



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**JEAN CARLOS GONZAGA**

**CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E A SUA INFERÊNCIA NOS RESULTADOS  
DO IDEB NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU: UMA  
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS COM MAIOR RENDIMENTO E  
ESCOLAS COM MENOR RENDIMENTO**

**CASCADEL – PR  
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**JEAN CARLOS GONZAGA**

**CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E A SUA INFERÊNCIA NOS RESULTADOS  
DO IDEB NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU: UMA  
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS COM MAIOR RENDIMENTO E  
ESCOLAS COM MENOR RENDIMENTO**

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

**Orientador(a):** Valdecir Soligo

**Coorientador(a):** Juliana Fatima  
Serraglio Pasini

**CASCADEL – PR  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

Gonzaga, Jean Carlos  
Características de contexto e sua inferência nos resultados do IDEB na rede municipal de Foz do Iguaçu: uma análise comparativa entre escolas com maior rendimento e escolas com menor rendimento / Jean Carlos Gonzaga; orientador Valdecir Soligo; coorientadora Juliana Fatima Serraglio Pasini. -- Cascavel, 2023.  
95 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. IDEB. 2. Qualidade na Educação . 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Educação Comparada . I. Soligo, Valdecir , orient. II. Pasini, Juliana Fatima Serraglio, coorient. III. Título.



## JEAN CARLOS GONZAGA

### CARATERÍSTICAS DE CONTEXTO E SUA INFERÊNCIA NOS RESULTADOS DO IDEB NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS COM MAIOR RENDIMENTO E ESCOLAS COM MENOR RENDIMENTO

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Valdecir Soligo', is positioned above a horizontal line.

Orientador(a) - Valdecir Soligo

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adrian Alvarez Estrada', is positioned above a horizontal line.

Adrian Alvarez Estrada

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'João Jorge Correa', is positioned above a horizontal line.

João Jorge Correa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cascavel, 22 de novembro de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que colaboraram comigo para a construção deste caminho:

A DEUS, pela infinita graça, bondade e misericórdia.

À minha família, que sempre me apoiou.

À minha amiga Cleonice da Silva, que, antes mesmo da concretização desse objetivo, veio me dizer que havia sonhado que eu fazia o Mestrado fora da cidade de Foz do Iguaçu, o que veio a ocorrer.

Ao meu namorado Iuri Lourenço de Albuquerque, o meu bem, o meu amor, a minha vida, que a todo momento me apoiou.

À Diretoria de Educação Especial, às professoras Gisele Regina Amâncio Siqueira e Luciane Ferreira de Oliveira e à secretária da Educação Maria Justina da Silva.

Aos membros da Banca professor doutor Adrian e ao professor João Jorge.

Ao professor doutor Valdecir Soligo, meu orientador e à professora doutora Juliana Pasini, minha coorientadora. O meu muito obrigado pelo carinho, paciência e compreensão.

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito. Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”.

(FREIRE, 1997, p. 68)

GONZAGA, Jean Carlos. **Características de contexto e sua inferência nos resultados do IDEB na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu**: uma análise comparativa entre as escolas com maior rendimento e escolas com menor rendimento. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## RESUMO

O presente estudo, com o tema “Características de contexto e sua inferência nos resultados do IDEB na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu: uma análise comparativa entre as escolas com maior rendimento e escolas com menor rendimento”, foi realizado no município de Foz do Iguaçu, cidade do estado do Paraná que, em 2019, foi destaque no cenário nacional e estadual como sendo um dos municípios que atingiu boa nota na prova do IDEB (7,1). O caminho da pesquisa efetiva-se no âmbito bibliográfico e documental (análise do Projeto Político-Pedagógico) e em estudos comparados, em busca do entendimento do que é Educação em uma sociedade capitalista, além de conceitos como qualidade, meritocracia, performatividade, gerencialismo, avaliação em larga escala e Educação Comparada. Para tanto, foram elaborados estudos comparados das seis escolas de maior IDEB em relação às seis escolas de menor IDEB, sendo possível verificadas as diversas realidades sociais, culturais e econômicas em que elas estão inseridas. Desse estudo, resta claro que um dos grandes fatores que as diferenciam e norteiam a nota maior ou menor no IDEB está no contexto socioeconômico.

**Palavras-chave:** Qualidade na educação; IDEB; Avaliação em larga escala; Educação Comparada.

GONZAGA, Jean Carlos. **Contextual Characteristics and Their Inference on IDEB Results in the Municipal Education Network of Foz do Iguaçu: A Comparative Analysis between High-Performing and Low-Performing Schools.** 2023. 95 f. (Master's Thesis in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Education, Research Line: Education, Social Policies, and the State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

### **ABSTRACT**

The present study, titled "Contextual Characteristics and Their Inference on IDEB Results in the Municipal Education Network of Foz do Iguaçu: A Comparative Analysis between High-Performing and Low-Performing Schools," was conducted in the city of Foz do Iguaçu, in the state of Paraná, which, in 2019, gained national and state recognition for achieving a high score on the IDEB exam (7.1). This research delves into the realms of bibliographic and documentary analysis (examining the Pedagogical Political Project) and comparative studies, seeking to understand what education means in a capitalist society, as well as concepts such as quality, meritocracy, performativity, managerialism, large-scale assessment, and Comparative Education. To this end, comparative studies were conducted on the six schools with the highest IDEB scores in contrast to the six schools with the lowest IDEB scores, revealing the diverse social, cultural, and economic contexts in which they operate. From this study, it becomes clear that one of the major factors that differentiate them and influence higher or lower IDEB scores is the socio-economic context.

**Keywords:** Education quality; IDEB; Large-scale assessment; Comparative Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Comparativo das políticas de avaliação em larga escala (2005-atualidade)	47
.....	
<b>Quadro 2</b> – Escolas com maior nota no IDEB (2019)	54
<b>Quadro 3</b> – Escolas com menor nota no IDEB (2019)	54
<b>Quadro 4</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Comparativo geral (2021)	58
<b>Quadro 5</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Comparativo geral (2021)	59
<b>Quadro 6</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 1 (2021)	60
<b>Quadro 7</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 2 (2021)	61
<b>Quadro 8</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 1 (2021)	63
<b>Quadro 9</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 2 (2021)	64
<b>Quadro 10</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Formação Docente (2021)	67
<b>Quadro 11</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Formação Docente (2021)	68
<b>Quadro 12</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Diretores (Gestores) (2021)	71
<b>Quadro 13</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Formação dos Diretores (Gestores) (2021)	71
<b>Quadro 14</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Coordenadores (2021)	73
.....	
<b>Quadro 15</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Formação dos Coordenadores (2021)	74
<b>Quadro 16</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Secretários (2021)	75
.....	
<b>Quadro 17</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Formação do Coordenadores (2021)	75
.....	
<b>Quadro 18</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Recursos Físicos e Pedagógicos (2021)	75
<b>Quadro 19</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Recursos Físicos e Pedagógicos (2021)	76
<b>Quadro 20</b> – Escolas com menor nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)	80
<b>Quadro 21</b> – Escolas com maior nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)	82

## LISTA DE SIGLAS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
BM	Banco Mundial
CE	Classe Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DIEE	Diretoria de Educação Especial
DIEI	Diretoria de Educação Infantil
DIEF	Diretoria do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico
PCAE	Programa de Combate ao Abandono Escolar
PcD	Pessoa com Deficiência
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAA	Sala de Apoio Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SMED	Educação de Foz do Iguaçu
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio do Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA</b> .....	<b>18</b>
1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	18
1.2 A RETÓRICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	23
1.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA .....	29
<b>CAPÍTULO 2. O ESTADO DO PARANÁ E O MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA</b> .....	<b>35</b>
2.1 ESTADO DO PARANÁ E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA .....	35
2.1.1 A Educação sob a ótica da meritocracia.....	40
2.1.2 Performatividade no contexto educacional.....	42
2.1.3 O Gerencialismo.....	43
<b>CAPÍTULO 3. OS INDICADORES DE QUALIDADE NAS ESCOLAS DE MAIOR E DE MENOR NOTA NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU – ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>52</b>
3.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	53
3.2 EDUCAÇÃO COMPARADA.....	54
3.3 ANÁLISE DAS ESCOLAS DE MAIOR E DE MENOR IDEB NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU .....	57
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto “avaliação escolar” teve início na graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em especial no ano de 2008, quando fui orientando da professora doutora Flávia Anastácio de Paula. Ainda no estágio supervisionado, caminhamos para entender o que é a avaliação escolar.

