L04-06 E36), que significa nota mínima para a aprovação, ficamos imaginando o que isso significou para a vida daquele sujeito. Observamos que o histórico dele não era positivo quanto ao comportamento e à aprendizagem aos olhos dos professores (L02-04 E36) e, possivelmente, do meio social no qual ele convive cotidianamente. Em um determinado momento, ele consegue alcançar um valor socialmente aceito e definido por uma resolução secretarial como necessário para a classificação dos sujeitos de uma série à outra. Podemos imaginar toda a amplitude emocional e social daquele momento para aquele aluno. Ele aprendeu? Ele sabe o conteúdo? Não sabemos. O que sabemos é que ele tem nota 6,0. Um símbolo com valor de troca. Percebemos que a empolgação do aluno e o destaque do professor a essa situação estão voltados ao símbolo que pode significar uma possível aprovação, mesmo que seja ela social ou em avanço escolar ao final do ano letivo, mas não temos certeza se está relacionada ao ensino e aprendizagem.

É relevante perceber que o problema da avaliação não está no juízo de valor sobre o conhecimento, no fato de precisar determinar um conceito ou nota sobre o que o aluno já aprendeu do que foi ensinado através do trabalho educativo do professor, mas no fato de que esse valor, nesse caso, convertido em nota, subjugou o ato educativo. A quantificação do conhecimento se tornou mais relevante do que o ato pedagógico: está instaurado o produtivismo.

Os demais relatos corroboram essa conclusão. Os professores julgam que os pais e os alunos não compreendem a avaliação ou não se preocupam com a aprendizagem (L02-08, 12-15, 20, 24-25 E37); estão preocupados apenas com a nota (L04-05, 08-12,

23, 28 E37), ao ponto de haver professor que desiste de todo o trabalho e se entrega ao simples ato de emitir um valor, sem haver atividade avaliativa correspondente, ao cumprimento de uma ação burocrática e ao atendimento de expectativa social (L17-19 E37). Podemos concluir que é o completo desmanche pedagógico: professor, pais, aluno e escola reféns de um símbolo numérico, e mais além, de um processo classificatório e excludente. A revolta do professor com os pais que apenas esperam uma nota é, possivelmente, o reflexo de uma revolta contra todo um sistema que converge todo o processo à nota, que classifica e que exclui. Não queremos afirmar que, por haver centralidade na nota, não há ensino e aprendizagem. O que afirmamos é que ter nota não é garantia de que há aprendizagem.

Um dos pontos que queremos problematizar nesta pesquisa é que a escola capitalista centralizou a avaliação, e, assim como na sociedade neoliberal como um todo, “verifica-se apenas o que foi construído, mede-se apenas o que se pode reduzir a algo mensurável [...] adquire valor o que é visto na atividade, em detrimento do que não o é” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 316). Precisamos trabalhar para que a avaliação seja um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve chegar a um resultado, mas o ato educativo não deve se resumir a ele. Esse é o ponto a ser debatido e superado.

Por certo que há um longo caminho a seguir. Mas, enquanto o sistema exige os números, indicadores e índices, a comunidade escolar também apresenta atitudes de resistência. Destacaremos, nos excertos seguintes, a fala dos professores que descrevem suas ações e a reação de seus alunos quanto às avaliações e às notas:

01 *Sobre a percepção dos alunos quanto à avaliação*

02 Eu vejo que eles já estão percebendo como é que funciona, e muitos já estão
03 usando assim: “passo igual”. De qualquer forma passa, nós questionamos muito,
04 porque eles acabam ficando relapsos, de qualquer forma vai passar e isso é uma
05 coisa que a gente não tem como resolver muito, como te disse, ou vai reprovar
06 em massa (PH).

07 Para eles, o importante é a nota! Se aprender ou não, se eles copiaram ou não.
08 “Professora você só me deu essa nota”, então eu brinco: “se eu te dei eu quero de
09 volta...” Tem alunos que vão mal, a gente conversa, ele “chacoalha” o ombro, e
10 “não dá nada né”, tem esses casos também (PI).

Bloco 03 – Excerto 39

01 *Sobre a avaliação do ensino e aprendizagem*

02 Hoje a única coisa que me incomoda bastante na questão de avaliação é a questão
03 da recuperação, eu acho que a gente não está fazendo direito, porque eu acredito
04 que a gente dá muita, muita, muita chance para o aluno e, no fundo, não está
05 sendo uma recuperação de conteúdo, está sendo só uma recuperação de nota. Ou

06 seja, a gente quer que o aluno, de alguma forma, tire nota (PG).
Bloco 01 – Excerto 40

01 *Sobre a orientação quanto à avaliação:*

02 Então, encontrar três formas de avaliar diferentes e três recuperações no mínimo,
03 e é chegado num consenso também de uma nota mínima no primeiro e no
04 segundo trimestre para dar novamente uma ajuda para que, caso aquele aluno
05 retorne, sempre tenha uma chance de conseguir o resultado no final (PH).

Bloco 01 – Excerto 41

Configura-se uma educação para aprovação em massa, que está organizada para redução de baixos indicadores, é a isso que se referem na fala, os profissionais da escola. O aluno já constatou que, ao final do ano letivo, a escola é compelida a controlar o número de aprovados, reprovados e evadidos e, por isso, não se preocupa com notas e recuperações (L03-04, 09-10 E39), se o foco é a nota e manter bons indicadores, aprender não é a referência primordial (L04-05 E40, L04-05 E41). Nesse cenário, o professor se percebe coagido pela reprovação (L05-06 E39), pela recuperação e pela nota (L03-06 E40). E a atitude de rebeldia do aluno, percebida pelo professor como uma desconsideração pelo seu trabalho, talvez precise ser lida como uma rebeldia a essa mesma organização que também o angustia. Que valor imensurável a nota ganhou na vida escolar, que aprender ficou em segundo plano? Há todo um discurso e um dispositivo técnico-pedagógico organizado para que se desenvolva a aprendizagem, um ensino inclusivo, contudo, a dinâmica flui para a classificação e exclusão. É a falácia da inclusão na sociedade da exclusão. Mantém-se o aluno na escola, mas em que condições? É importante que percebamos: não estamos condenando um aluno descompromissado ou um professor que desistiu de sua profissão. Estamos, sim, expondo uma comunidade escolar que identifica a contradição de um sistema de ensino e, apesar de não demonstrar ter consciência da totalidade da situação, apresenta uma postura de resistência. Precisamos ver além das aparências, além do desinteresse e observar que a escola pode até reproduzir as políticas hegemônicas, em consenso com políticas públicas impostas, sob os argumentos da “chance” e do “resgate” (L02-05 E41), mas não sem resistência.

Ainda, no processo de pesquisa, chamou-nos a atenção como a avaliação em larga escala se faz presente na prática do professor, no colégio campo de pesquisa. Como exposto no primeiro capítulo, a avaliação externa se constitui num instrumento reforçador do produtivismo na sociedade neoliberal, com resultados utilizados para ranqueamento e desenvolvimento da competição aos moldes do mercado, na educação.

Mas, nas entrevistas, observamos que não há referência direta aos membros do colégio sobre cobranças quanto a resultados em avaliações em larga escala ou exigências para trabalhar com conteúdos específicos relacionados a esses instrumentos; contudo, percebemos que as avaliações externas são elementos que influenciam a prática dos professores e se constituem em um assunto polêmico e de necessária abordagem. Os excertos abaixo apresentam algumas considerações dos sujeitos da pesquisa sobre o assunto, que ilustram a perspectiva sobre o assunto:

01 *Sobre a pressão dos resultados das avaliações em larga escala*

02 De certa forma talvez, mas não que eu leve muito a sério essa pressão. Não é
03 uma pressão física que a gente diz, de diretora, mas é uma consequência. Se o
04 aluno vai mal, claro que você, a professora de matemática, a professora de
05 português... pensando bem, dá certa pressão sim! Mas não, assim, nos colégios
06 que trabalho não senti a pressão, assim, do diretor, por exemplo, cobrar. Não, da
07 escola não senti ainda, a não ser que não percebi... (PI).

08 Não. Porque, se a gente faz bem feito, vai ter um melhor resultado, mas eu não
09 me sinto pressionada (PJ).

10 Olha, na verdade aqui, eu nunca escutei ainda, mas, em outras escolas, “meu
11 Deus vamos perder os alunos”, “vai baixar aquele...” não sei o que das quantas,
12 aquela verba. Em outras escolas que trabalhei, é bem preocupante, cobra o
13 professor. Numa escola [...], meu Deus aquele diretor cobrava os professores
14 mesmo, que tem que ser, sabe, bem... (PC).

Bloco 04 – Excerto 42

01 *Sobre a influência dos resultados das avaliações em larga escala*

02 No sentido que todo mundo fica cobrando “tem que cuidar, tem que trabalhar,
03 tem que aumentar o IDEB, vamos tentar”. Então, a gente acaba, de uma maneira
04 ou outra, tentando fazer também a nossa parte, tentar ver nossa prática, tentar
05 mudar alguma coisa, cobrar mais deles. A gente acaba fazendo assim, alguma
06 coisa, mudando, fazendo, porque a cobrança vem para a gente, e a gente tem que
07 cobrar deles também, para melhorar. [...]Há cobrança, por parte do núcleo, o
08 núcleo cobra a direção, a direção cobra dos professores. Até uma época era até
09 mais cobrado e até que a gente começou: “a gente não vai ficar tanto se
10 preocupando com isso”, porque a gente vai mostrar o que é e pronto. (PA).

11 Muda, porque a gente fica mais atenta, a gente procura melhorar, ver no que a
12 gente está falhando. Claro que nessa questão que você está falando, nesse IDEB,
13 porque a gente se sente responsável pelo ensino e aprendizagem, entendeu?
14 Então, é claro que vai pressionar, é claro que a gente vai tentar melhorar cada vez
15 mais. (PL).

Bloco 04 – Excerto 43

Quando questionamos, na entrevista, se o profissional se sentia pressionado pelos resultados das avaliações em larga escala, acreditávamos que ouviríamos com unanimidade a angústia quanto à coação exercida pelo avanço nos indicadores e índices de qualidade na educação. Não que essa exigência por resultados melhores não exista, mas, no colégio em que realizamos a pesquisa, os sujeitos entrevistados apresentaram

um contexto positivo quanto ao trabalho com as avaliações externas. Tivemos declarações de que há preocupação com os resultados, o professor sente-se cobrado e responsável pelos resultados, mas, no sentido de prestar contas de seu trabalho como servidor público, como um agente que está atuando com um direito social (L02-05, 08 E42, L02-07, 09-10, 11-15 E43), e de que há pressão, mas que essa se efetiva com mais intensidade a partir de outras instâncias ou outras instituições (L10-14 E42, L07-08 E43).

Porém, apesar de os sujeitos da pesquisa não apresentarem um perfil produtivista quanto à avaliação em larga escala, o assunto ainda carece de muito debate e aprofundamento. Quando questionados sobre a nota do IDEB do colégio, os professores que responderam não souberam o valor exato do índice de desenvolvimento do colégio. Eles sabem que é baixo, como ilustraremos no excerto 44, mas nenhum afirmou com certeza, foram apenas aproximações.

- 01 *Sobre o conhecimento do IDEB da Instituição pesquisada*
02 Não, mas se for alto, não pode ser alto, porque pela aprendizagem que a gente
03 está no dia a dia, não é alto. Não sei se não existe camuflagem, ou se existe, sei
04 lá... Existe forma de manipular esses resultados? (PL).
05 O IDEB eu não entendo como é que é, enfim... mas eu acho que ele representa
06 sim (PB).

Bloco 04 – Excerto 44

O IDEB do colégio no ano de 2015 foi de 3,2⁷⁸ (três inteiros e dois décimos). A meta proposta pelo INEP era de 5,2 (cinco inteiros e dois décimos). Mesmo não sabendo o valor exato do índice da escola, os professores têm consciência da condição socioeducativa da comunidade. Em tempo, também foi exposto nas falas dos profissionais, que há debates sobre indicadores nas Semanas Pedagógicas, são realizados planos de ação, e pensadas possibilidades de superação das dificuldades, porém, não apresentaram argumentos seguros quanto a suas perspectivas sobre o assunto. Alguns educadores, até expuseram suas dúvidas (L04, 05-06 E44).