Todavia, a temática Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), qualidade na Educação Básica e Avaliação em larga escala passou a fazer parte da minha trajetória enquanto professor da Educação Básica (Educação Infantil) quando, em 2010, uma coletiva de pesquisadores, da qual fiz parte, iniciou um projeto<sup>1</sup> coordenado pela professora doutora Flávia Werle, em formato de Núcleo de Rede, e o subprojeto denominado “A avaliação da Qualidade da Educação Básica: estudo comparativo entre Brasil e Argentina”, coordenado pelo professor doutor João Jorge Correa.

A motivação para pesquisar sobre o tema IDEB iniciou na Educação Infantil, pois sou professor da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu e trabalho nessa modalidade de ensino desde 2007. Além disso, entre os anos de 2010 e 2012, o município propôs avaliar a Educação Infantil sob a ótica do IDEBINHO<sup>2</sup>, com o objetivo de averiguar o rendimento das crianças matriculadas na Pré-Escola, bem como justificar o pagamento do décimo quarto salário aos profissionais da Educação Infantil (GONZAGA, 2012).

No que se refere ao IDEBINHO, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED), junto à Diretoria de Educação Infantil, verificou a necessidade de observar, registrar e acompanhar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). Sendo assim, pensou-se em uma forma de avaliar o desempenho dos profissionais de

---

<sup>1</sup>O Projeto iniciou por meio do edital 038/2010 CAPES/INEP, a proposta foi formatada na modalidade Núcleo em Rede, envolvendo a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Universidade de Passo Fundo (UPF), a Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (UNESP) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O Núcleo em Rede está centrado no projeto principal ‘Gestão e Qualidade da Educação’ e subdivide nos projetos locais das IES envolvidas” (CORREA; SOLIGO, 2015, p. 11).

<sup>2</sup>A avaliação diagnóstica do pré-escolar, denominada IDEBINHO, surgiu como diminutivo de IBED, na Educação Infantil, com o propósito de pagar o décimo quarto salário para os professores dessa modalidade de ensino na rede municipal de educação da cidade de Foz do Iguaçu.

educação infantil — Atendente de Creche e Educador Infantil — e, ao mesmo tempo, fazer uma sondagem acerca da aprendizagem dos educandos em nível de pré-escola (GONZAGA, 2012).

Em 2017, ao assumir a coordenação pedagógica na SMED, mais precisamente na Diretoria de Educação Especial (DIEE), o tema IDEB voltou a fazer parte da minha trajetória, agora, contudo, sob a ótica do Ensino Fundamental I, anos iniciais, quando estive à frente de muitos casos em que alunos necessitavam ser avaliados pela equipe da DIEE e demandavam serem aprovados.

No que diz respeito a essa questão, a avaliação realizada pela DIEE possui caráter psicoeducacional, cuja finalidade é ingressar o educando à Sala de Recurso Multifuncional (SRM) ou, como sugestão, inseri-lo na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Essa avaliação era tida como condição para a aprovação ou a reprovação dos alunos; portanto, caso o aluno fosse matriculado na SRM, ele era aprovado.

A partir de 2020, o Núcleo Regional de Educação (NRE) passou a visitar as escolas com SRM e Classe Especial (CE) e determinou que o ingresso dos educandos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria seguir a Instrução Normativa nº 016/ 2011, que estabelece os critérios para ingresso na SRM Tipo I na Educação Básica. Logo, para o aluno frequentar a SRM, deveria ser comprovado, por meio de laudo médico, deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos.

Retomando o tema proposto, destacamos que a cidade de Foz do Iguaçu sobressaiu-se em nível nacional e estadual pela sua nota do IDEB (7,1) no ano de 2019. Ao mencionar a rede municipal de ensino em Foz do Iguaçu, faz-se necessário entender a sua realidade escolar, que é marcada por cinquenta escolas, entre as quais doze tiveram maior e menor rendimento no IDEB, em 2019, e são objeto de estudo desta pesquisa.

Portanto, seis escolas alcançaram uma nota acima de 7,9, a saber: Escola Municipal Professora Josinete Holler Alves dos Santos (8,0), Escola Municipal Carlos Gomes (8,1), Escola Municipal Presidente Getúlio Vargas (8,2), Escola Municipal Benedicto João Cordeiro (8,2), Escola Municipal Papa João Paulo I (8,3) e Escola Municipal Santa Rita de Cássia (8,5).

Não obstante, seis instituições de ensino atingiram uma nota inferior a 6,7: Escola Municipal Professora Suzana de Moraes Balen (6,5), Escola Municipal Cândido Portinari (6,4), Escola Municipal Ponte da Amizade (6,4), Escola Municipal

Eloi Lohmann (6,3), Escola Municipal João Adão da Silva (6,2) e Escola Municipal Padre Luigi Salvucci (6,0).

É importante explicar que, ao olhar para o quadro de notas do IDEB no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2022)<sup>3</sup>, escolheu-se a nota de corte acima de 7,9 tendo em vista o destaque que se deu às escolas em razão da nota alcançada e abaixo de 6,7 observada a preocupação da SMED em atender a essas escolas, aumentando o número de Salas de Apoio à Aprendizagem.

Esta pesquisa tem um olhar para a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, localizada na região Oeste do Paraná. A cidade é marcada pela sua diversidade cultural, com mais de oitenta etnias compondo a população iguaçuense — entre as quais evidencia-se a colônia árabe e toda a sua cultura —, como também se destaca pela tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) e pelo turismo, com relevância das Cataratas do Iguaçu e da Usina Hidroelétrica de Itaipu Binacional

Posto isto, a pergunta que se faz é: quais as características de contexto<sup>4</sup> que podem inferir no resultado do IDEB, tanto nas escolas com maior rendimento quanto nas escolas com menor rendimento? Tem-se como hipótese que as escolas com a maior rendimento são aquelas de pequeno porte localizadas em bairros centrais e suas famílias são de classe média. Em contrapartida, as escolas com índice abaixo de 6,7 são as de periferia, com famílias com problemas socioeconômicos.

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral identificar possíveis características de contexto que influenciaram nos resultados do IDEB nas escolas municipais de Foz do Iguaçu com maior e menor rendimento. Já os objetivos específicos são: compreender o histórico e o percurso das avaliações em larga no Brasil e no município de Foz do Iguaçu; entender a retórica da qualidade; identificar, por meio de estudos comparados, possíveis fatores que impactaram em resultados do IDEB nas seis escolas municipais de Foz do Iguaçu com menor nota e descrever as ações da SMED em torno da qualidade da Educação e do desempenho escolar aferido pelas avaliações em larga escala.

Como procedimentos metodológicos, partimos da pesquisa bibliográfica e documental, análise dos indicadores de contextos com base no Projeto Político

---

<sup>3</sup> Os dados referentes às notas do IDEB das escolas citadas foram retirados do site do INEP (2022), tendo como ano de referência 2019.

<sup>4</sup> Entendemos como características de contexto: número de alunos, formação dos professores, situação socioeconômica das famílias, localização do bairro (periferia ou centro), formação acadêmica dos pais, entre outras questões.

Pedagógico (PPP) das escolas objeto de pesquisa. A metodologia de análise está pautada nos estudos comparados (FRANCO, 2000; FERREIRA, 2008; CORREA, 2011; SILVA, 2019), entre outros.

O tema “Caraterísticas de contexto e a sua inferência nos resultados do IDEB na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu: uma análise comparativa entre escolas com maior rendimento e escolas com menor rendimento” é relevante na atualidade, tendo em vista que, a cada dois anos, o IDEB apresenta os resultados da avaliação em larga escala com potencial impacto nas políticas educacionais e na realidade das escolas brasileiras e, em especial, no município de Foz do Iguaçu.

Nesses termos, é essencial que o professor vá além da prática pedagógica de treinar o aluno para a avaliação, sendo que, para que isso ocorra, faz-se fundamental o entendimento das questões que norteiam a avaliação em larga, bem como a percepção do discurso acerca da “qualidade da Educação”, principalmente quando se busca a construção de uma educação de qualidade, temática essa que será discutida no descrever do Capítulo 1. Para além disso, que a escola possa, novamente, ser um espaço de produção e aquisição de saber sistematizado.

Na construção do diálogo acerca do tema proposto, além de estudar a avaliação em larga escala, é preciso definir as expressões “qualidade na educação”<sup>5</sup> e “ensino de qualidade” para além da retórica, compreendendo o seu discurso tanto no campo político, ideológico, social e econômico, levando em consideração que o termo qualidade não é estático, pelo contrário, é um conceito histórico que vai se modificando no tempo e no espaço.

Por outro lado, ao mencionar o campo educativo, falar em Educação e depreender a sua função política é de suma importância, principalmente no contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade social, pela exploração do trabalho e pelo capital que entende Educação como um insumo econômico.

Neste sentido, para Cara (2019, p. 25), “[...] a educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza”. Destaca-se, ainda, que a Educação ocorre por meio de processos educativos organizados em vários ambientes informais e formais.

---

<sup>5</sup>Compreende-se então a qualidade na educação com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para a qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Brandão considera que,

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classe, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. [...] a educação é um os meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2003, p. 9 e 11).

Vale destacar que existem muitos espaços em que a Educação ocorre, como em casa, na igreja, nos sindicatos e nas escolas, sendo esse último criado com o objetivo de socializar o saber científico, sistematizado.

Mencionar a escola, em específico a escola pública, é depreendê-la como lugar de ensino-aprendizagem. Todavia, é também percebê-la como espaço antagônico de luta de classes, tendo em vista que nele se perpetua a visão da classe dominante (capitalista burguesa) versus a classe dominada (o proletariado) (MÉSZÁROS, 2008).

Por conseguinte, a Educação pode ocorrer somente sob duas perspectivas: ou transformadora ou conservadora. Barreto (1998, p. 62) afirma que a Educação “Ao ser transformadora, estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela. Ao ser conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados contra os prejudicados”.

Sob outra perspectiva, ao falar em Educação e avaliação em larga escala, especialmente no contexto da escola pública, faz-se necessário olhar para os organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, e entender como eles percebem a Educação e, ao mesmo tempo, orientam as políticas educacionais para os países periféricos como o Brasil.

Os organismos internacionais entendem a Educação sob a ótica do capital, na qual ela é vista como uma mercadoria que impulsiona a economia, ou seja, um insumo econômico. Neste sentido, a qualidade desse insumo passou a ser medido, no Brasil,

a partir do início do século XXI, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) e, na sequência, no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003). O primeiro inseriu o Brasil no *Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>6</sup>, e o segundo, sob o comando de Fernando Haddad, Ministro da Educação, estabeleceu o IDEB (CARA, 2019).

No tocante a este estudo, ele está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo busca, antes de conceituar a avaliação em larga escala, compreender o que é Educação em um cenário capitalista, como também o que é qualidade na Educação, para, então, definir o que são as políticas de avaliação em larga escala e como elas interferem na prática pedagógica.

O segundo capítulo parte da avaliação em larga escala no Brasil, seu contexto histórico, as interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais, o estado do Paraná como prógono das avaliações em larga escala e a cidade de Foz do Iguaçu enquanto cenário das políticas de avaliação em larga escala — IDEB —, descrevendo a gestão dos prefeitos Paulo Mac Donald Ghisi (2005-2012), Reni Clóvis de Souza Pereira (2013-2016), mais conhecido como Reni Pereira, e Francisco Lacerda Brasileiro (2017 até a atualidade), conhecido como Chico Brasileiro.

No terceiro capítulo, intitulado “Os indicadores de qualidade nas escolas de maior e de menor nota no município de Foz do Iguaçu — análise de dados”, o lócus da pesquisa, iremos descrever acerca das escolas de maior e de menor nota no IDEB, buscando identificar se há fatores que influenciaram nos resultados da avaliação em larga escala no município de Foz do Iguaçu.

---

<sup>6</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em tradução livre.

## CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Neste capítulo, vamos dialogar acerca da concepção de Educação, da retórica da qualidade e da avaliação em larga escala.

### 1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Ao conceituar a avaliação em larga escala, é essencial, primeiramente, caminhar pelo entendimento do que é a Educação diante de uma sociedade capitalista e como as políticas de avaliação em larga escala interferem na práxis educacional. Logo, como já mencionado anteriormente, o campo educacional precisa ser compreendido como espaço antagônico de luta de classes, tendo em vista que nele se perpetua a visão da classe dominante (capitalista burguesa) versus a classe dominada (o proletariado) (MÉSZÁROS, 2008).

Saviani (2003, p. 39) declara que “Uma visão histórica de educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos de homem variam de acordo com as exigências das diferentes épocas”. Diante disso, ao perceber a concepção de Educação, entende-se que tipo de homem se deseja formar.

A exemplo, temos, na década de 1970, uma Educação voltada para a formação de um objeto passivo, já que a Educação Tradicional entendia o aluno como um objeto sob uma ação modeladora do professor (CORREIA, 1997). Tal educação é pautada na ideia do siga o modelo e em uma Educação Bancária (FREIRE, 2019), na qual aluno permanece em silêncio, ouvindo atentamente o professor explicar a matéria. Sob a ótica de uma ditadura, o professor era quem dominava os conteúdos a serem transmitidos.

Entende-se por Educação Bancária,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos

que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual está sempre se encontra no outro. [...] Na educação “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem se pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo sobre a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”. [...] Não é de se estranhar, pois, nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2019, p. 80, 83).

Na Educação Bancária, o discente é entendido como um ser passivo, sem comprometimento social, sendo que seu contexto e o histórico de vida não são levados em conta.

Em contrapartida, a década de 1980 é marcada pelo fim da ditadura, com o “Movimento Diretas Já”, tendo sido, em 1988, promulgada a nova Constituição brasileira, considerada um avanço para o Estado de Bem-Estar Social<sup>7</sup>. Entretanto, para alcançá-lo, era necessário investir em uma Educação voltada para a emancipação humana, em uma concepção de Educação que buscasse a transformação do mundo no qual o homem está inserido.

Falar em Educação e mencionar o trabalho é inevitável, pois ambos estão intrinsecamente ligados, embora a Educação vá além do trabalho: educa-se para o trabalho, apropriando-se das técnicas e do conhecimento. Todavia, o homem, ao relacionar-se com esses objetos, assegura-se de uma relação maior e mais profunda do que apropriar-se da técnica; ele tem a capacidade de transformar essa experiência em um novo saber e modificar o que já existe, criando, assim, um novo conhecimento.

Pode-se sempre indicar, do ponto de vista ontológico, que Educação surge como trabalho e que dele se diferencia. Tassigny (2006, p. 36) caracteriza o campo da Educação como “[...] um complexo de atividades que tem a função social de tornar o indivíduo apto a enfrentar novas situações”. Para além disso, “[...] a Educação é um processo nunca concluído de desenvolvimento do homem como homem”. Logo, a Educação é mediadora desse processo histórico, no qual o homem vai se apropriando do conhecimento acumulado historicamente.

---

<sup>7</sup>“O Estado de Bem-Estar Social pressupõe o reconhecimento do papel do Estado na busca do bem-estar dos indivíduos, baseando-se nos direitos sociais dos mesmos” (BENEVIDE, 2011, p. 17).

Em contrapartida, fundações empresariais “[...] que atuam com lobby na área elaboram todo tipo de estratégia para a melhoria dos resultados brasileiros nos testes padronizados – como Prova Brasil, que é parte constituinte do Ideb e Pisa”, como enfatiza Cara (2019, p. 29), sem oferecer melhores condições de trabalho, espaço físico adequado, salários dignos. Para o setor privado, a Educação nada mais é do que insumo econômico, além de perpetuar sua concepção de mundo e de cultura, fomentando sua hegemonia enquanto classe dominante.

Além disto, estão incorporados nessa visão os “[...] pressupostos da sociedade capitalista e as propostas burguesas para a educação, carregada de promessas de igualdade através de uma escola única e comum”, como mencionam Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 285). Todavia, as autoras chamam a atenção, pois

[...] sobre a escola nasce do discurso sobre os intelectuais, sobre a cultura e o princípio educativo da classe trabalhadora. Para que a escola não reproduza o consenso e a hegemonia burguesa, Gramsci reforça a importância da construção de uma interpretação da cultura própria da classe trabalhadora e, a partir disso, de um novo princípio educativo. A chave para a classe proletária apropriar-se da cultura, do conhecimento, estaria na luta pela autonomia dos intelectuais proletários em relação aos intelectuais burgueses (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 286).