Ainda, há uma indignação entre os sujeitos sobre os processos de manipulação dos dados realizados por diferentes instituições, possivelmente consequência da corrida

⁷⁸ O Colégio tem o seguinte histórico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2007 – 3,8; 2009 – 4,3; 2011 – 4,1; 2013 – 3,3; 2015 – 3,2. Não é objetivo de nossa pesquisa analisar o desenvolvimento dos resultados do IDEB do colégio, mas observamos que, em estudos posteriores, podem ser feitas análises da instabilidade dos índices, investigando sua relação com dados do censo escolar e Prova Brasil, indicadores que compõem o referido índice.

por melhores indicadores, impulsionada pelo produtivismo vigente. Relatos são apresentados nos excertos seguintes:

01 *Sobre a influência dos resultados das avaliações em larga escala no cotidiano*
02 *escolar*
03 Em algumas instituições é determinante, eles trabalham para que tenha um bom
04 resultado, tenham um bom índice, então, tudo, vamos dizer assim, grande parte
05 do trabalho docente, vai se basear nessa questão, por exemplo, eu falo desses
06 colégios particulares que na turma do terceiro ano eles têm dois CNPJ. Os
07 melhores alunos, matriculo em um, os outros eu deixo em outro, e sai o primeiro
08 lugar no ENEM, então você vai ver a escola é super boa, mas você sabe que os
09 caras trabalham com esse sistema (PG).

Bloco 04 – Excerto 45

01 *Sobre as avaliações em larga escala*
02 Então, se aqui a gente pegar e falar “não, vamos pegar só os alunos e fazer só
03 com esses”, gente... é o fim do mundo, para mim é o fim do mundo, acabou tudo.
04 Eu acho que a gente tem que insistir em alguma coisa. Tem que insistir, não
05 selecionar alunos. Fica muito fácil. Se eu pegar, eu achar que aqueles são os
06 melhores, selecionar, como teve escola que fez, e que só deixou os alunos que
07 quisessem, claro que se eu amo matemática eu vou fazer e... Então, nós, não
09 (GN).
10 [...] A turma, não era uma turma muito boa para um 7,1. O que aconteceu? A
11 secretaria deu um jeito, não sei que jeito, de não colocarem essa turma para fazer
12 Prova Brasil. Eles usaram um censo não sei de quando... não sei o que eles
13 fizeram... juro para ti. Nós tínhamos 25 alunos na turma, o que não faz Prova
14 Brasil, são menos de 19, uma turma menos de 20 alunos, na verdade. Não, eles
15 não fizeram a Prova Brasil (GQ).

Bloco 03 – Excerto 46

O excerto 45 faz referência a uma prática utilizada por colégios particulares quanto ao uso dos resultados do ENEM. Esse fato foi divulgado em veículos de comunicação de massa do país⁷⁹, mas não tiveram grande repercussão. Os outros relatos são falas indignadas de dois profissionais, um com a prática de selecionar alunos para fazer as avaliações (L02-03, 05-07 E46) e outro de uma turma dos anos iniciais que não participou da Prova Brasil, sem justificativa oficial, o que aparentou uma seleção de turma não apta a bom resultado (L10-15 E46). Até 2015, apenas turmas de escola pública com menos de 20 alunos não participavam da Prova Brasil, o que levou o professor a acreditar numa alteração no Censo Escolar.

⁷⁹ “Escola campeã do ENEM ocupa, ao mesmo tempo, 1º e 569º lugar do ranking. A primeira colocada no ENEM não é uma escola, é uma artimanha jurídica que faz com que os alunos tenham suas notas computadas em duas listas diferentes”. [http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/campea-do-enem-e-ao-mesmo-tempo-a-escola-1-e-a-escola-569-do-brasil/\(26/12/2014\)](http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/campea-do-enem-e-ao-mesmo-tempo-a-escola-1-e-a-escola-569-do-brasil/(26/12/2014)). “Metade no 'top 20' do Enem recebe maioria dos alunos no ano da prova MEC e especialistas alertam para escolas que reúnem só 'tropa de elite’”. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/metade-no-top-20-do-enem-recebe-maioria-dos-alunos-no-ano-da-prova.html> (08/08/2015).

Observamos que, ao mesmo tempo em que os professores reconhecem sua responsabilidade com a avaliação do trabalho realizado, indignam-se com a manipulação de dados e com a cobrança exacerbada de alguns setores ou instituições; reconhecem as dificuldades da escola, mas não acompanham o seu resultado nas avaliações externas. Paira sobre os educadores a naturalização do processo de avaliação como um momento burocrático a se cumprir, sem vínculo pedagógico direto com o trabalho cotidiano ou sem que possa ser aproveitado nenhum quesito desse trabalho no dia a dia escolar. É possível que o aprofundamento sobre o assunto possa amenizar tal instabilidade, pois apenas constatar a realidade, mas não questionar as origens dos fatos, não instigar maiores questionamentos sobre o processo, conduz novamente o trabalho educativo ao produtivismo: preencher formulários para obter resultados comparáveis. Voltamos ao que Vasconcellos chamou de problema central da avaliação:

[...] o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante: - junto aos “aptos”: convidando-os a fazer parte, a tomarem seus “justos” lugares; - junto aos “inaptos”: impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso “merecem” o lugar que têm na sociedade (VASCONCELLOS, 2008, p. 35-36).

O trabalho voltado exclusivamente a resultados quantitativos, com objetivos de comparação, ranqueamento e competição tem apenas a finalidade de manter ou aumentar a estratificação social, de acordo com a meritocracia. Seja esse trabalho desenvolvido dentro da sala de aula ou no sistema de ensino como um todo, a avaliação se constitui em um mecanismo de manutenção da estrutura social posta, de acordo com a ideia de que os mais aptos terão naturalmente condições de atingir melhores posições sociais, aproveitando as oportunidades disponibilizadas, e os incapazes, a inculcação de que são responsáveis pelo próprio fracasso. Perspectiva já discutida em nossa pesquisa e a ser aprofundada na relação com os dados no próximo item.

3.4.5 A justificativa do sucesso escolar pelo esforço e dedicação: *Quando eles estiverem no mercado de trabalho a dedicação deles vai fazer diferença*

Antes de darmos continuidade às apresentações das análises realizadas sobre os dados da pesquisa, acreditamos serem necessárias algumas considerações sobre a especificidade da educação.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2005, p. 22).

A partir desse enunciado, o autor elabora as perspectivas dos estudos pedagógicos, que “preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir o objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 22). Essas duas assertivas apresentam a complexidade e profundidade do trabalho educativo. Muito além do simples “dar aula” tão utilizado no senso comum. Não, não damos aula, trabalhamos com educação. Um trabalho que exige conhecimento, estudo, debate, experiência, assim como, também, esforço, dedicação, empenho. Igualmente a aprendizagem, que tem tantas exigências quanto o ensino. Retomar essas prerrogativas sobre a educação é necessário para compreender que a abordagem que faremos sobre esforço e vontade nada tem a ver com a ideia de vitimismo ou assistencialismo, tantas vezes vinculada às perspectivas que se posicionam contrárias à ideia de meritocracia como caminho de ascensão social.

Em nossas análises, observamos que há, presente no cotidiano da escola, a perspectiva de que a vontade e o esforço são ingredientes indispensáveis para o sucesso e que, caso alguém não tenha atingido uma condição favorável de estudo ou de vida, é porque não foi persistente o suficiente, o ápice da responsabilização. Seleccionamos algumas falas dos sujeitos da pesquisa para apresentar essa conjectura:

01 *Sobre a prática avaliativa*

02 A gente percebe quando que o aluno tem interesse, quando não tem interesse. [...] porque a gente vê que tem aluno que fica bem ligado. Se eu faço uma aula
03 expositiva, se eu coloco um esquema do quadro e explico, a gente percebe, o
04 aluno que está acompanhando, que está aprendendo e o que não está (PE).
05 Meu Deus, eles não tem mais vontade. Eles não veem a educação, o ensino como
06 um... Eles não têm motivação. [...] Acho que eles querem coisa muito imediata,
07 para agora! Para já! Eles não veem, “ah vou ter que estudar agora para depois
08 mais tarde ter um futuro melhor lá na frente”. Está bem, bem difícil (PA).
09 É a participação, o interesse, esse tipo de coisa, no meu ver... não sei, também, se
10 está certo (risos) mas... é como eles dizem: “ah, mas aquele é bagunceiro, é isso e
11 aquilo”, mas lá ele está se esforçando, ele está apagando... sabe ele está... Como
12 é que você não vai dar nada, entende? Isso que é difícil (PC).
13

14 [...] o que eu passo para os meus alunos é que eu avalio a questão do empenho
15 deles, deles buscarem fazer algo a mais, se superarem naquilo que eles fizeram.
16 [...] A minha avaliação é pelo empenho, pela vontade, pela dedicação que eles
17 vão ter em fazer aquilo (PH).

Bloco 01 – Excerto 47

01 *Quanto aos limites na prática avaliativa*

02 Outro limite é o desinteresse. Desinteresse bem grande da parte de alguns. [...]
03 Hoje eu posso dizer que a metade está interessado e uma minoria estaria
04 desinteressada. Mas, parece que o desinteresse aumentou, por pessoa, sabe. A
05 quantidade diminuiu, mas eu não sei se eles têm esse desinteresse porque alguns
06 vão trabalhar... [...] Para eles não é importante, não é o mais importante a
07 educação. Eu vejo que vem meio cultural, meio de casa. Porque, o que eu
08 percebo, que quando os pais incentivam, eles têm mais interesse (GP).

Bloco 01 – Excerto 48

01 *Sobre a relação dos alunos com a avaliação*

02 Não sei se tem a ver com a realidade do local, do bairro, um comodismo. Porque
03 tem muitas pessoas que acham que trabalhar, ganhar um salário já está bom. Eu
04 acho que veio disso, nessa realidade deles. Esse bolsa família está bom, tem
05 ajuda, tem posto de saúde, tem ajuda na escola, ganha leite, acho que essa cultura
06 já está inculcada neles. Eles não têm aquela ambição de querer conhecimento, de
07 querer outras coisas. Os próprios alunos, tu vê em outros locais: “ah, eu quero
08 estudar, eu...” Hoje teve uma aluna da outra escola que perguntou como ela fazia
09 e quando que seria as provas da UTFPR para entrar no Ensino Médio e do SESI.
10 Então, ela quer coisa melhor. Você acha que algum aluno daqui vem perguntar
11 isso? (PJ).
12 [...] tem que explicar para eles: “olha, agora a gente está avaliando através do
13 seminário, dessa participação, está avaliando a vontade que você tem de tirar as
14 dúvidas, essa vontade de aprender a gente também avalia” (PI).

Bloco 03 – Excerto 49

01 *Sobre a influência das avaliações externas na prática avaliativa do ensino e
02 aprendizagem*

03 [...]tem aluno que é a preguiça é que manda. E a leitura e a interpretação... passa
04 por cima e não entende... passa lendo, fazendo de conta, não é a leitura, não. Não
05 está entendendo o que está lendo. Então, depois a dificuldade que hoje em dia
06 tem.. [...] A gente já dá as atividades pra eles lerem, e vê um quer copiar do
07 outro, já para não ler, para não pesquisar (PE).
08 Eu penso que bem pouca coisa. Como te falei antes, as mudanças são muito
09 pequenas, sabe. A disponibilidade de sair daquilo que está tranquilo, da nossa
10 zona de conforto. Talvez, interfira. Isso é o meu pensamento, é a minha análise.
11 [...] Para que eu traga isso para minha realidade, vou ter que sair do meu
12 conforto, daquilo que eu já me acostumei, ou daquilo que há muitos anos eu
13 trago como prática, no mesmo colégio e que é sempre igual, que não muda.
14 Então, se a minha prática não muda, fica difícil mudar o resto. Talvez, essa zona
15 de conforto, ajude a atrapalhar um pouquinho esse processo de mudança que,
16 muitas vezes, a gente quer que aconteça, mas que a gente não se move pra que
17 aconteça (GO).
18 [...] Olhe, outra escola, foi bem mais alto o índice. A realidade lá é outra,
19 comunidade e escola, entendeu? Então, reflete. Interesse é diferente. Por que que
20 é maior? Eu trabalho aqui e trabalho lá, eu tenho a mesma prática, por que que o

21 resultado lá é melhor? Não é só a minha função que vai dar o resultado. É de
22 todos. Falei com uma aluna lá da outra escola, hoje, nono ano. Ela tirou 10 na
23 prova. “Professora, essa é uma nota boa?” E os outros dois tiraram 9,8. Eu disse
24 para ela “É uma nota excelente”. Daí eu falei: “o lugar que você for, é você que
25 faz a escola, você pode estar no Ensino Médio, Fundamental, Superior, pode ser
26 pública, privada, mas se você não ler, não estudar, vai ser a pior escola. Agora se
27 você fizer a sua parte, será a melhor escola”. Então, se eles não fazem a parte
28 deles...(PJ)