Logo, esse entendimento deve ser elucidado sob a ótica da cultura e do princípio educativo do proletariado indo na contramão da hegemonia do capital, ou seja, faz-se necessário desmistificar o ideário do capital, o qual se apropria da Educação e faz uso de temas como emancipação humana e transformação social como interesse de todos e, estrategicamente, reafirma a sua hegemonia enquanto sistema capitalista e excludente.

Outro importante aspecto é que o capital concebe a Educação, também, sob o discurso do empreendedorismo. Catini (2019, p. 37) pontua que “[...] empreendedorismo é a palavra de ordem”. A autora segue explicando:

Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social estável como a escola atual? Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia. Não é por acaso que vivemos um surto de investimentos na formação de diretores e professores (gestores), nas terceirizações da gestão e em tecnologia, que aparecem sob forma de

softwares de controle de trabalho, digitação e gamificação de conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas. Mas para além da formação do trabalhador com habilidades de sobreviver com pouco, a redução dos conteúdos escolares a práticas comportamentais e emocionais também evidencia a alteração da função da educação (CATINI, 2019, p. 37).

Isto posto, entende-se a necessidade de perceber a Educação como um ato político. Político não no sentido de ser partidária, pois cada partido defende seu ideário, seus interesses, sendo sempre transitórios, haja vista que no Brasil a cada quatro anos se tem novas eleições. Entende-se que o processo educacional é político uma vez que não existe neutralidade nesse campo, principalmente porque, como já mencionado, na escola existe uma luta antagônica de classes e a escola reproduz, em sua maioria, ou porque não afirmar em sua totalidade, o discurso de uma classe dominante que, em contrapartida, atende uma classe dominada.

Concomitantemente, a Educação perpassa por questões sociais e culturais, uma em detrimento da outra: a "cultura da classe dominante" versus a "cultura da classe dominada". Da mesma forma, o processo educacional também é econômico, porque a Educação não foge à regra, ela está a serviço do capital, já que está inserida em uma sociedade capitalista. Logo, é uma mercadoria a ser comercializada, uma educação desumanizadora. No entendimento de Mézaros (2008, p. 15), "[...] a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes em lugar de instrumento de emancipação humana".

Mézaros (2006, p. 16) enfatiza que "No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos". Conseqüentemente, pode-se afirmar que a Educação pública vindo sendo sucateada de forma a atender ao interesse da esfera privada.

Frente a isto, é imperativo lembrar que o professor deve se apropriar dos conceitos que envolvem Educação, trabalho e capital, além de competência técnica e compromisso político — todos intrínsecos e determinantes do tipo de Educação almejada. Em busca de uma Educação transformadora com foco na emancipação humana, é preciso exercer uma práxis educacional para além do capital, ou seja,

conduzir o agente a uma consciência de classe, em que ele é capaz de transformar a sua realidade por meio do trabalho e, ao mesmo tempo, desmistificar as ideologias impostas pelo sistema capitalista.

É importante ressaltar que,

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de educadores, fazer da educação um instrumento de problematização socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para desenvolver meios de transformação da realidade. [...] Sendo assim, quando falamos que a educação é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não quer dizer que deve se limitar a adaptar e a adequar os educandos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação, e quiçá a própria divisão da sociedade em classes (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2019, p. 15).

Desta maneira, o papel do professor efetiva-se em uma lógica dialética: o movimento, a contradição e a superação, assumindo a forma de um espiral. Conseqüentemente, essa relação está presente no cotidiano da humanidade, sendo independente e intercomplementar.

Outro aspecto importante de se mencionar diz respeito a apreender a diferença entre explicar e entender o mundo no contexto do capital. A esse respeito, Mézáros (2008, p. 18) considera que

[...] a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e alienação, isto é, contra o domínio do capital, têm como tarefa educacional a transformação social ampla emancipatória.

Portanto, faz-se necessário entender a importância de se ter claro que tipo de Educação se busca e quais as concepções de Educação estão dentro desse sistema educacional, percebendo que ela está a serviço do capital. Além disso, é essencial apreender que a “[...] educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades. Esta é a sua força”, conforme defende Brandão (2003, p. 11).

Na visão de Brandão, o professor deve fazer um exercício diário de refletir acerca da sua práxis educacional para não cair no equívoco de que ele atua por si só.

Pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas na verdade ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e o seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. Aqui e ali será preciso voltar a estas ideias e elas podem ser como um roteiro daqui para frente. A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que se pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer (BRANDÃO, 2003, p. 12).

Por isso a relevância de sempre termos em mente sobre qual concepção de Educação está pautada a nossa práxis educacional. Neste sentido, é preciso, também, apropriar-se do entendimento acerca da Educação “[...] como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção destas relações”, como afirmam Oliveira e Santos (2005, p. 11).

Ainda traçando um caminho para a análise da avaliação em larga, na sequência, seguimos descrevendo outro aspecto relevante que consolida a temática, ao mesmo tempo que a legitima enquanto política pública, principalmente no sentido de mensurar a “*qualidade*” da Educação, para, então, aprofundarmos sobre o que é a avaliação em larga escala.

## 1.2 A RETÓRICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Como vimos anteriormente, a avaliação em larga escala encaminha-se no sentido de uma definição de educação, lembrando sempre que ela deve ser “[...] entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos”, como fundamentam Dourado e Oliveira (2009, p. 204). Todavia, na

lógica da avaliação em larga escala, a Educação está atrelada à concepção de mercadorização em detrimento a um direito social.

Outro ponto a ser mencionado é que a avaliação em larga escala imprime uma ideia de “qualidade”. Ademais, as expressões “ensino de qualidade” ou “uma Educação pública e de qualidade” têm sido incorporadas na criação de leis e de políticas públicas por profissionais de diversas áreas, seja da Educação, da administração ou do jurídico, que se apropriam das expressões para legitimar uma Educação de qualidade, principalmente em se tratando da temática IDEB — avaliação em larga escala.

Apesar disso, ao pensar na retórica da “qualidade”, é fundamental analisá-la sob a ótica da dialética: o movimento, a contradição e a superação. Face a isto, faz-se preciso entender as “[...] concepções de qualidade encontradas na história da educação”, como consideram Fernandes e Nazareth (2011, p. 64).

Ainda de acordo com os autores, em se tratando da utilização da expressão qualidade e do tratamento ofertado a ela, nota-se que lhe é concedida “[...] uma função ideológica ao contribuir para um fortalecimento de um determinado conceito”. Para isso,

Podemos dizer que este tem relações intrínsecas com o que Ball (2006) denomina de “revolução da qualidade”. O autor argumenta que a educação está sujeita à retórica de aperfeiçoamento dessa chamada “revolução da qualidade”, que tem sido uma característica-chave das reformas governamentais no Reino Unido (e em vários outros lugares) desde o início dos anos 1980. [...] Muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado – o setor público, que foi defendido [segundo essa retórica], e se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 64).

Logo, é possível perceber a lógica do capital, em especial no que se refere à ênfase da qualidade, incorporando-se ao discurso da Educação pública, preparando o ambiente para a lógica do mercado. Em vista disso, existe uma contradição no setor público, pois valores como competitividade, empreendedorismo e flexibilidade contrapõem-se ao ideário de cooperação, estabilidade e justiça social (FERNANDES; NAZARETH, 2011).

Outro ponto importante acerca da tônica “qualidade na Educação” é perceber que ela, quando mencionada, está atrelada ao consenso de que há um grave

problema na Educação brasileira, sem levar em consideração o contexto histórico da palavra qualidade, pois é preciso apreender a definição de “qualidade na Educação”. Na visão de Fernandes e Nazareth (2011, p. 65), “[...]o conceito de qualidade na educação inicialmente foi identificado tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes”.