Bloco 04 – Excerto 50

Há diferentes pontos a serem considerados. Primeiro, a utilização do interesse e da vontade como justificativa de aprendizagem ou sucesso escolar. Se o aluno apresenta dificuldade, não aprende, ou, até, é indisciplinado, a pronta resposta obtida para explicar a situação é o interesse (L06-09 E47; L02-08 E48; L02, 06-07 E49; L03-04, 06-07 E50), mesmo quando a análise se direciona à prática do professor (L09-10, 13-17 E50). Porém, não são considerados outros elementos que podem interferir no processo. Como já nos posicionamos anteriormente, não é apenas a vontade e o interesse que determinam o sucesso, seja ele na educação ou não, principalmente se considerarmos a estrutura social vigente, determinada pelo capital. O que leva os alunos a se desmotivarem pelo estudo? Qual a origem do desinteresse? No item anterior já observamos que o descompromisso com a nota pode ser inclusive uma postura de resistência a um sistema de ensino que não enxerga os sujeitos, que tem seu foco apenas na quantidade. Será que o desinteresse não é, também, um meio de resistência? Ou, em outra hipótese, podemos pensar em desistência do sujeito. Esse já conviveu tantos anos em um ambiente em que não foi percebido em suas especificidades, não conseguiu compreender e ser compreendido, que desistiu de ser estudante ou professor em sua totalidade. Percebamos que estamos apenas fazendo suposições de situações que podem causar o desinteresse e, ainda, estamos apenas analisando situações que envolvem o interior da escola. E se pensarmos a estrutura social como um todo, como já o fizemos nesse trabalho? Reduzir a complexidade do trabalho pedagógico à simples explicação de que falta vontade para aprender ou de que houve a aprendizagem por que teve esforço, é desconstruir política e historicamente a educação e o trabalho do professor e do aluno. Sabemos quão difícil é para o professor adentrar uma sala de aula e encontrar alunos que se negam a realizar as tarefas, que sequer olham para o professor enquanto esse explica o conteúdo ou realiza uma atividade, assim como o é para o gestor que encontra nas escolas os professores que já se desencantaram pela educação, mas estabelecer que essa atitude é simplesmente desânimo ou pouca dedicação, é um limitador das problematizações possíveis e das críticas necessárias à sociedade

capitalista, que, sob o espectro do neoliberalismo, utiliza-se da ideia de mérito para classificar os aptos e inaptos e manter, sob o discurso determinístico, a desigualdade social.

A desvalorização do trabalho educativo é o segundo ponto a ser destacado. O professor, ao destacar no processo de aprendizagem a vontade e o empenho, desvaloriza seu próprio ofício, como ilustramos com o excerto 50, nas linhas 18-28 em que o sujeito da pesquisa desmerece seu trabalho educativo em favor da dedicação do aluno. Na declaração, fundamenta as diferenças nos desempenhos em avaliações, no interesse dos alunos pelo estudo. Chamou-nos a atenção à depreciação da própria ação de ensino desenvolvida por ele com os alunos. A mesma postura que desvalorizou seu trabalho, no sucesso de um aluno, também a isentou da responsabilidade pelo fracasso de outro. O professor anulou sua presença educativa, secundarizou seu papel.

O terceiro ponto é que, a prática escolar, imersa nessa perspectiva, configura os critérios preponderantes nas avaliações como o interesse e a dedicação, a vontade e o empenho (L02-05, 10-13, 14-17 E47; L12-14 E49). Sim, é importante que o aluno se empenhe, pois estudar exige esforço e disciplina, contudo, a avaliação está relacionada aos objetivos de ensino no conjunto do trabalho com a metodologia e os conteúdos. Vontade, empenho, dedicação, participação, são comportamentos que não estão necessariamente relacionados à aprendizagem. Podemos ter alunos com personalidades introspectivas com excelente aprendizagem, indisciplinados com rápida capacidade de apreensão e estudantes esforçados e dedicados, mas com distúrbios de aprendizagem. Como será o resultado dessa avaliação? É importante compreender as relações existentes entre os fatores, contudo, avaliar o que realmente está em questão: ensino e aprendizagem, conhecimento, conteúdo.

O quarto ponto a ser destacado está relacionado aos demais apontamentos, que são as consequências de tal concepção. Quando se afirma que há comodismo, que não há esforço ou ambição (L02-07 E49) ou se valoriza esses comportamentos em detrimento dos conteúdos na avaliação, ou se mantém uma estrutura hierárquica social por crenças ideológicas de que, a posição social a que cada um está vinculado deriva do mérito, não está relacionado a arbitrariedade dos privilégios, riquezas e poder (FREITAS, 1995). Na escola capitalista,

A avaliação, sob a falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural

e do mérito individualmente conquistado (VASCONCELLOS, 2008, p. 36).

A diferença de classes, então, se assenta na não aptidão, na falta de vocação, a responsabilidade, portanto, é individual, afinal, todos são livres para, por suas condições, ascender socialmente. De acordo com Frigotto (2010), o resultado é a gênese da desigualdade no acesso, percurso e qualidade da educação das classes sociais, mascarada. “A desigualdade entre as classes reduz-se [...] a uma diferença entre estratos socioeconômicos, explicada pela forma racional de utilização dos recursos (poupança, privação, etc.), pelo esforço e pelo mérito” (FRIGOTTO, 2010, p. 246). É uma visão reducionista da educação, da sociedade, despreza condicionantes sociais e políticos que constituem o sujeito. É o preceito das políticas públicas, como observamos no segundo capítulo, presente no cotidiano escolar. Contudo, essa perspectiva não dá conta de responder aos problemas enfrentados pela escola. Os professores chegam a reconhecer esse limite, mas não ampliam suas reflexões, e, enquanto comunidade escolar, permanecem no círculo vicioso da auto responsabilização. Observemos os dois relatos abaixo, sobre a percepção dos professores quanto à influência socioeconômica na prática avaliativa do ensino e aprendizagem:

01 *Sobre a influência do contexto socioeconômico na avaliação do ensino e*
02 *aprendizagem:*

03 [...] Tem alguns pais que foram daquela maneira e dizem para os filhos que não,
04 que tem que ser diferente que vem construindo isso diferente nos filhos. A gente
05 vê, às vezes, pais que não sabem nem escrever, mas [...] os pais mostram que é só
06 com a educação que eles vão conseguir mudar essa realidade que eles estão ali,
07 acomodados. Mas tem alguns que continuam essa imagem, [...] “que você vai ser
08 como é... que vai ser assim”. Eles ficam nesse marasmo e não tem aquela
09 vontade. Então, fica um pouco injusto, porque, querendo ou não, a gente sempre
10 vai ficar... com uma nota menor. Mas não é por que o colégio não está fazendo
11 nada, porque o professor não faz, não é porque não está acontecendo. Só que
12 assim, eu vejo mudanças, já. Eu já vejo que nós, aqui na escola, a gente já mudou
13 para melhor. Principalmente na questão da aprendizagem (GP).

14 [...] vamos pensar aqui no colégio, tem uma classe baixa, então não vou querer
15 que ele aprenda o que o futuro médico vai aprender, porque eles não vão ser
16 médicos. Não é isso, mas eu acho que a realidade a gente tem que adaptar para
17 que ele veja, principalmente, finalidade, eu acho que nossos alunos aqui por
18 exemplo, não veem sentido estudar. [...] Então, acho que tem que ser levado em
19 conta que interfere, é determinante, porque eu como professor, se eu exigir que
20 meus alunos, por exemplo, que estudem para prova e basear a minha aula nisso,
21 não vai ter sentido, por que nossos alunos nem levam o livro para casa. Se ele
22 levar para casa, a turma da manha vai ficar sem livro. Como que eu vou obrigar
23 que ele estude? Ele não vai estudar porque ele não tem mecanismo pra estudar.
24 Você pode falar: “o Estado manda um livro pra cada um”. Mas a gente optou em
25 fazer com que eles deixassem o livro, porque senão eles não traziam ou o livro
26 que era para durar dois anos, não durava um bimestre. Então acabamos tendo que
27 fazer essas adaptações de acordo com nossa realidade e isso acaba influenciando

No primeiro relato, observamos que o fator origem social já não se mantém, pois há pais na mesma comunidade escolar, com condições sociais semelhantes, que incentivam seus filhos a superação de sua condição através do estudo ao mesmo tempo em que há outros que aceitam tal condição (L03-09 E51). Apesar do professor que expressa essa observação não perceber, mas já apresentou um dos limites da concepção liberal de meritocracia, que afirma que a pobreza ou o fracasso é a falta de incentivo, vontade ou interesse. Na continuidade do relato o professor fala da diferença de resultados das avaliações em larga escala entre realidades escolares diferentes. Procura justificar o baixo resultado pelo desinteresse de alguns pais. Argumento desconstruído pelo próprio discurso momentos antes, já que há pais que estimulam (L03-05 E51) e, na sequência, com a percepção de que mudanças estão ocorrendo com o trabalho desenvolvido na comunidade escolar (L10-13 E51). Então, ao mesmo tempo em que o professor busca o mérito como fonte de justificativa para baixos resultados, em sua fala apresenta informações que mostram como tal concepção não dá conta de responder a complexidade do processo educativo. No segundo relato, com mais abrangência nas reflexões, o professor faz uma constatação sobre a realidade do colégio e a coloca em análise (L14-19 E51). A partir de uma visão realista, não justifica o desinteresse apenas na má vontade, mas no sentido que o estudo tem para aquele público. E, então, apresenta um exemplo de uma situação do contexto socioeconômico que interfere no trabalho educativo (L18-28 E51). É necessário que percebamos como apenas uma situação já é determinante no resultado do ensino e aprendizagem. O professor se reconhece dominado por essa realidade (L19-21, 26-28 E51). Mas o fato averiguado pode trazer maiores aprofundamentos e ir além do determinismo apresentado pelo sujeito entrevistado, conhecer os pormenores que se fazem presentes nesse contexto. É necessária uma postura questionadora, a dúvida, a investigação: a organização de distribuição do livro didático é adequada? Há interesses subjacentes ao programa do livro didático, desde sua elaboração até sua distribuição? Por que os alunos desse colégio têm menos possibilidade de fazer medicina? Quais fatores limitam esse acesso? Quais conteúdos devem ser ensinados aos alunos? Qual formação é necessária aos alunos do Ensino Fundamental? Como o trabalho está relacionado a esse currículo? Qual a relação do conteúdo socioeconômico na educação e, conseqüentemente, na avaliação? São alguns, dentre tantos outros questionamentos que nos podem conduzir

para além da concepção reducionista de educação, percebida como um bem de consumo disponível aos interessados.

Apesar de os professores identificarem as limitações de uma concepção que se utiliza da responsabilização individual como justificativa para o sucesso e para o fracasso, a ausência de análise da totalidade das relações que envolvem o processo educativo mantém a atividade pedagógica sob o espectro do capital humano e, como afirma Frigotto (2010, p. 243), “a educação, uma prática social, política e técnica, que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção da existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social”.

Ainda, a manutenção do ato educativo como um bem a ser adquirido com o objetivo de ascensão social, de acordo com os talentos, capacidades e empenhos de cada indivíduo, é reforçada na prática pedagógica cotidiana pelo hábito de premiar ou castigar comportamentos através da avaliação. Os excertos abaixo ilustram essa observação:

01 *Sobre a prática avaliativa*

02 Nós percebemos que já houve uma mudança, nessa questão da avaliação
03 formativa, que os professores estão identificando e vendo a questão de trabalhar
04 realmente os conteúdos que são pertinentes ali, e pensar numa concepção de
05 avaliação formativa, mas a gente percebe, ainda, que a avaliação, ela é tida como
06 um castigo, uma punição para o aluno, muitas vezes (NS).

07 Algumas, eu faço com consulta no caderno, que eu gosto que eles tenham no
08 caderno, avalio também o caderno, não coloco lá avaliação no caderno, mas é
09 uma forma de avaliar, porque ele tem que ter o caderno, tem que ter o conteúdo,
10 para eles levarem a sério. Às vezes eu faço algum trabalhinho com pesquisa no
11 próprio caderno, aí têm uns que não copiam, não têm caderno, aí, já se ferram ali.
12 No próximo trimestre eles já estão espertos. Foi um jeito que eu achei pra eles
13 terem o caderno (PC).

14 Não, só como exercício, geralmente, só como exercício, só quando, vamos supor,
15 final do ano, para motivar aqueles que já passaram e até para ajudar aqueles que
16 estão precisando de mais nota. Aí eu considero as atividades como nota também.
17 Mas, geralmente, no primeiro e segundo trimestre não, só prova, trabalho e
18 geralmente escritos, individual ou em duplas ou trio, o trabalho, porque a prova é
19 individual (PB).

20 Porque o aluno, [...] sempre digo para eles que, a partir do momento que o
21 professor entra dentro da sala, o aluno é avaliado, a participação, as perguntas
22 que ele faz, se ele participa da leitura, se ele procura copiar todos os conteúdos
23 que são expostos, presta atenção no que a professora fala, então, tudo isso é
24 avaliado. Então, na hora de fechar essa nota, desse aluno, eu vou procurar
25 observar, lembrar as observações que eu faço no meu caderninho, se esse aluno
26 foi participativo, então, eu vou considerar isso também, para lançar o valor na
27 avaliação dele (PL).

Bloco 01 – Excerto 52

No item 3.2.4, quando abordamos o produtivismo e a centralidade da nota no trabalho pedagógico, observamos o incômodo dos professores quanto ao valor dado pelos pais e alunos à nota. Mas, essa atitude não se constitui num ato isolado: é uma ação desenvolvida no cotidiano escolar. Quando o professor estimula a troca de comportamentos (L10-13, 21-18 E52) por nota, está aumentando o valor de troca da nota. Além disso, também alimenta a concepção de meritocracia. Se aprendeu o conteúdo, se apresentou conhecimento, fica a segundo plano, o que interessa é se tem conteúdo no caderno (L12-13 E52) e se se comporta de acordo com um determinado padrão (L22-25 E52). E a avaliação se apresenta como um instrumento de premiação ou castigo, dependendo de que condição o aluno se encontra, apto ou não apto (L15-16 E52). Observemos o funcionamento de uma parte dessa lógica: ao final do ano letivo, os alunos que se “dedicaram”, se “esforçaram” e têm “talento”, já conseguiram a nota suficiente para aprovação, já adquiriram o passe necessário ao próximo estágio. A esses, as atividades valem nota para que tenham um motivo para fazer, um prêmio, afinal, já conquistaram seu objetivo, passar de nível. Percebamos como a aprendizagem se desmembra de todo o processo, ao final do ano letivo, quando fica evidente o fim de todo o sistema educativo: a classificação pela nota. Já, aos que “não se dedicaram” o suficiente, “não tiveram vontade” de aprender, cabe o castigo de fazer toda e qualquer atividade para conseguir os pontos que faltam, afinal, a aprovação não pode ser dada sem merecimento, sem a nota mínima exigida⁸⁰. Nessa forma de avaliação, os objetivos de ensino e aprendizagem, na sua relação com os conteúdos e metodologia, são colocados em segundo plano. E a observação do sujeito nas linhas 02-06 do excerto 52, materializa-se. A avaliação ainda é um instrumento de punição ou de premiação, dentro da instituição, mesmo que possamos ver algumas mudanças nas práticas ou discursos.

Mas essa não é uma exclusividade da sala de aula. Os excertos abaixo apresentam três relatos de três instâncias: Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação e escola, que trabalham com essa mesma dinâmica de premiação. Ou seja, no lugar de dar os subsídios para que os resultados se apresentem devido ao processo de ensino e aprendizagem com qualidade social, são oferecidos incentivos financeiros e premiações como estímulo para que as escolas melhorem seus indicadores e os alunos melhorem suas notas. Vejamos:

⁸⁰ É necessário esclarecer que não é objetivo desta pesquisa estudar efeitos da reprovação ou aprovação sem critérios. O que colocamos em análise é a utilização do mérito como critério de avaliação, em detrimento do conhecimento. Quando o talento e o esforço substituem o conteúdo no processo avaliativo, observamos o esvaziamento do currículo e a despolitização da educação, esse é o nosso ponto de análise.

01 *Sobre os investimentos da Secretaria da Educação a partir dos resultados das*
02 *avaliações externas*
03 [...] Escola Mil, ela desenvolveu agora o projeto Escola Mil, é... tivemos o
04 prêmio Gestão CAF, agora, em comemoração aos 70 anos, estamos tendo a
05 premiação referente ao desenho de arte que foi escolhido, a Secretaria, de alguma
06 forma, ela está buscando investir, trazendo recursos pra subsidiar essas escolas,
07 incentivar essas escolas (NR).

Bloco 04 – Excerto 53

01 *Sobre a influência dos indicadores no trabalho dos professores*
02 “Se vocês, a escola que o professor que tiver uma nota legal dos alunos eu vou
03 dar uma viagem”. Como foi feito. [...] Premiação para o professor de quinto ano,
04 então, eu joga fora todo o trabalho do professor da creche, da pré-escola, do
05 primeiro... entendeu? E o ano passado também teve premiação, o ano retrasado
06 teve premiação para o aluno, para o professor que foi bem. Certo? Então, eu acho
07 isso um desaforo enorme, mas eu tenho aluno que não são bons dentro da turma,
08 são alunos que eles chamam de inclusos. Eu acho um absurdo isso. Mas, enfim,
09 são alunos com necessidades de atendimento especializado. “Tire esse aluno da
10 sala” “coloca lá que ele faltou no dia” te juro, é esse o encaminhamento (GQ).

Bloco 04 – Excerto 54

01 *Sobre a relação dos pais e alunos com a avaliação*
02 E a gente tem tido como procedimento, vai para quatro anos, de tirar o aluno
03 destaque de cada sala. Para se ter esse aluno destaque [...], colocava alguns
04 quesitos: os alunos com todas as notas azuis, alunos que não tivessem nenhuma
05 ocorrência, aluno que tivesse o desempenho melhor, em sala, em questão de
06 participação. A gente foi selecionando assim. [...] Para que, de uma forma geral,
07 a comunidade como um todo, tanto os pais quanto eles, observem que a
08 dedicação, estudar certinho, fazer o aproveitamento correto do tempo na escola,
09 traz benefício também. E na reunião de pais, na entrega do boletim, a direção
10 falou, conversou com os pais, a importância do processo da aprendizagem dos
11 alunos, do quanto a gente observa eles, o quanto é importante os pais estarem
12 presentes na escola. [...] Quando a família acompanha, ele se sente cuidado,
13 observado. E ele vai se dedicar porque ele está vendo que o pai e a mãe estão
14 enxergando ele. [...] A gente chamou, foi feito um certificado para esses alunos, e
15 foi entregue. Os pais não sabiam, [...] foi colocado um convite especial, que o pai
16 e o aluno em si estivessem presentes na reunião. E quando a gente chamava o
17 aluno, chamava o pai, os pais vinham emocionados, e se sentiram diferentes.
18 Então isso motivou os demais. Teve aluno que falou: “mas e a gente?” “Vocês
19 têm a chance do segundo trimestre”. Então está motivando eles a se dedicar. A
20 gente não quer criar um nível de competição, mas que eles compreendam que
21 eles precisam se dedicar também. A gente procura, colocar para eles: que quando
22 eles estiverem no mercado de trabalho, a dedicação deles vai fazer diferença, e se
23 eles não aprenderem que precisa ter disciplina e dedicação desde agora, eles vão
24 ter dificuldade mais à frente (GO).

Bloco 03 – Excerto 55

Tanto o estado, quanto a prefeitura e a escola apresentam a mesma prática. O estado utiliza-se de prêmios e programas de descentralização financeira para incentivar as escolas a trabalharem pelo avanço nos indicadores (L03-07 E53). Até mesmo os

programas de descentralização financeira são percebidos como um prêmio pela instituição, pois há uma seleção de instituições que receberão, como o Escola Mil. As “escolhidas” comemoram o recebimento, para conseguir fazer suas melhorias, mesmo que, muitas vezes, os valores não sejam suficientes, como no caso do colégio campo desta pesquisa. Como exemplo, um dos participantes do Escola Mil recebeu nesse ano R\$ 100.000,00 (cem mil reais), porém, dinheiro não suficiente para todas as melhorias necessárias⁸¹ e urgentes: cobertura, reforma e pintura da quadra de esportes; reforma do muro e do telhado; pintura da escola; melhoria do refeitório, que ainda é de madeira, dentre outras benfeitorias importantes a serem feitas.

A prática é realizada também no município. O prêmio é claramente utilizado como motivador de resultado positivo (L02-05 E54) e, para tanto, são sugeridos subterfúgios, como retirar alunos que possam alterar esse resultado (L07-10 E54). A indignação do professor é compreensível, pois o efetivo trabalho pedagógico é desconsiderado em favor do direcionamento para o treinamento para as avaliações em larga escala em uma determinada série.

Por fim, completando o ciclo, a escola organiza sua premiação dos alunos destaque (L02-06 E55). Há uma dinâmica que se estrutura desde as políticas públicas, como observamos nos capítulos anteriores, e se materializa na prática escolar, em todos os níveis escolares. E, mesmo que o sujeito da pesquisa acredite que sua intenção, ao premiar alunos dentro da escola, não seja a competição (L20-21 E55), está latente nessa prática tal encaminhamento, reforçado, inclusive, pelo próprio discurso sobre o direcionamento para o mercado de trabalho (L21-24 E55). Na sociedade regulada pelo mercado, a competição é a regra do jogo. Assim se organiza a escola capitalista na sociedade neoliberal.

Nosso foco de crítica é a mercantilização da educação e o uso da avaliação para controle desse processo. Quando as escolas, professores e alunos são ranqueados e premiados ou castigados por seus resultados, são desenvolvidos mecanismos de competição que podem se reverter em pressão por desempenho, fraudes, precarização do ensino, exclusão social, desvalorização profissional, dentre outros riscos educacionais e sociais. Mas, acreditamos que a maior perda educacional é que o ensino e a aprendizagem são colocados em segundo plano, os conteúdos cedem lugar às competências e habilidades, o trabalho pedagógico se volta à metodologia e a avaliação

⁸¹ Para fazer a manutenção e ampliação da estrutura das instituições, além dos programas de descentralização financeira, o estado do Paraná mantém um sistema burocrático de processos administrativos para gestão da estrutura física. Muitas vezes, as escolas precisam refazer os pedidos de reformas e ampliações devido à demora na análise e repasse de recurso.

torna-se o centro do processo educacional como instrumento de controle, classificação e exclusão. Uma das consequências é que os elementos do ato educativo passam a ser percebido de forma distorcida, como no relato abaixo:

01 *Sobre a avaliação Institucional*

02 Eu acho que no público, pela gente ser concursado as pessoas tem muito medo
03 dessa avaliação, não só da avaliação da instituição, porque a gente sente meio
04 seguro, quando vem a avaliação o pessoal fica meio assustado, vamos dizer
05 assim, mas eu acho superimportante, gostaria que até tivesse mais e que a
06 avaliação pudesse ser o mais real, sem talvez prejudicar nossa carreira, sem
07 prejudicar nosso histórico, mas, “olha, os alunos estão falando isso”, a escola, “a
08 vamos pensar assim” [...] precisa trabalhar nisso. Então, a avaliação poderia ser
09 de cima para baixo, de baixo para cima, mas que a gente pudesse realmente
10 conversar sobre isso, apontar falhas e construir caminhos assim, acho super legal.
11 Por exemplo, na instituição privada, todo final de ano a gente passa por avaliação
12 dos alunos. Muitos professores não gostam, porque “ah, o aluno não tem
13 condições de me avaliar”, “se ele foi mal na minha disciplina ele vai me avaliar
14 mal”. Mas, no meio de tudo aquilo você tem que tirar alguma coisa, você tira na
15 verdade se você quiser, eu acho superimportante isso, bem importante (PG).

Bloco 04 – Excerto 56

O elemento que deveria ser instrumento de emancipação se torna um instrumento de controle, temido por professores (L02-04 E56) ou utilizado para manutenção de poder (L12-14 E56). Contudo, temos um olhar esperançoso sobre o assunto (L05-10, 14-15 E56). A avaliação é importante, é necessária. Não para excluir, classificar, premiar, culpar, castigar. A avaliação é imprescindível para pensar o processo educativo, os objetivos traçados, o ponto de partida, o que foi alcançado, o que é necessário alcançar, o que é preciso e possível fazer. Seja o sistema, a escola, o professor, ou o aluno a ser avaliado, o intuito a se buscar é que possamos construir uma educação com qualidade social para todos. Os resultados devem trazer informações úteis para tomada de decisão e não para definir quem é bom ou quem é ruim, mas o que é preciso fazer. Nesse entendimento, a avaliação não pode ser tomada como instrumento para expropriação do conhecimento e exclusão, mas como um mecanismo para ampliar as condições do conhecimento em sentido de movimento dialético, com qualidade social para a inclusão de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... mas essa palavrinha: avaliação...
GN

Nossa pesquisa objetivou compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do ensino fundamental, em um colégio estadual no município de Pato Branco, no Paraná. A proposta era responder à problemática de como se constituem as práticas dos professores frente às orientações emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação.

Para ascender ao objetivo, em conjunto com a revisão bibliográfica, adentramos o espaço de pesquisa com os procedimentos metodológicos análise de documentos e entrevista semiestruturada. Analisamos os dados com atenção aos sujeitos, ao contexto escolar e socioeconômico e as suas relações com o objeto pesquisado: a avaliação do ensino e aprendizagem.