Na compreensão dos autores,

O foco das discussões sobre qualidade da educação estava na relação entre Produto Interno Bruto (PIB) e o financiamento dos sistemas de ensino, o gasto por aluno, o salário de professores e as condições de trabalho, isso tudo em consonância com o atendimento do investimento na educação pública como imprescindível para a instituição do Estado de Bem-Estar Social, uma vez que se acreditava que o maior investimento financeiro e material nos serviços públicos, como saúde e educação, é determinante para a ampliação da qualidade desses serviços, considerando que, a partir dessa ótica, é responsabilidade do Estado promover o bem-estar social e garantir serviços públicos e direitos sociais à população. Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo (ENGUIA, 1994, p. 98). Na mudança do discurso da qualidade da educação se expressa a transmutação do momento em que se pautava o Estado de Bem-Estar Social para a lógica empresarial privada, pois nessa perspectiva a relação dos recursos com os resultados esperados e atingidos é que determina o grau de qualidade do sistema (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 65).

Constatamos que o conceito de qualidade no sistema capitalista não é estático, ele muda de acordo com os interesses de diferentes épocas, contudo, sempre em prol do capital. Vale destacar, ainda, que a expressão “qualidade” é polissêmica (ENGUIA, 2015), porque traz para si o discurso de vários segmentos da sociedade, como o movimento sindical dos trabalhadores da educação em busca de melhores salários e recursos para a Educação, dos estudantes, que anseiam por uma educação que atenda aos seus interesses, e dos empregadores, que querem uma força de trabalho mais eficiente.

Gentili (2015, p. 115), comenta que “[...] o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 na América Latina, como contraface do discurso da democratização”, pois o movimento da retórica da elite conservadora — e, aqui, podemos afirmar que é uma elite empresarial com viés mercantil — vem sutilmente há décadas desmontando a ideia de um espaço público e democrático, em especial as instituições de ensino público. Na afirmação do

autor, “[...] para ser possível a mercantilização do conceito de qualidade foi necessário — primeiro — eliminar da agenda política as demandas democratizadoras” (GENTILI, 2015, p. 116).

Uma vez “eliminado” o problema da democratização, pôde instalar-se o discurso hegemônico da qualidade. Este encontrou um cenário arrasado onde seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil, não sofreu maiores resistências. A retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e — mais drasticamente — em número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos (GENTILI, 2015, p. 116).

Importante entender que suprimir as questões democráticas pela ideia da qualidade é, em tese, não dialogar com os interesses da escola das majorias — o proletariado. Todavia, em sua práxis, é manter o privilégio de uma classe dominante, tomando a fisionomia do *modus operandi* do mercado capitalista, mais precisamente o do campo produtivo empresarial para o campo educacional. De um lado, tem-se a pseudo “preocupação” e o “interesse” por um “ensino público e de qualidade”. De outro, e exclusivamente, o interesse em se apropriar desse campo e tê-lo como insumo econômico.

Em se tratando de “qualidade” no mundo empresarial, essa nada mais é do que a relação entre produção e trabalho e, ao pensar no campo educacional, é a tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade (GENTILI, 2015).

Enguita (2015, p. 107) menciona a qualidade como distinção. No entendimento do autor,

Na linguagem do mercado, que tanto se alimenta o discurso da educação, um produto de qualidade não o é por oposição aos de série, da mesma forma que os “círculos de qualidade” se contrapõem ao trabalho em linha de montagem ou o cinémathèque às produções para o grande público. Não existe um critério absoluto que permita estabelecer a que atribuir ou não o termo “qualidade” conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

Consequentemente, a ideia de qualidade enquanto distinção coloca o ensino público em detrimento do ensino privado: o ensino das massas (proletariado) em desfavor do ensino da classe dominante, sendo o que difere um do outro consiste nos recursos financeiros. Para além disso, o que se deduz, segundo Enguita (2015, p. 104), é uma espécie de “[...] neodarwinismo social, porém com cartas antecipadas [...]”, tendo em vista “[...] a grande desigualdade social de origem, mas ao qual isso não impede justificar as desigualdades finais de riqueza, poder, prestígio, em função de supostas diferenças individuais”.

Em compensação, faz-se imperativo mencionar que existe uma outra forma de explicar a “qualidade”, que é sob a ótica da dialética. Moreira e Kramer (2007, p. 1044) abordam que,

Em busca de outra perspectiva, aborda-se a discussão de qualidade e de relevância em educação desenvolvida por Avalos (1992), que se centra na realidade do Terceiro Mundo. A autora discute qualidade do ponto de vista do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Uma educação de qualidade, a seu ver, capacita o indivíduo a se mover da situação de viver restritamente seu cotidiano, para tornar-se ativo na mudança de seu ambiente. Para isso, é indispensável uma compreensão acurada da realidade em que se insere.

Para as autoras, a discussão no que diz respeito à qualidade na Educação vai além do educando ler e escrever, perpassa pela compreensão de mundo e supera o seu ambiente cultural, ou seja, uma Educação de qualidade conduz o aluno a perceber o seu papel como agente transformador da sua realidade histórica e cultural e no progresso da sociedade.

Na concepção das autoras,

A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social) (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046).

Portanto, para as autoras, uma Educação de qualidade não é possível ser orquestrada de forma vertical, imposta de cima para baixo como ocorrem nas políticas de avaliação em larga escala. Pelo contrário, há que se pensar em todos os contextos intra e extraescolares, como as “[...] condições de trabalho pedagógico, a gestão escolar, o currículo, a formação docente[...], às determinações e às possibilidades de superação das condições de vida de grupos desfavorecidos” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1045).

Ademais, Flach (2012, p. 8) percebe a Educação como sendo um “[...] instrumento de transformação social”. Na sequência, a autora aborda uma concepção de qualidade entendida como “qualidade social da educação”<sup>8</sup> e esclarece que

A nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial. [...] Nessa concepção alguns eixos demonstram-se como estruturantes: educação de qualidade social, como direito de cidadania, gestão democrática com participação popular, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais. Segundo Belloni (2003), a qualidade social como direito de cidadania está intimamente ligada à política de inclusão social, que supõe um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária. A inclusão social possibilita, nessa perspectiva, a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social. Assim, a educação é entendida como fundamental para o exercício do direito de cidadania (FLACH, 2012, p. 8-9).

Consideramos que uma Educação de qualidade somente é possível quando há compromisso com a justiça social — uma sociedade menos desigual e excludente —, ao mesmo tempo em que qualidade deve ser interpretada no campo do direito social (SILVA, 2009) e os interesses da maioria da população sejam mantidos (FLACH, 2012). Por outro lado, deve-se fazer a análise do discurso e perceber o que está subjacente ao viés “qualidade” em uma concepção de Educação entendida como um insumo econômico.

Entendemos que a narrativa acerca da qualidade na Educação não se esgota, principalmente quando se busca uma Educação pautada no direito social, em uma

---

<sup>8</sup>Essa concepção de ganhou ênfase no processo de redemocratização do país ao longo da década de 80, quando os interesses das classes populares se tornaram mais videntes e ganharam força, crescendo os debates nos movimentos populares, os quais se fortaleceram de uma nova ordem social e política no país” (FLACH, 2012, p. 8).

concepção dialética de mundo. Contudo, dando continuidade, neste terceiro momento iremos dialogar acerca do que é a Avaliação em Larga Escala.

### 1.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Após percorrer a trajetória que perpassa as concepções de Educação e de qualidade — entendendo que ambas são intrínsecas à avaliação em larga escala —, o desafio agora segue em entender o que é a avaliação em larga escala. Para isso, buscamos em Lopes Junior (2016, p. 253-254) uma definição, pois segundo ele,

Em sentido genérico, enquanto política pública, as avaliações em larga escala são definidas por procedimentos amplos, variados e extensivos, usualmente realizados por agências com reconhecida especialização técnica e logística na elaboração de itens, na pré-testagem dos mesmos para a definição de suas propriedades estatísticas, na execução de rotinas de aplicação de provas e na análise de resultados. As avaliações em larga escala abrangem sistemas de ensino, a saber, todas as escolas de uma determinada rede, e faz uso de procedimentos amostrais ou censitários. Concentra ênfase na mensuração e na quantificação de propriedades psicométricas do desempenho dos alunos, com propriedade para a estratificação dos resultados em termos de escalas e de níveis de proficiência dos mesmos, considerando as aprendizagens preconizadas sob a designação de habilidades ou de descritores em matrizes de referência. Estas devem designar, sob a forma de habilidades e de competências, as estruturas básicas do conhecimento esperadas para um determinado ciclo da Educação Básica nos diferentes componentes curriculares.