É certo que tomamos um objeto de pesquisa amplo e multifacetado. No transcorrer da história, com as transformações nos modos de produção e suas consequentes mudanças econômicas, políticas e sociais, o tema foi se tornando mais complexo. O estudo exigiu que ultrapassássemos os limites da particularidade, investigando sua relação com o contexto socioeconômico e as concepções que subjazem em cada período histórico. Pensar a avaliação de hoje, para trabalhar pelo direito à educação, por uma escola democrática e que cumpra seu papel na sociedade, exige olhar o passado e considerar seus vínculos políticos e econômicos atuais, para não fadar a pesquisa ao diagnóstico inconsistente sobre o objeto e a uma relação de procedimentos avaliativos, como um livro de receitas.

Assim, a trajetória da pesquisa iniciou com a retomada do contexto histórico da avaliação e das concepções desenvolvidas em cada época. Denotamos a relação intrínseca entre o modo de produção de cada período histórico e o modelo educacional vigente, condicionando seu formato avaliativo, de acordo com a concepção hegemônica de homem, sociedade e trabalho. Com mais atenção, trabalhamos com a última década do século XX e a incidência das ideias e perspectivas políticas do período, com a ascensão do neoliberalismo que, no Brasil, é marcada pela reforma do Estado, transição que se desdobra pelo século XXI e que influencia a educação até a atualidade. Essa

abordagem foi apresentada no primeiro capítulo em conjunto com as concepções vigentes de avaliação educacional.

Tal dinâmica econômica, política e social desencadeou o processo de centralização da avaliação. De elemento do ato educativo, passou a ser um importante instrumento de controle social, principalmente através das avaliações em larga escala. No ensino e aprendizagem, como consequência do interesse de distintos projetos societários, a avaliação torna-se um campo de disputa entre diferentes concepções, das quais se destacam: tradicional, (neo)construtivista/(neo)escolanovista, (neo)tecnicista e crítica.

O segundo capítulo apresentou a análise dos documentos oficiais e orientações advindos dos órgãos gestores da educação no estado do Paraná. Destacamos, das cinco categorias de análise que identificamos nos documentos que fundamentam a avaliação no estado, desde os anos de 1990, as seguintes implicações:

- A avaliação se constitui como fundamento da qualidade na educação. Qualidade essa, refletida por meio de números, estatísticas, indicadores e índices e que explicita o perfil controlador do Estado através do ranqueamento e da responsabilização.
- A organização da educação está voltada à manutenção da avaliação classificatória. Ao Estado cabe cobrar resultados, aos professores e alunos cabem apresentar competências e habilidades compatíveis às necessidades do mercado.
- Por meio de uma perspectiva reducionista da educação, a avaliação é utilizada como instrumento para melhorar indicadores, através de projetos pontuais, os quais não discutem os problemas em sua totalidade e, conseqüentemente, por serem soluções paliativas, não atingem as expectativas da comunidade escolar.
- As abordagens e autores utilizados nas orientações e formações continuadas indicam a pedagogia liberal como base teórica para a educação estadual e, portanto, a proposta para superação da prática tradicional de avaliação é (neo)construtivista.
- A orientação para que o trabalho escolar privilegie a leitura e a resolução de problemas, conteúdos exigidos nas avaliações, apresenta a convergência entre as políticas do Estado e as orientações dos organismos internacionais. A ideia subjacente a essa orientação é a formação de indivíduos adequados às demandas do mercado.

A atenção das políticas públicas está voltada à elevação de indicadores, ao controle da escola através de índices, formação para o mercado de trabalho e manutenção da perspectiva da educação como um bem a ser adquirido e consumido de acordo com as capacidades e talentos. Nessa dinâmica social da meritocracia, não há

lugar para todos no topo da pirâmide, mas é preciso uma base ampla que sustente a elite. A essa base, classe trabalhadora, o básico, o suficiente para garantir a empregabilidade e manter a estrutura da sociedade capitalista, na qual até o desemprego tem função. Nessa lógica, é necessário manter a dinâmica do mercado em todos os espaços sociais. Como a competição é o ingrediente essencial para o bom funcionamento da gestão, a avaliação torna-se substancial instrumento a ser utilizado dentro e fora das instituições educativas, possibilitando o controle da qualidade de todos os espaços e instâncias. Para a formação do indivíduo que entrará na roda viva da concorrência, a escola deve oferecer o que é importante na sociedade do conhecimento: leitura e resolução de problemas, capacidade de adaptação, flexibilidade e disponibilidade para mudanças. Enfim, subjaz, nas políticas públicas para a avaliação o direcionamento neoliberal, promovendo a perspectiva do mérito, favorecendo a competição, a classificação e a exclusão social, em que se valorizam competências e habilidades em detrimento do conhecimento científico, historicamente construído. A qualidade e a culpabilização a partir de *rankings*, em prejuízo da construção coletiva da qualidade social e *accountability*.

No terceiro capítulo, exploramos o espaço de pesquisa e entramos efetivamente na verificação dos desdobramentos das políticas no cotidiano escolar. As análises das entrevistas com os sujeitos da escola, em conjunto com a análise dos documentos, conduziram-nos à conclusão de que as políticas públicas são incisivas na organização escolar e nas práticas pedagógicas, com influência na construção dos documentos oficiais da escola e direcionamento na organização avaliativa através das legislações, instruções, orientações, formações continuadas e programas. Evidenciamos a prática neotecnicista vigente no trabalho pedagógico, através da descrição do cotidiano escolar dos professores, bem como a perspectiva do neoconstrutivismo, percebida por eles como salutar para superação dessa dinâmica. Essas duas visões da educação são permeadas pelo ecletismo, percebido em várias falas dos professores. Tais concepções são reflexos das políticas implementadas pelo estado do Paraná desde a década de 1990, mesmo que em alguns períodos houvesse movimentos de resistência, com direcionamentos à Pedagogia Histórico-Crítica.

Destacamos a responsabilização assumida pela comunidade escolar, não enquanto prestação de contas pelo serviço público apresentado a uma sociedade participativa e democrática, mas como um processo de culpabilização e obrigação por superar os fracassos. Esse movimento é sustentado, também, pela ideologia do mérito, muito presente no cotidiano escolar, outro evidente reflexo das políticas públicas de

avaliação. Intrínseco à fala dos sujeitos da pesquisa, há a ideia de que o segredo do sucesso dos indivíduos advém do talento, da vontade e da dedicação, e que o desinteresse e a falta de vontade são os grandes empecilhos para a comunidade escolar em questão. Ainda, replicando as ações do estado e do município, a gestão e os professores se utilizam de premiações para valorizar o esforço, o que fomenta o produtivismo e a quantificação do conhecimento em todas as instâncias. Conforme afirma Freitas (2002), as políticas públicas dissimulam a exclusão e convertem em atos autoinfligidos pelo próprio sujeito, a partir do capital cultural adquirido em sua classe social e de seu esforço pessoal. Essa ação, além de ser uma forma de controle social, é um meio classificatório e excludente de organizar a educação. Outrossim, destacamos, também, como mecanismo de controle, o sistema de Registro de Classe *On Line*, o qual determina como e quantas avaliações o professor deverá realizar, além de padronizar o sistema avaliativo do estado do Paraná, limitando a autonomia do professor em sala de aula e da escola em seu Projeto Político-Pedagógico. Com discurso da inovação e da tecnologia e os argumentos da necessária modernização dos meios de registros da documentação escolar, impõe a dinâmica neoliberal à educação.

Ainda, durante a pesquisa, defrontamo-nos com diversas questões relacionadas que se mostraram relevantes para investigação, mas que nos desviariam de nosso foco, portanto, apresentamo-las como potencial para futuras pesquisas: programas em desenvolvimento no estado do Paraná, como o Programa de Aceleração de Estudos – PAE; os processos de *accountability* desenvolvidos no estado, a relação entre a avaliação formal e informal e, dentre outros, destacamos a avaliação institucional na Educação Básica do Paraná. O destaque se deve às propostas previstas no Plano Estadual de Educação para a constituição de indicadores e instrumentos de avaliação institucional e à retomada, no segundo semestre de 2017, das avaliações estaduais da Educação Básica – SAEP –, as quais haviam sido suspensas em 2013.

Do mesmo modo, chamaram-nos a atenção os movimentos de resistência existentes, apesar da intensidade do controle exercido pelo Estado no cotidiano escolar. Acreditamos que esses movimentos possibilitam expectativas de superação desse modelo avaliativo vigente, da transformação que desejamos e esperamos: para uma educação em que a avaliação do ensino e aprendizagem esteja em relação com os demais elementos da prática pedagógica e que a avaliação em larga escala esteja a serviço da qualidade social da educação, e que, por fim, os resultados sejam úteis para tomadas de decisões coletivas por uma educação que respeite o aluno e o professor

como sujeitos históricos e de direitos. O caminho a ser trilhado se constitui de leitura, estudo, crítica, prática e análise, ou seja, de pesquisa. É um trabalho complexo, intrincado e multifacetado. Esperamos que essa pesquisa possa estimular o educador ao desafio da pesquisa.

No caminho que percorri⁸² através do panorama econômico, político e social mundial e nacional e sua relação com a avaliação do ensino e aprendizagem, realizei o estudo das políticas públicas que fundamentam a avaliação no estado do Paraná e analisei a prática avaliativa em um colégio público no município de Pato Branco. Esse percurso me trouxe, além da síntese da pesquisa sobre os desdobramentos das políticas públicas na prática avaliativa, a qual foi apresentada nessas considerações, o movimento de desconstrução das verdades a que estive apegada, principalmente quando atuei, por seis anos, como técnica pedagógica no Núcleo Regional de Educação. Acredito ser importante fazer esse relato, pois vi minha prática profissional refletida em diversos momentos da pesquisa, principalmente, nas entrevistas, ouvindo os colegas e fazendo memória de minhas ações como professora pedagoga em colégios estaduais ou técnica pedagógica no Núcleo Regional de Educação.

Antes de iniciar o trabalho de investigação, a avaliação já era, para mim, um objeto de indagações cotidianas. Contudo, a perspectiva que tinha sobre o assunto baseava-se na ideia de que os professores tinham uma prática tradicional de avaliação, e que, possivelmente, o problema estava nas suas formações iniciais, afinal, a formação pedagógica nas licenciaturas era reduzida, que as formações continuadas precisavam trazer mais oficinas com metodologias inovadoras para avaliar e que, na prática em sala de aula, o problema estava no excesso de provas. Ainda, endossava o discurso de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino estava nas mãos dos pais e alunos, e que era preciso empenho e dedicação, dentre tantas outras falas e limitações. Um genuíno produto das políticas públicas, moldado no acelerado cotidiano escolar, que possibilita limitado tempo/espço para pensar diferente. Porém, contraditoriamente, foi essa relação que me instigou à pesquisa e à mudança.

Mas, mudar não é fácil. Desapegar das verdades, desconstruir crenças e afirmações realizadas é um procedimento difícil e, como afirma Vasconcellos, “Para realizar mudanças, é preciso ir à raiz dos problemas; ocorre que a realidade não se entrega, não se dá a conhecer imediatamente. Logo, impõe-se a tarefa de ir além das

⁸² A segunda parte das considerações finais está escrita na primeira pessoa do singular, pois faz referência à experiência particular da pesquisadora com o objeto de pesquisa.

aparências, ser capaz de captar o núcleo problemático [...] (VASCONCELLOS, 2013, p. 27).

E foi a esse trabalho que me dediquei. Estudo, leitura, análise, crítica, exercícios individuais e coletivos de verificação, problematização, investigação, decomposição e exame da realidade. Afinal, ela não se apresenta de imediato, é preciso ir ao encontro da totalidade, superar constatações rasas, ver através dos discursos, não confundir as consequências com os problemas (VASCONCELLOS, 2013). Foi preciso ouvir de minhas orientadoras que eu não era mais parte do Estado, que não estava mais no NRE, que precisava me afastar para enxergar melhor o objeto de pesquisa. Do estado da arte, abandono e adesão de perspectivas e autores, até a constituição do projeto, o início e desenvolvimento da pesquisa, foi um difícil, mas necessário, distanciamento que permitiu a crítica e a superação da percepção ingênua da avaliação na educação. Um caminho da alienação para a humanização, iniciado, não encerrado.

Acredito que é relevante terminar as ponderações finais com tal narrativa, pois verifiquei que, apesar de a escola não ser um local passivo de submissão e reprodução, ainda se constitui de um ambiente mantido sob o controle e regulação do Estado, através de políticas públicas fundamentadas na perspectiva neoliberal, para a manutenção do modo de produção capitalista, base da sociedade moderna. E se é possível a resistência, a mudança, a transformação, um profícuo caminho é a pesquisa. Esse relato tem a expectativa de, em conjunto com os resultados da pesquisa, gerar o movimento de mudança nos sujeitos que a ela tiverem acesso e, através de seu assentimento ou negação, que se disponham a questionar, distanciar, pensar e ampliar suas perspectivas sobre a avaliação, para além da sala de aula.

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo.

*Luiz Carlos de Freitas
(2002)*

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto/2001.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. 13, p. 13-29, 2009b.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p. 267-284, abr.-jun. 2013.

ALFONSO, Mariana. et al. Panorama general de la educación em América Latina y el Caribe. In: CABROL, Marcelo; SZÉKELY, Miguel (editores). **Educación para la transformación**. Banco Interamericano de Desarrollo, 2012.

ALVES, Wanderson Ferreira. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.

ARTIGAS, Nádia. **Avaliação e recuperação: aspectos legais e metodológicos**.

Disponível em

<<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/PTD/AVALIACAORECUPERACAOASPECTOSTEORICOMETODOLOGICOS.pdf>>.

Acesso em 30/07/2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. 07 de Abr. de 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 26/03/2017.

BACZINSKI, Alexandra V. de Moura. et al. **A implantação da pedagogia Histórico-crítica no Paraná: considerações a partir de uma atividade de extensão**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_600_alexandra.vanessa@hotmail.com.pdf>. Acesso em 27/07/2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006: equidade e desenvolvimento**. Washington, D.C., 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 4.024, de 27 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. de 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 ago. de 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, n.191 a. seção I, p. 1-32.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2010.** Lei 10172/ 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 26/03/2017.

_____. **PDE/SAEB:** Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.** Lei 13005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26/03/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 16/03/2017a.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 16/03/2017b.

_____, Cidades. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=411850>>. Acesso em 16/08/2017c.

CABROL, Marcelo; SZÉKELY, Miguel (editores). **Educación para la transformación.** Banco Interamericano de Desarrollo, 2012a.

_____. Introdução: ¿Cómo lograr una educación para la transformación? In: CABROL, Marcelo; SZÉKELY, Miguel (editores). **Educación para la transformación.** Banco Interamericano de Desarrollo, 2012b.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov./2001.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul./dez. 2015.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan.-abr., 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. Reformas educacionais nacionais (1995-2002): um exame das justificativas ideológicas e econômicas (neo)liberais. In: ANTONIO, Clesio A. e outros. **Qual educação? Qual escola?:** questões de pesquisa e estudos. Francisco Beltrão/PR: UNIOESTE, 2011.

_____. **História da política educacional paranaense para o Ensino Médio Profissional (1995-2001).** Disponível em

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Roberto_Antonio_Deitos_artigo.pdf>. Acesso em 24/07/2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 05-16.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP. vol 33, n. 119, abr.jun., p. 379-404, 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In **Dicionário da educação profissional em saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 117-138.

GARCIA, Walter E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olhares**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, trabalho e educação: O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? **Educação e Realidade**. 20(1), p. 191-202, jan./jun. 1995.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em 24/10/2017.

- GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇAVES, Maria Dativa de Salles. et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino do Paraná. **Educar**. Especial. Curitiba: Editora UFPR. p. 71-99, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.
- LENARDÃO, Edmilson. et al. **A gestão escolar no Paraná durante o governo Jaime Lerner (1995-2002)**. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_52_59_A_GESTAO_ESCOLAR_NO_PARANA_DURANTE_O_GOVERNO_JAIME_LERNER_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_52_59_A_GESTAO_ESCOLAR_NO_PARANA_DURANTE_O_GOVERNO_JAIME_LERNER_(1).pdf)>. Acesso em 27/07/2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.
- LIMA, Sílvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos**. Acesso em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20EQ%20DCIDADE%20REVENDO%20CONCEITOS.pdf>. Disponível em: 27/02/2017
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MICHELON, Edimor Antonio. et al. **Uma análise das políticas de gestão escolas no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/UMA%20AN%C1LISE%20DAS%20POL%20CDTICAS%20DE%20GEST%C3O%20ESCOLAR%20NO%20PARAN%C1%20E%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em 27/07/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDOLA, Luci Mara; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-crítica no Estado do Paraná entre os anos 2003 a 2010: lutas, interesses e disputas. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 12. 2013, Maringá. **Anais...** Maringá/PR: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

NAGEL, L H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. 2. ed. Curitiba: SEED, 1986.

_____. Paradoxos da educação (neo) liberal. In: IV ANPEd -SUL Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Na contracorrente da universidade operacional, 2002, Florianópolis. Na contracorrente da universidade operacional. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Trabalho/01_47_38_t902.pdf>. Acesso em: 06/03/2017.

_____. Elementos formativos para a construção da escola e da educação em tempos atuais. In: ANTONIO, Clesio A. e outros. **Qual educação? Qual escola?: questões de pesquisa e estudos**. Francisco Beltrão/PR: UNIOESTE, 2011.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PARANÁ. Sistema estadual de ensino. Lei 4978 - 05 de Dezembro de 1964. **Diário Oficial do Estado**. n. 242 de 26 de Dezembro de 1964.

_____. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba/PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1992.

_____. **Deliberação 007/1999** – CEE. 1999. Disponível em <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/b15be00846f01f20032569f1004972fb/\\$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/b15be00846f01f20032569f1004972fb/$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8_.pdf)>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Deliberação 009/2001** – CEE. 2001. Disponível em <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf)>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Resolução n. 3794/2004** – SEED. 2004a. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit_Res379404.PDF>. Acesso em: 24/10/2017.

_____. Lei Complementar n.103 de 14 de março de 2004. **Diário Oficial do Estado**. n. 6687. Paraná: 2004b

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007a.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ciências**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007b.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007c.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007d.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007e.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007f.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007g.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007h.

_____. Avaliação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007i.

_____. A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba/PR, 2007j.

_____. **Instrução 021/2010** – SEED. 2010. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao0212010suedseed.pdf>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Plano de metas 2011 - 1º semestre:** Secretaria de Estado Da Educação Do Paraná. 2011a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metasp_1sem_2011.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Plano de metas 2011 – 2º Semestre:** Secretaria de Estado Da Educação Do Paraná. 2011b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/plano_metasp2semestre2011.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Caderno de expectativas da aprendizagem.** SEED: Curitiba/Pr, 2011c. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em 24/07/2017.

_____. **Cronograma e ações da semana pedagógica 2011: 1º semestre.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2011d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2011/cronograma_sem_ped_fev_0211.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Roteiro:** semana pedagógica 2011 – 2º semestre. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2011e. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/spedagogica_orientacoes_sep_2011_09_08_11_2.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. Resolução 4527 de 25 de Outubro de 2011 GS/SEED. **Diário Oficial do Estado.** n. 8580. PARANÁ: 2011f.

_____. **Plano de metas 2012 – 1º semestre:** Secretaria de Estado Da Educação Do Paraná. 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metasp_1sem_2012.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Plano de metas 2012 – 2º semestre:** Secretaria de Estado Da Educação Do Paraná. 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metasp_2sem_2012.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Instrução 08/2012** – SEED. 2012c. Disponível em

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0082012suedseed.PDF>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Instrução 20/2012** – SEED. 2012d. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Escola pública:** um espaço de promoção da aprendizagem. Cronograma de Ações – Semana Pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. 2012e. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/cronograma_acoes_sp2012.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Anexo 1:** Oficina Avaliação – Semana Pedagógica – Escola pública: um espaço de promoção da aprendizagem. Secretaria de Estado da Educação. 2012f. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/anexo1_avalicao_sp2012.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. Deliberação 03/2013 – CEE. **Diário Oficial** 04 de outubro de 2013. 2013a. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/Del_03_13.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Planejamento educacional e avaliação:** por uma educação de qualidade. Semana Pedagógica – 1º semestre de 2013. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2013b. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/semana_pedagogica_2013.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Plano de Ações Descentralizadas:** Projeto. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014a. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/plano_acoes_descentralizadas_integr_a.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Instrução 14/2014** – SEED. 2014b. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0142014seedsued1.pdf>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Proposta de Projeto de Lei do Sistema Estadual de Ensino.** 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Consultas/consultapublicalei4970.pdf>>. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Repensar o currículo na perspectiva dos sujeitos da escola e da prática pedagógica.** Semana Pedagógica – 1º semestre de 2014. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/roteiro_integra.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Roteiro da Semana Pedagógica:** Segundo Semestre de 2014. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014e. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/sp_roteiro_deb.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Formação em ação 2014:** leitura, problematização e os desafios do processo de ensino-aprendizagem. Caderno do Mediador. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014f. Disponível em

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/caderno_mediador.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Formação em ação 2014:** elementos que contribuem para a leitura e interpretação dos resultados que compõem o SAEP. Anexo 1. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014g. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/anexo1_leitura_e_interpretacao_resultados.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Formação em ação 2014:** leitura e problematização – implicações pedagógicas. Anexo 4. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014h. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/anexo4_leitura_problematizacao.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. Lei n. 18.492 de 25 de Junho de 2015. **Diário Oficial** do Estado n. 9479, 2015a. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Anexo Lei n. 18.492/ 2015:** Plano Estadual de Educação. 2015b Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Parecer 19/2015** – CP/CEE.. 2015c. Disponível em <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2015/CP/pa_cp_19_15.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Programa de Aceleração de Estudos:** Orientações Pedagógicas. 2015d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudo_s/pae_documento_orientador.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Instrução 03/2015** – SEED. 2015e. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00315sued_seed.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Psicologia da aprendizagem:** orientações gerais e encaminhamentos para a equipe gestora. Semana Pedagógica – fevereiro de 2015. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2015f. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2015/psicologia_aprendizagem_sp2015.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Anexo 1:** plano de Ação da Escola. Semana Pedagógica – fevereiro de 2015 (2º dia). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2015g. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2015/anexo1_plano_acao_escola_sp2015.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Anexo 2:** indicadores educacionais. Semana Pedagógica – fevereiro de 2015 (2º dia). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2015h. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2015/anexo2_indicadores_educacionais_sp2015.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Semana pedagógica do segundo semestre:** Base Nacional Comum Curricular. Roteiro de trabalho. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2015i. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/roteiro_bnc_sp2015_2sem.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Instrução 03/2016** – SEED. 2016a. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao032016sued.pdf>>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Instrução 11/2016** – SEED. 2016b. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112016sued_seed.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Semana Pedagógica 1º semestre – 2016:** Orientações e cronograma de trabalho, roteiro para o 1º dia. Secretaria de Estado da Educação Do Paraná. 2016c. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/roteiro_1dia_sp2016_pxb.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Semana Pedagógica 1º semestre – 2016:** Orientações e cronograma de trabalho, roteiro para o 2º dia. Secretaria de Estado da Educação Do Paraná. 2016d. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/roteiro_2dia_sp2016_pxb.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Semana Pedagógica 1º semestre – 2016:** Orientações e cronograma de trabalho, roteiro para o 3º dia. Secretaria de Estado da Educação Do Paraná. 2016e. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/roteiro_deb_3dia_sp2016_pxb.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Anexo 1 Semana Pedagógica 1º semestre – 2016.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2016f. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo1_2dia_sp2016.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Semana Pedagógica 2º semestre – 2016:** Orientações gerais. Secretaria de Estado da Educação. 2016g. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/1dia_professores_orientacoesgerais_sp_2semestre.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Avaliação externa e interna: relações e articulações possíveis.** Formação em ação. Roteiro de trabalho. Coordenação de planejamento e avaliação. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2016h. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deb_avaliacao_fa_roteiro.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Conselho Estadual de Educação do Paraná.** Site oficial. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10/07/2017a.

_____. **Portal dia a dia educação.** Site oficial da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 10/07/2017b.

_____. **Instrução n. 01/2017:** SUED/SEED. 2017c. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sued_seed.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

_____. **Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP.** Página On Line. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>>. Acesso em 30/07/2017d.

_____. **Programa minha escola tem ação** – META (2015-2018). Governo do Paraná - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <<http://www.governoecidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em 30/07/2017e.

_____. **Instrução 02/2017** – SEED. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao022017sued_seed.pdf>. Acesso em 30/07/2017f.

_____. **Instrução 08/2017** – SEED. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao082017sued_seed.pdf>. Acesso em 30/07/2017g.

_____. **Semana pedagógica**: Orientações gerais e encaminhamentos para a equipe gestora – fevereiro de 2017. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2017h. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edbasica.pdf>. Acesso em 31/07/2017.

_____. **Reflexões sobre avaliação**. Formação em ação. Departamento de gestão escolar. Coordenação de gestão escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_cge_roteiro.pdf>. Acesso em 31/07/2017i.

_____. **Anexo 1**: Fragmento do texto avaliação metacognitiva – uma prática possível. Formação em ação. Departamento de gestão escolar. Coordenação de gestão escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_cge_anexo1.pdf>. Acesso em 31/07/2017j.

_____. **Anexo 2**: Fragmento do texto avaliação formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino aprendizagem. Formação em ação. Departamento de gestão escolar. Coordenação de gestão escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_cge_anexo2.pdf>. Acesso em 31/07/2017k.

_____. **Anexo 3**: Fragmento do texto mapas conceituais e avaliação formativa – tecendo aproximações. Formação em ação. Departamento de gestão escolar. Coordenação de gestão escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_cge_anexo3.pdf>. Acesso em 31/07/2017l.