Deste modo, verifica-se que a avaliação em larga escala tem por finalidade cumprir às exigências de uma política direcionada a uma concepção mercadológica voltada para a ideia de qualidade.

Ainda segundo o autor,

As avaliações em larga escala, enquanto sistemas de avaliação externos às instituições e às unidades escolares, devem cumprir, prioritariamente, cinco amplos conjuntos de funções:

1. Viabilizar a regulação ou o monitoramento das redes de ensino, em especial, mediante o fornecimento de informações devidamente fundamentadas para a formação de diretrizes, de instrumentos e de ações de gestão.
2. Fornecer elementos para a definição e a composição de descritores ou indicadores de desempenho. Por seu turno, tais indicadores devem garantir visibilidade das principais características das unidades

escolares e das diretorias de ensino viabilizando, assim: a) análises comparativas entre unidades e diretorias; b) estabelecimento de metas; c) definição de prioridades.

3. Subsidiar, de modo decisivo, o planejamento pedagógico das escolas.

4. Viabilizar mecanismos públicos e transparentes de prestação de contas.

5. Propiciar o desenvolvimento de competências técnicas e científicas no manejo das estratégias de avaliação (LOPES JUNIOR, 2016, p. 254).

Portanto, com essas funções, deduz-se, em termos gerais, a defesa dos enormes investimentos no fortalecimento de uma política educacional pautada em resultados — avaliação em larga escala —, pois acredita que, assim, garantir-se-á a visibilidade para a qualidade na Educação.

À vista disso, é possível afirmar que a avaliação em larga escala é o axioma das políticas educacionais contemporâneas (LIMA, 2008).

Para Silva Junior (2020, p. 107), a avaliação em larga escala no Brasil surge “[...] no final da década de 1980 e início da de 1990, num contexto de reforma do Estado, isto é, a partir da crítica ao Estado-providência<sup>9</sup> e da defesa das ideias neoliberais de Estado mínimo”. Sendo assim, podemos afirmar que é nesse contexto — o da reforma do Estado — que surge a relação entre público e privado, a ideia de que servidor público não trabalha tendo em vista a sua estabilidade, a ineficiência do setor público em detrimento do privado. Os princípios da administração empresarial passam a nortear o setor público e, na sequência, a privatização e a terceirização de oferta de serviços públicos (SILVA JUNIOR, 2020).

Ainda que não tenha sido possível privatizar a Educação no Brasil, o que se fez foi introduzir, por meio da avaliação em larga escala — testes padronizados —, o ideal da administração empresarial, em que a competitividade e a “qualidade” naturalizam a desigualdade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Para os autores, “A alternativa encontrada foi de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Silva Junior (2020, p. 111) esclarece que

[...] as medidas para conformarem à lógica empresarial são várias, porém a política de avaliação tem demonstrado maior potencial de se adequar a essa lógica. Isso porque essas avaliações introduzem e naturalizam conceitos e práticas oriundos das teorias de administração

---

<sup>9</sup>Também conhecido Estado de Bem-Estar Social.

empresarial ao avaliarem somente os resultados (ou seja, a produtividade) e ao estabelecerem metas a serem atingidas, criando rankings e prêmios (financeiros inclusive) e incentivando a competição entre as escolas e sistemas de ensino.

Para além disso, tem-se a descaracterização do profissional da Educação, que fica refém da subjetividade — perdendo a sua essência enquanto professor — e torna-se um sujeito individualista e competitivo. Vale lembrar que no Capítulo 2 apresentaremos alguns desdobramentos da política de avaliação no município de Foz do Iguaçu, que abarcam a questão dos rankings e política meritocrática.

Pasini (2020, p. 45) apresenta-nos categorias e conceitos que nos permitem compreender a avaliação em larga escala: “[...] performatividade, gerencialismo, regulação e políticas meritocráticas”. Para melhor compreensão desses conceitos, buscamos em Ball (2005, p. 543) a definição de performatividade e gerencialismo, sendo que “[...] performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como os meios de controle, atrito e mudança”, enquanto gerencialismo “[...] representa a inserção, no setor público, uma nova forma de poder, ele é uma forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação” (BALL, 2005, p. 544).

Assim sendo, essas tecnologias vão sendo incorporadas pela administração pública, com o viés empresarial, por meio das avaliações em larga escala, pela qual o desempenho, a premiação e a valorização da qualidade tornam-se uma meta a se alcançar — ao invés do direito social à Educação.

No que se refere a essas tecnologias, podemos constatar que, para além da bonificação pelo desempenho, há uma descaracterização do papel e da subjetividade do ser professor. Pasini (2020, p. 47) acredita que

As mudanças decorrentes daquilo que Ball (2002) nomeia como novas tecnologias não são apenas de caráter estrutural ou técnico, mas estão relacionadas também a mudanças e mecanismos que modificam a subjetividade do que significa ser professor, ou seja, repensar o que significa, nesse novo contexto, ser professor, e que atributos são necessários para atender às novas demandas da educação.

Perceba que a cada nova tecnologia instaurada também existe uma nova ressignificação do sujeito, há uma reforma de relações e subjetividades que, no

entendimento de Ball (2005, p. 546), “[...] ela não muda apenas o que fazemos, ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser”. Para o autor “[...] em cada nova tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (BALL, 2005, p. 546). Logo, a política de avaliação em larga escala com ênfase na bonificação, prêmio por desempenho, favorece a individualidade e a competitividade, caminhando para uma relação de meritocracia.

Outra definição que Pasini (2020, p. 53-54) nos apresenta está voltada para a ideia de regulação e meritocracia. O conceito de regulação:

[...] está associado a um conjunto de ações, ao controle do mercado e da oferta de serviços, além de prevenir e controlar processos determinados. Esse conceito surge na década de 1990, relacionado à descentralização das funções administrativas do Estado, participação da sociedade civil e dos organismos internacionais. [...] A regulação, para além do controle, sugere o estabelecimento de parâmetros de comparação e confrontação, com a premissa de legitimar a aplicação de instrumentos avaliativos em diferentes instâncias. O controle por meio de indicadores de desempenho da escola são formas de regulação que atingem uma dimensão social e interpessoal. Essas dimensões são distribuídas na relação com outras instituições entre a equipe pedagógica e com a comunidade, que passa a cobrar resultados.

Frente a isto, vale destacar que esses conceitos — performatividade, gerencialismo, regulação e meritocracia — estão intrinsecamente ligados, como em uma engrenagem, um em articulação com o outro em favor da relação público-privado.

De mais a mais, faltou definirmos o conceito de meritocracia, sendo que, no entendimento da Pasini (2020, p. 57), as “[...] políticas meritocráticas estão relacionadas à ideia de responsabilização por resultados, ou seja, aumentam a responsabilidade dos profissionais da escola para o avanço dos resultados nas avaliações em larga escala”.

Silva Junior (2020, p. 119) acrescenta que

[...] a meritocracia é uma categoria que perpassa a de responsabilização, uma vez que as recompensas ou sanções, sejam elas financeiras ou de outra ordem, e a própria divulgação pública, que expõe a escola ao julgamento da sociedade, compõem o caráter meritocrático do sistema.

Pensar no caráter meritocrático da avaliação em larga escala é entender o quanto essa tecnologia — meritocracia — é devastadora para vida do sujeito. O mesmo acontece no campo educacional, principalmente em se tratando de uma escola que atende a maioria, cujo ideal de sucesso “[...] dependerá do esforço pessoal, do mérito de cada um, da mesma forma, o fracasso será culpa do próprio aluno”, como esclarece Silva Junior (2020, p. 119).

Freitas (2012, p. 383) considera que

[...]diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira o foco da questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de recursos.

Assim sendo, a meritocracia torna-se base legal do discurso de uma política educacional pautada em uma concepção neoliberal que desconfigura, além do direito social à Educação, o trabalho do professor, tendo em vista que ele será culpado pelo insucesso do aluno. Para além disso, a meritocracia tem suas consequências na carreira do professor, como a fragilização da formação docente e a competitividade (SILVA JUNIOR, 2020). Freitas (2012, p. 383) considera a política meritocrática como “[...] uma categoria que perpassa a responsabilização”.