_____. **Anexo 4**: Fragmento do texto avaliação por meio de portfólios. Formação em ação. Departamento de gestão escolar. Coordenação de gestão escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_cge_anexo4.pdf>. Acesso em 31/07/2017m.

_____. **Consulta Escolas**. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em: 30/06/2017n.

_____. **Instrução 15/2017**: SUED/SEED. 2017o. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf>. Disponível em 24/10/2017.

- PATO BRANCO. Projeto Político-Pedagógico. Pato Branco/PR: 2009.
- _____. **Regimento Escolar**. Pato Branco/PR: 2015.
- _____. **Projeto Político-Pedagógico**. (Em construção). Pato Branco/PR: 2017a.
- _____. **Adendo ao Regimento Escolar 01/2017**. Pato Branco/PR: 2017b
- PELISSER, Joseval Basílio. **O Conselho Estadual de Educação na era Lerner: secundação e coonestação das políticas públicas para a escola paranaense**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2008.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. Avaliação por competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA de Saúde Joaquin Venâncio (Org). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro, EPSJV, <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario>>, 2009a.
- _____. Pedagogia das competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA de Saúde Joaquin Venâncio (Org). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro, EPSJV, <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario>>, 2009b.
- RICHA, Carlos Alberto. **Metas de governo 2011-2014**. 2011. Disponível em <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20/planodegoverno_web.pdf>. Acesso em 27/07/2017.
- _____. **Plano de metas 2014-2018**. 2014. Disponível em <http://estaticog1.globo.com/2015/09/23/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf>. Acesso em 27/07/2017.
- ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 283-302, maio-ago. 2012.
- SALERNO, S.; LOPES, R.; KFOURI, R. O pedagogo na rede estadual do Paraná: reflexões acerca de seu campo de atuação. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 2-16, jan/jun. 2015.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública no Paraná (1995-2002). In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. **2003**, Cascavel/PR. **Anais...** Cascavel/PR: UNIOESTE, 2003.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à tarefa e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- _____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.1, n.1, p.131-152. 2003.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- _____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In:

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005b.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Projeto Qualidade no ensino público do Estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total no ensino. **Acta Scientiarum**. Maringá/PR, v. 32, n. 1 p. 55-61, 2010.

SOUSA, Silmara Eliane. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. 2013. 160f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. Cascavel/PR. 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.

_____. **Educação para todos: o imperativo da qualidade**. Relatório Conciso. Paris: UNESCO, 2004.

_____. **Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos – Educação 2030**. Brasília/DF, 2016.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html>. Acesso em: 16/03/2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos. (org) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun.2013.

WOLFOWITZ, Paul D. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006: equidade e desenvolvimento**. Washington, D.C., 2005.

ZANARDINI, João Batista; BORGES, Lilian Faria Porto. Políticas educacionais e a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O.; SCALCON, S. **Políticas educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

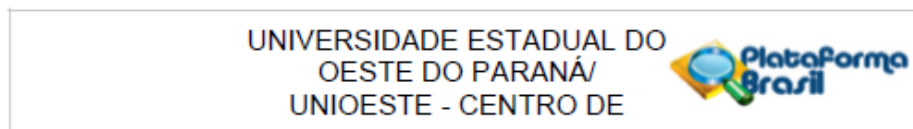
ZANELLA, Andreia Migon. **Programa de capacitação da SEED/PR (211-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão. Francisco Beltrão/PR. 2015.

ZANOTTO, Marijane. A articulação entre avaliação institucional e avaliação do ensino-aprendizagem: limites e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação, 2/ Semana de Pedagogia, 21, Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/240.pdf>>. Acesso em: 05/03/2017.

ZANOTTO, Marijane; ZEN, Rosane Toebe. A formação de professores e o rendimento escolar: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 103-115, abr., 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná ao Projeto de Pesquisa.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: CRISTIANE APARECIDA FANTINEL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61581316.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.835.153

Apresentação do Projeto:

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar, nos anos finais do

Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Rui Barbosa, no município de Pato Branco/Paraná.

Objetivo Secundário:

- Historicizar a avaliação em relação às políticas públicas para a Educação Básica no Brasil a partir da década de 1990;

- Analisar as políticas públicas que orientam a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica do Estado do Paraná, no período de 2011 a

2016;

- Analisar a constituição da prática avaliativa do ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Continuação do anexo A:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



Continuação do Parecer: 1.835.153

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente explicitados ao longo do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está dentro dos parâmetros éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_814788.pdf	01/11/2016 21:53:38		Aceito
Outros	entrevista_comite_postado.docx	01/11/2016 21:48:16	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
Outros	termo_campo.pdf	01/11/2016 21:47:03	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	01/11/2016 21:45:28	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	01/11/2016 21:42:16	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_postado.doc	01/11/2016 21:41:42	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	01/11/2016 21:41:05	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/11/2016 21:40:04	CRISTIANE APARECIDA FANTINEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prgg@unioeste.br

Página 02 de 03

Continuação do Anexo A:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



Continuação do Parecer: 1.835.153

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCADEL, 24 de Novembro de 2016

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3272 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

Página 03 de 03

ANEXO B – Matriz curricular Ensino Fundamental anos finais do colégio campo de pesquisa

ESTADO DO PARANA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

NUCLEO: 23 - PATO BRANCO		MUNICIPIO: 1870 - PATO BRANCO											
ESTAB.: 00092 -		C E-EF M		ENT MANTEN.: GOVERNO DO ESTADO DO PARANA									
CURSO: 4039 - ENS FUND 6 9 A-S		TURNO: TARDE		ANO IMPLANT.: 2013 - SIMULTANEA									
DISCIPLINAS		/	ANO	6	7	8	9						
BNC	ARTE			2	2	2	2						
	CIENCIAS			3	3	3	3						
	EDUCACAO FISICA			2	2	2	2						
	ENSINO RELIGIOSO			1	1								
	GEOGRAFIA			2	3	3	3						
	HISTORIA			3	2	3	3						
	LINGUA PORTUGUESA			5	5	5	5						
	MATEMATICA			5	5	5	5						
BNC	SUB-TOTAL			23	23	23	23						
PD	L E M-INGLES			2	2	2	2						
PD	SUB-TOTAL			2	2	2	2						
	TOTAL GERAL			25	25	25	25						

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96
* DISCIPLINA DE MATRICULA FACULTATIVA PARA O ALUNO.

DATA DE EMISSAO: 05 DE Outubro DE 2015

Ita Augusto
ASSINATURA DO CHEFE DO NRE

Fonte: Arquivo do colégio campo de pesquisa (2018).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro com a relação das obras consultadas na revisão bibliográfica de pesquisas sobre avaliação nos Programas de Pós-graduação nas IES públicas no estado do Paraná 2005-2015

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	2006	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: POSSIBILIDADES ENUNCIADAS NA ATUAÇÃO DOCENTE	RAQUEL CALIL RUY
	2006	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM QUESTÕES DISCURSIVAS	ROSELI CRISTINA NEGRÃO DE LIMA
	2006	DISSERTAÇÃO	PERCEPÇÕES DAS AVALIAÇÕES E SUA RELAÇÃO COM MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	TÂNIA SZÜCS DOS SANTOS
	2007	DISSERTAÇÃO	O MAPA CONCEITUAL COMO FERRAMENTA AVALIATIVA	BETANIA JACOB STANGE LOPES
	2007	DISSERTAÇÃO	PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO POSSIBILIDADES PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA	CASSIANA MAGALHÃES RAIZER
	2008	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MAPEANDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS	LUIZ SANTO BROGIATO
	2009	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO FORMATIVA: O MAPA CONCEITUAL NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	RONISE RIBEIRO CORRÊA
	2010	DISSERTAÇÃO	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE - DESVELANDO REALIDADES -	ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES
	2010	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS: UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO	MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAÚJO JURKEVICZ
	2010	DISSERTAÇÃO	A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA	WANESSA PIRES GARCIA VIDAL

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	2011	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS NO DISCURSO DISCENTE	ELIZABETE APARECIDA GARCIA RIBEIRO
	2011	DISSERTAÇÃO	MOTIVAÇÃO PARA PRODUIR TEXTOS NA ESCOLA: ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO AVALIATIVO	HELOISE JAQUELINE FURLAN DURÃO
	2012	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS	CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO
	2012	DISSERTAÇÃO	AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTORREGULAÇÃO	GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI
	2012	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES DE MODELOS PEDAGÓGICOS NAS CONCEPÇÕES DOCENTES	MARI CLAIR MORO NASCIMENTO
	2012	DISSERTAÇÃO	O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	MIRIAM CRISTINA CAVENAGHI SIBILA
	2012	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO NO CAMPO E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES SOCIAIS NO PARANÁ	SANDRA REGINA CASARI DE SOUZA
	2012	DISSERTAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS	TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES
	2013	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES DE EAD A DISTÂNCIA	ADRIANA MALINOWSKI DOS SANTOS
	2013	DISSERTAÇÃO	O COMPROMISSO FORMATIVO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: DAS CONCEPÇÕES ÀS ABORDAGENS DO ERRO	ELAINE CRISTINA GALVÃO

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	2013	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR	MARIANA CESAR VERÇOSA SILVA
	2014	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	ALINE GRACIELE MENDONÇA
	2014	DISSERTAÇÃO	OS MAPAS CONCEITUAIS NA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	CAMILA FERNANDES DE LIMA
	2015	DISSERTAÇÃO	O PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EM FOCO, A EDUCAÇÃO INFANTIL	LARISSA COSTA CORREIA
	2015	DISSERTAÇÃO	APRENDER E REPROVAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ROSIMEIRE MARIA POLIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	2005	DISSERTAÇÃO	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ – AVA – 1995/2002: UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA, OU DE FAVORECIMENTO AO MERCADO ECONÔMICO?	LUZIA DE FÁTIMA GONÇALVES
	2005	DISSERTAÇÃO	AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO: 1995-2002	RUBIA HELENA NASPOLINI COELHO
	2005	DISSERTAÇÃO	A AVALIAÇÃO MEDIADORA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES, NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR	SYLVIE BRANDES
	2009	DISSERTAÇÃO	POLÍTICA E DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE MUDANÇAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NOS ANOS 80	ODILON CARLOS NUNES

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	2010	DISSERTAÇÃO	POLÍTICA EDUCACIONAL E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: PENSANDO UM ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA	GABRIELA SCHNEIDER
	2010	DISSERTAÇÃO	O ENADE E OS DOCUMENTOS CURRICULARES: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	SUZELE NOVOSSATE
	2011	DISSERTAÇÃO	BRASIL E ARGENTINA: UM ESTUDO COMPARADO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO PISA 2000	GISELE ADRIANA MACIEL PEREIRA
	2011	TESE	PRODUTIVIDADE ACADÊMICA E POLÍTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E DESCARACTERIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	OKÇANA BATTINI
	2012	DISSERTAÇÃO	ANÁLISE DO DESEMPENHO EM LEITURA E EM PROVAS DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS DE CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA	ANA MARIA GOMES CAMPOS
	2012	TESE	O ENEM E OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ: DELINEAMENTO DE UMA NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE CURRICULAR	WALDEREZ SOARES MELÃO
	2014	DISSERTAÇÃO	IMPLICAÇÕES DO ENADE: PERCEÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE CURITIBA - PR	MARIA CAROLINE WALDRIGUES
	2014	TESE	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES DE MATEMÁTICA: CAMPOS, AGENTES E SUAS FILIAÇÕES	LUCIANO CAVALCANTI DO NASCIMENTO

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	2014	TESE	AUTORREGULAÇÃO PSICOLÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA AFETIVIDADE AMPLIADA	NEYRE CORREIA DA SILVA
	2014	TESE	AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA	ODILON CARLOS NUNES
	2015	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO EDUCATIVO DO MOVIMENTO: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PARANÁ	DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA
	2015	TESE	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO REGULAÇÃO: O CASO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – SEAPE/ACRE	RIVANDA DOS SANTOS NOGUEIRA
	2015	DISSERTAÇÃO	O USO DA ESTATÍSTICA PARA FINS DE AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PESQUISA TALIS (OCDE, 2009)	ROBSON SIPRAKI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM	2006	DISSERTAÇÃO	O CONCEITO E A ABORDAGEM DO ERRO NA PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	GISELMA CECILIA SERCONEK
	2008	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS	VANIZE APARECIDA MISAEL DE ANDRADE VIEIRA
	2010	DISSERTAÇÃO	A PROVA BRASIL E O CONTEÚDO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM AS ESCOLAS PARANAENSES	CRISTINA CEREZUELA JACOBSEN
	2010	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: METAMORFOSE OU PERMANÊNCIA DE UM PARADIGMA?	VERA LUCIA GRANZOTTI BAULE
	2011	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNO SURDO NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO	JOSE ANGELO CORRADI