Convém, aqui, trazermos duas indagações predecessoras de Silva Junior (2012, p. 61): a consciência política e a “[...] questão da relação, da distinção, entre informação, conhecimento e saber”. Contudo, nós iremos discutir a consciência política, sobre a qual o autor esclarece:

Quando nós pensamos em administração educacional hoje, como campo de conhecimento, parece-me que a primeira decisão a ser tomada diz respeito a um conflito entre duas lógicas possíveis, entre duas maneiras de pensar o próprio campo. Ou eu penso o campo da administração educacional na perspectiva do direito à educação, e nesse caso eu caminho em determinadas direções, ou eu penso nas questões do campo da administração educacional na lógica, na perspectiva, do mercado educacional, e nesse caso eu tenho outras direções. Eu penso na primeira direção, eu penso na perspectiva do direito à educação. [...] Ou nós entendemos que a educação é um direito, ou nós entendemos que ela é uma mercadoria. Essas são duas coisas muito diferentes. Se ela é um direito, ela tem que ser materializada, se ela é uma mercadoria, ela pode ser comprada e vendida (SILVA JUNIOR, 2012, p. 61-62).

Partindo da premissa de que a Educação é um direito, a avaliação em larga escala e todo o seu discurso pautado na qualidade, no gerencialismo e na meritocracia se distancia de uma política pública que promova a igualdade, a criação de um Estado democrático marcado pela justiça social e a formação de uma escola pública, igualitária e popular (COSTA, 2012).

O que se percebe é que, com essa política engendrada sob a ótica empresarial, a avaliação em larga escala, em seu *modus operandi*, conduz à desumanização da Educação, do currículo, da cultura e da sociedade, acentuando ainda mais a desigualdade social e, outrossim, a precarização das condições de trabalho, afetando diretamente saúde dos profissionais da Educação.

Ademais, isso conduz o profissional à alienação, pois as tecnologias utilizadas por essa política acabam se evidenciando na práxis educacional do professor, uma vez que esses indivíduos interiorizam tais discursos. “Eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis das suas próprias aspirações. É procedendo assim que os indivíduos particulares contribuem para manter uma concepção de mundo”, como lembra Mézaros (2016, p. 265-266).

Caminhando para o fechamento deste capítulo, no qual tratamos sobre as questões que norteiam a avaliação em larga escala, entendemos que as concepções de Educação, qualidade e avaliação estão intrinsecamente ligadas e são indissociáveis

No próximo capítulo, iremos tratar sobre a avaliação em larga escala no estado do Paraná e no município de Foz do Iguaçu.

## **CAPÍTULO 2. O ESTADO DO PARANÁ E O MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Na direção para compreender as questões que norteiam o IDEB no município de Foz do Iguaçu, faz-se necessário entender as questões históricas da avaliação em larga escala. Para esse fim, vamos caminhar pela historicidade da temática no âmbito federal, estadual e municipal.

### **2.1 ESTADO DO PARANÁ E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

Partindo do pressuposto de que a avaliação sempre fez parte da práxis educacional do professor, da escola e dos sistemas de ensino, entender essa questão perpassa por vários níveis que vão do senso comum ao saber científico. Portanto, é compreender a avaliação sob o viés dos interesses sociais, políticos e econômicos de uma classe dominante, o que nos conduz a uma reflexão acerca do “insucesso” da qualidade e o avanço da desigualdade social<sup>10</sup>. Como enfatiza Casassus (2009, p. 72), a grande virada da Educação seria a mudança de perspectiva: “[...] dizia-se que estávamos a passar de um enfoque centrado na quantidade, para outro, cujo centro seria a qualidade”. Todavia, o que nunca nos explicaram foi o que seria essa tal “qualidade”.

Ainda de acordo com Casassus (2009, p. 72), “[...] nunca se tratou de políticas de educação, mas sim de políticas de gestão. As políticas educativas centraram-se na gestão do sistema e nunca da educação”. Posto isto, o que Casassus (2009) acredita é que tais políticas não se utilizaram das disciplinas que envolvem a Educação para fazer Educação, mas, sim, foram buscar nas Ciências Econômicas (Economia), da qual trouxeram a ideia de gestão e tentam implantar no contexto educacional. Portanto, procuram apresentar uma preocupação com o processo ensino/aprendizagem, embora o interesse esteja em “[...] atrelar os princípios da eficiência e eficácia da educação — padrão de qualidade”, como afirma Pasini (2020, p. 67).

---

<sup>10</sup> Para o autor, se observarmos os critérios estabelecidos em tais políticas — avaliação em larga escala —, podemos afirmar que, embora essas tenham sido colocadas em práticas por vinte anos, elas fracassaram: os resultados divulgados pelos sistemas de avaliação não nos mostram progressos. Pelo contrário, em muitos países mostram retrocessos (as pontuações desceram) e a segmentação social e a desigualdade social saíram fortalecidas (CASASSUS, 2009).

Na concepção da autora, isso ocorre por meio dos princípios da avaliação em larga escala: “[...] é por meio delas que se buscarão formas de garantir a eficiência e produtividade e o Estado passa a ser o principal agente regulador no campo educacional” (PASINI, 2020, p. 67).

Ademais, mencionar as políticas de educação, em especial a da avaliação em larga escala, é identificar a forte influência dos organismos internacionais como a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o BM e a Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE).

Pasini (2020, p. 64) explica a presença do BM na educação brasileira: “[...] deu-se na década de 1990, por sua atuação na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990, sob a coordenação do BIRD, do PNUD, da UNICEF e da UNESCO”. O que o BM propõe para a Educação no Brasil é combinar o *modus operandi* do sistema econômico e defender a Educação em conformidade com o mundo dos negócios, uma mercadoria a se vender.

No contexto histórico, entre inúmeros documentos oficiais — leis e ementas, entre outros — que fomentam a temática avaliação, Comar (2021) elege<sup>11</sup>, entre eles, apenas três, os quais, para a autora, servem como norte para a avaliação em larga escala no Brasil: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Conforme aborda Comar (2021, p. 91),

[...] o art. 206 da Constituição Federal chama a atenção para o fato de que a “garantia de padrão de qualidade” é um princípio básico para o ensino e gestão atual. No caso, qualidade e gestão se apresentam de forma indissociável no processo de democratização da educação.

Perceba que a Carta Magna se refere à qualidade da educação pelo caminho da gestão democrática, atuação da sociedade civil e universalização da escola. Em contrapartida, a LDB, Lei nº 9.394/96, de forma clara e objetiva, apresenta-nos um fortalecimento de um sistema de avaliação, principalmente em seus artigos 9º e 87 (COMAR, 2021).

---

<sup>11</sup>Comar (2021, p. 93) explica: “[...] isso se justifica porque elas convergem temporal e conceitualmente com as conferências do Projeto Principal e Regional de Educação, realizadas sucessivamente em Bogotá (1987); Chile (1993); Buenos Aires (2011)”.

Artigo 9º [...]

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;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; [...]

Artigo 87 [...]

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

No que refere ao PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Comar (2021) explica que, em sua composição, estão claras as proposições referentes à avaliação em larga escala, principalmente nas metas 7.3; 7.7; 7.8 e 7.10, nas quais tem-se a criação de indicadores de qualidade e, ao mesmo tempo, a regulação, a performance e a ideia de qualidade na Educação, temas esses já discutidos no Capítulo 1.

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do aluno e do corpo de profissionais da educação, nas condições de características de gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; 7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação de qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como a qualidade da educação bilíngue para surdos; 7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as), e a transparência e o acesso público das informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação (BRASIL, 2014).

Pasini (2020, p. 68) nos traz um panorama geral acerca da historicidade das avaliações em larga escala no Brasil, no qual destaca “[...] as iniciativas de avaliação

em larga escala na década de 1980, no período de redemocratização política do país”.  
A autora lembra que,

Em 1987, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público do 1º grau – SAEP. O primeiro programa de educação básica proposto pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho foi para o Nordeste Brasileiro – o EDURURAL. No mesmo período, em São Paulo, foi lançado o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – o SARESP – desenvolvido pela Secretaria do Estado e Técnicos da Fundação Carlos Chagas.