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM	2012	TESE	FATORES DETERMINANTES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROVA BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ	MARIA JOSÉ PEREIRA
	2012	DISSERTAÇÃO	A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE OS DESEMPENHOS DO PARANÁ NOS ANOS 2007 E 2009	PATRÍCIA ANDYARA THIBES
	2013	DISSERTAÇÃO	A INFLUÊNCIA DO IDEB NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	JANETE APARECIDA GUIDI
	2014	TESE	PRODUÇÃO DE SENTIDOS E PROVA BRASIL: O DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS EM MATEMÁTICA	EVALDINA RODRIGUES
	2015	TESE	A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	EDMAR BONFIM DE OLIVEIRA
	2015	DISSERTAÇÃO	POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS	JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG	2006	DISSERTAÇÃO	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: COMPONENTES IDEOLÓGICOS DO PAIUB E SEUS DESDOBRAMENTOS NA UNIOESTE	MARIJANE ZANOTTO
	2007	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMADORES DE PROFESSORES	ISABEL CRISTINA NEVES
	2007	DISSERTAÇÃO	A ANÁLISE DO ERRO SOB A PERSPECTIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO NA 5ª SÉRIE	NÍVIA MARTINS BERTI

IES	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG	2013	DISSERTAÇÃO	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS	ANA INEZ MOTIM JUSTINO
	2013	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE 2000 - 2012	GRACIELE GLAP
	2013	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO INCLUSIVO	JANAÍNA MAYRA DE OLIVEIRA WEBER
	2013	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA	PRISCILA KABBAZ ALVES DA COSTA
	2014	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CICLO DE APRENDIZAGEM	VIRIDIANA ALVES DE LARA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE - CAMPUS CASCAVEL	2013	DISSERTAÇÃO	O BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA: INTERFACES DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	NELSI APARECIDA ZANETTE ROVARIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE - CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO	2015	DISSERTAÇÃO	O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DO IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO - PR NO PERÍODO DE 2007 - 2013	QUELLI CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, com base nos bancos de dados *on-line* dos programas de pós-graduação das IES públicas do estado do Paraná (2016).

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisadora: Cristiane Aparecida Fantinel

Orientadora: Profa. Dra. Benedita de Almeida

Corientadora: Profa. Dra. Marijane Zanotto

Dados do Sujeito da Pesquisa

Nome *	
Idade	
Graduação	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Pública
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> privada
	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Pública
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> privada
Especialização	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Pública
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> privada
	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Pública
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> privada
	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Pública
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> privada
Tempo de Magistério	
Tempo de Magistério no Ensino Fundamental	
Instituição em que atua	
Função	
Disciplina que leciona	
Turmas com que trabalha	
Período	
Número de aulas	
Dias da semana	

* Apesar de ser respeitado o sigilo das informações o sujeito da pesquisa não é obrigado a informar este dado

PROFESSORES

1. Fale como desenvolve a avaliação em sala de aula: Como define os critérios e instrumentos de avaliação? Quantas avaliações você utiliza durante o trimestre? Como define o tempo certo de fazer uma avaliação? Como determina valores para os instrumentos de avaliação? Qual instrumento de avaliação tem preferência para utilizar

em suas aulas? Como anuncia a avaliação a seus alunos? Como desenvolve a avaliação frente a turmas heterogêneas? O que faz com o resultado das avaliações? Como desenvolve a recuperação de conteúdos? Você realiza avaliações no dia a dia de sala de aula? Como? Quando questiona os alunos durante a aula, utiliza estes momentos para incrementar a análise das avaliações realizadas com instrumentos formais? Faz uso da observação cotidiana para avaliar?

2. O que é avaliação do ensino e aprendizagem?
3. Em qual abordagem teórica se pauta para estruturar seu trabalho e prática avaliativa
4. Qual a melhor forma de avaliação para a escola de hoje?
5. Como a avaliação se relaciona com seu trabalho educativo? Qual a influência dos resultados das avaliações na sua prática pedagógica?
6. Qual a relação entre o Plano de Trabalho Docente (planejamento) e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
7. E o registro da avaliação, influencia no processo? O RCO alterou sua forma de avaliar?
8. Como foi orientado sobre a avaliação nesta escola? Quem o orientou?
9. Como percebe a organização da avaliação nesta escola, orientada pela equipe da coordenação pedagógica? Aponte vantagens e limites no processo avaliativo da escola.
10. O que conhece dos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente e Livro de Registro de Classe) no que tange à avaliação? Se conhece, como e quando utiliza?
11. Tem conhecimento das orientações repassadas pela Secretaria de Estado da Educação sobre avaliação? Como teve conhecimento? O que pensa sobre estas orientações? Saberria dizer quais são as leis, instruções, deliberações?
12. Qual a concepção de avaliação orientada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED? Há correspondência entre esta concepção e a sua? Conhece as orientações das DCEs? Pode/quer comentar?
13. Como percebe as orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem emanadas da SEED, via Núcleo Regional de Educação?
14. Como considera o tratamento dado ao tema avaliação nos processos de formação continuada oferecidos pela SEED?
15. Como os alunos compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?

16. Como os pais compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?
17. O que pensa sobre a relação entre avaliação do ensino e aprendizagem, políticas públicas de avaliação e contexto socioeconômico?
18. Considera que as políticas públicas de avaliação da Educação Básica (SAEB, Prova Brasil e ENEM), vigentes na atualidade, contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira? Por quê?
19. O que pensa sobre as avaliações institucionais e em larga escala?
20. Como avalia o desempenho da escola nas avaliações em larga escala (especialmente na Prova Brasil/SAEB)?
21. Os resultados da Prova Brasil/SAEB são abordados/discutidos nas reuniões de Conselho de Classe da escola?
22. Quais relações existem entre essas avaliações e a avaliação do ensino e aprendizagem?
23. Houve alterações/desdobramentos na prática pedagógica da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
24. Houve mudanças no sistema de avaliação da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
25. Gostaria de relatar algo a mais sobre a avaliação?

DIREÇÃO E PEDAGOGOS

1. Fale como orienta a avaliação em sua escola: Quantas avaliações são solicitadas durante o trimestre? Como orienta a utilização de instrumentos de avaliação (períodos de realização, valores, critérios)? Quais instrumentos considera mais adequados para a avaliação do ensino e aprendizagem? Qual a orientação dada aos professores sobre encaminhamentos diante dos resultados das avaliações? Como orienta a recuperação de conteúdos?
2. Você percebe a realização de avaliações no dia a dia de sala de aula?
3. Quando questionam os alunos durante a aula, os professores utilizam estes momentos para incrementar a análise das avaliações realizadas com instrumentos formais? Eles utilizam da observação cotidiana para avaliar?
4. Como são orientadas as avaliações considerando turmas heterogêneas?
5. O que é avaliação do ensino e aprendizagem?

6. Em qual abordagem teórica se pauta para estruturar seu trabalho e prática avaliativa
7. Qual o ideal de avaliação para a escola de hoje?
8. Como a avaliação se relaciona com seu trabalho educativo? Qual a influência dos resultados das avaliações na sua prática pedagógica?
9. Qual a relação entre o Plano de Trabalho Docente (planejamento) e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
10. Qual a influência dos registros nos processos de avaliação? O RCO alterou a dinâmica avaliativa?
11. Como foi orientado sobre a avaliação nesta escola? Quem o/a orientou?
12. Como percebe a organização da avaliação nesta escola? Aponte vantagens e limites no processo avaliativo da escola.
13. O que consta e orienta a avaliação do ensino e aprendizagem nos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente e Livro de Registro de Classe)?
14. Qual a orientação dada aos professores no que se refere ao Plano de Trabalho Docente (planejamento) e a sua relação com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
15. Tem conhecimento das orientações passadas pela Secretaria de Estado da Educação sobre avaliação? Como teve conhecimento? O que pensa sobre estas orientações? Quais as leis, instruções, deliberações?
16. Qual a concepção de avaliação orientada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED? Há correspondência entre esta concepção, a sua e a que a escola adota? Conhece as orientações das DCEs? Pode/quer comentar?
17. Como percebe as orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem emanadas da SEED, via Núcleo Regional de Educação?
18. Como considera o tratamento dado ao tema avaliação nos processos de formação continuada oferecidos pela SEED?
19. Como os alunos compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?
20. Como os pais compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?
21. O que pensa sobre a relação entre avaliação do ensino e aprendizagem, políticas públicas de avaliação e contexto socioeconômico?

22. Considera as políticas públicas de avaliação da Educação Básica (SAEB, Prova Brasil e ENEM), vigentes na atualidade, contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira? Por quê?
23. O que pensa sobre as avaliações institucionais e em larga escala?
24. Como avalia o desempenho da escola nas avaliações em larga escala (especialmente na Prova Brasil/SAEB)?
25. Os resultados da Prova Brasil/SAEB são abordados/discutidos nas reuniões de Conselho de Classe da escola?
26. Quais relações existem entre estas avaliações e a avaliação do ensino e aprendizagem?
27. Houve alterações/desdobramentos na prática pedagógica da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
28. Houve mudanças no sistema de avaliação da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
29. Gostaria de relatar algo a mais sobre a avaliação?

TÉCNICOS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

1. Fale como orienta a avaliação na escola: Quantas avaliações são solicitadas durante o trimestre? Como orienta a utilização de instrumentos de avaliação (períodos de realização, valores, critérios)? Quais instrumentos considera mais adequados para a avaliação do ensino e aprendizagem? Qual a orientação dada aos professores sobre encaminhamentos diante dos resultados das avaliações? Como orienta a recuperação de conteúdos? Como são orientadas as avaliações considerando turmas heterogêneas?
2. Você percebe a realização de avaliações no dia a dia de sala de aula?
3. Quando questionam os alunos durante a aula, os professores utilizam estes momentos para incrementar a análise das avaliações realizadas com instrumentos formais? Eles utilizam da observação cotidiana para avaliar?
4. O que é avaliação do ensino e aprendizagem?
5. Em qual abordagem teórica se pauta para estruturar seu trabalho e prática avaliativa
6. Qual o ideal de avaliação para a escola de hoje?
7. Como a avaliação se relaciona com seu trabalho educativo? Qual a influência dos resultados das avaliações na sua prática pedagógica?

8. Qual a relação entre o Plano de Trabalho Docente (planejamento) e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
9. Quanto ao registro das avaliações, o que essa prática influencia no processo?
10. Como percebe a organização da avaliação no estado do Paraná?
11. Aponte vantagens e limites no processo avaliativo realizado nas escolas estaduais do Paraná.
12. No que se refere à avaliação, como orienta a construção dos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente e Livro de Registro de Classe)?
13. Qual a orientação dada às escolas, no que se refere ao Plano de Trabalho Docente (planejamento) e a sua relação com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
14. Como percebe as orientações emanadas da SEED? Como são repassadas estas orientações ao NRE? Como vocês repassam às escolas? Quais as leis, instruções, deliberações?
15. Qual a concepção de avaliação orientada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED? Há correspondência entre esta concepção, a sua e a observada nas escolas? Conhece as orientações das DCEs? Pode/quer comentar?
16. Relate as maiores dificuldades que percebe no trabalho do NRE quanto às orientações sobre a avaliação do ensino e aprendizagem para diretores, equipe pedagógica e professores das escolas estaduais.
17. Como são realizadas as orientações às escolas sobre a avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem escolar?
18. Como considera o tratamento dado ao tema avaliação nos processos de formação continuada oferecidos pela SEED?
19. Quais ações o NRE desenvolve autonomamente em relação às avaliação em larga escala e avaliação do ensino e aprendizagem ?
20. Como os alunos compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?
21. Como os pais compreendem o processo avaliativo do ensino e aprendizagem e de larga escala?
22. Qual a prioridade de ação da SEED no que se refere à avaliação educacional?
23. O que pensa sobre a relação entre avaliação do ensino e aprendizagem, políticas públicas de avaliação e contexto socioeconômico?

24. Considera as políticas públicas de avaliação da Educação Básica (SAEB, Prova Brasil e ENEM), vigentes na atualidade, contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira? Por quê?
25. O que pensa sobre as avaliações institucionais e em larga escala?
26. Como avalia o desempenho da escola nas avaliações em larga escala (especialmente na Prova Brasil/SAEB)?
27. Os resultados da Prova Brasil/SAEB são abordados/discutidos nas reuniões de Conselho de Classe da escola?
28. Quais relações existem entre estas avaliações e a avaliação do ensino e aprendizagem?
29. Houve alterações/desdobramentos na prática pedagógica da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
30. Houve mudanças no sistema de avaliação da escola em virtude dos resultados da escola na Prova Brasil/SAEB?
31. Gostaria de relatar algo a mais sobre a avaliação?