O primeiro programa de educação básica proposto pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho foi para o Nordeste Brasileiro – o EDURURAL. No mesmo período, em São Paulo, foi lançado o SARESP, desenvolvido pela Secretaria do Estado de São Paulo e Técnicos da Fundação Carlos Chagas. O EDURURAL e o SARESP foram programas que embasaram a construção do SAEB na década de 1990. As aferições por meio do SAEB iniciam em 1993, com caráter amostral, e, a partir de 1995, o governo incorporou a Teoria de Resposta ao Item – TRI, abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações. O primeiro projeto piloto de avaliação foi aplicado no Paraná e no Rio Grande do Norte, realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1988, seguido do Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), desde 1992. No Paraná, o Programa de avaliação – AVA, inicia em 1995 e perdura até 2002; posteriormente cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que inicia em 2012 e continua em andamento (PASINI, 2020, p. 69-70).

Portanto, o que se entende é a correlação existente entre os sistemas de avaliação que foram sendo criados no Brasil — tanto pelas secretarias estaduais de Educação quanto pelo próprio Ministério da Educação (MEC) com o apoio dos organismos internacionais — como sendo ensaios, para, assim, consolidar as políticas de avaliação em larga escala.

Além do mais, Comar (2021, p. 100) apresenta-nos uma observação acerca da trajetória do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dividida em quatro ciclos:

O primeiro ciclo ocorre na década de 1990 com o objetivo inicial de criar um ambiente avaliativo nas unidades escolares partindo do MEC e direcionando-se às Secretarias de Educação dos estados e municípios. Foi um processo de montagem de uma infraestrutura capaz de oferecer, avaliar e articular os resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. O segundo após 1993 objetivou o apoio à formulação, reformulação e monitoramento das políticas que se direcionavam para a qualidade da educação, aperfeiçoamento do Saeb no sentido de dar autonomia e

descentralizar as práticas avaliativas, para isso as escolas deveriam ser capacitadas para este fim. No terceiro ciclo, após 1995, a ênfase desse sistema volta-se para a construção da escola eficiente e da equidade para todos. Por fim, o quarto ciclo que ocorre após 1997 traz a dinâmica avaliativa pautada na premissa da divulgação dos resultados qualitativos e equitativos da eficiência da educação.

À vista disso, os quatro ciclos vêm para assegurar e reforçar a política de avaliação em larga escala, bem como a visão meritocrática de bonificar a escola que apresentou melhores resultados. Para além disso, nota-se que esse sistema avaliativo conduz ao monitoramento, à regulação, à ideia de qualidade e à comparação da Educação sem levar em consideração a especificidade de cada escola inserida em seu contexto social, ou seja, sua realidade social, cultural e econômica.

No que concerne ao estado do Paraná, esse é visto como precursor dessa política de avaliação em larga escala. Pasini (2020, p. 84) destaca que, em 1980, o estado já buscava “[...] um sistema com testes de amostragem e testagem” e, no início da década de 1990, criou o “Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA”.

Gonçalves (2005, p. 83) considera que

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

Apesar disso, o que se compreende é que esse programa, que a priori se mostrava como inovador e com objetivo de verificar o rendimento escolar dos alunos da Educação Básica, era, em sua essência, o arcabouço das políticas neoliberais no estado, assim como a implementação da lógica empresarial no sistema educacional público.

Neste sentido, Silva Junior (2020, p. 111-112) explica que

O Paraná já passou pela experiência da adoção da lógica empresarial na gestão educacional, tanto em nível estadual quanto nas unidades escolares, durante o governo Jaime Lerner, entre 1995 e 2002. Esse governo adotou mecanismo de gestão empresarial, baseados na Gestão da Qualidade Total, como a gestão compartilhada (a qual tem

como objetivo que a comunidade assumia também a captação de recursos para a escola), os incentivos às parcerias público-privadas, com a criação do Paranatec, a terceirização da contratação dos trabalhadores da educação, por meio da Paranaeducação, a criação de prêmios para as escolas e gestores que se destacassem, entre outras medidas.

Conseqüentemente, é possível depreender que, desde o final da década de 1990 e início do século XXI, o estado do Paraná já se adiantava para o cenário das políticas de avaliação em larga escala. Apesar de o governo Jaime Lerner adotar políticas neoliberais, especialmente no contexto educacional, no âmbito nacional ainda não se tinha uma apreciação do conhecimento de forma censitária, como afirma Silva Junior (2020), ou seja, não havia uma avaliação como a Prova Brasil.

Agora, em consonância com as políticas de avaliação em larga escala em nível federal, o estado do Paraná, em 2012, criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que, em 2019, passou por atualizações. Na sequência, como lembra Savaris (2022), foi inserido nesse sistema a Prova Paraná Mais<sup>12</sup>, a Prova Paraná<sup>13</sup> e a Prova Paraná de Fluência<sup>14</sup>, essa última “[...] em parceria com as Prefeituras e Secretaria Municipal de Educação”, como esclarece Savaris (2022, p. 73). No entendimento da autora, “[...] a Prova Paraná surge enquanto partes de ações planejadas pela Secretaria Estadual de Educação para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado” (SAVARIS, 2022, p. 73).

Nesse contexto, observa-se que o Estado do Paraná está em conformidade com as políticas de avaliação em larga escala, principalmente no que se refere a uma gestão empresarial, no qual a retórica da qualidade está atrelada ao viés mercadológico da Educação — meritocracia, performatividade e gerencialismo.

Para melhor compreensão acerca dessas concepções, iremos discuti-las nas subseções seguintes.

### 2.1.1 A Educação sob a ótica da meritocracia

Falar em meritocracia no âmbito educacional é percebê-la enquanto políticas meritocráticas (PASINI, 2020).

---

<sup>12</sup> Avaliação de desempenho, aplicada uma vez por ano (SAVARIS, 2022).

<sup>13</sup> Avaliação diagnóstica, aplicada em três edições (SAVARIS, 2022).

<sup>14</sup> Fluência em leitura dos estudantes em fase de alfabetização (SAVARIS, 2022).

Para Vieira *et al.* (2013, p. 318), “O mérito sempre esteve associado às organizações civis, religiosas e políticas”. Neste sentido, os autores explicam que o nível ideológico dessa palavra está para além de competências e habilidades: “[...] a palavra meritocracia aparece diluída nos debates sobre desempenho e avaliação, justiça social, reforma administrativa do Estado e o neoliberalismo” (VIEIRA *et al.*, 2013, p. 318).

Ainda de acordo com Vieira *et al.* (2013, p. 318), “[...] 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”. A esse respeito, cabe à escola revelar os seus talentos.

Na sequência, Soares e Baczinski (2018, p. 36-37) esclarecem que

A palavra mérito significa ser digno de algo, conseguir recompensas por meio de esforço individual. Nesse contexto, o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. No entanto, a meritocracia pregada pelo sistema capitalista em que vivemos está longe de ser ideal, pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes inferiores. Nesse sentido, a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo.

Logo, aplicar a política meritocrática nas escolas é individualizar a responsabilidade dos resultados das avaliações em larga escala. Portanto, cabe aos professores o compromisso de melhorar a nota do IDEB em detrimento do baixo desempenho dos discentes.

Nas palavras de Dubet (2004, p. 541), “A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso”. Todavia,

[...] o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. [...] Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será

sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 542-543).

Portanto, no discurso meritocrático eliminam-se as barreiras sociais, pois entende-se que todos estão em pé de igualdade, já que lhes foram ofertadas as mesmas condições. No entanto, na prática, o que se evidencia é que os que fracassaram não se esforçaram o suficiente, não são bons o bastante para estarem no topo. Consequentemente, esse tipo de política em uma sociedade democrática legitima a desigualdade por meio do mérito pessoal (PASINI, 2020).

### 2.1.2 Performatividade no contexto educacional

Antes de começarmos a conceituar a performatividade, é válido ressaltar que Ball (2002, p. 2) explica que performatividade e gerencialismo são “[...] tecnologias da reforma da educação” e que ambas “[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor”. Para o autor, esse tipo de tecnologia é utilizado para mensurar o trabalho do professor sob a ótica da produtividade e da qualidade.

É importante abordar que esse conceito é desenvolvido por Ball (2002, 2004, 2005), que “[...] utiliza a noção de performatividade ao discorrer sobre as implicações do neoliberalismo na reforma educacional” (PASINI, 2020, p. 45).

Nas palavras de Ball (2005, p. 543), “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

Pasini (2020, p. 46) acrescenta que essas tecnologias “[...] provocam mudanças diretas na forma de gestão, tanto do sistema educacional, quando da rede escolar ou da própria instituição”.

É importante lembrar que Ball (2005) nos convida a refletir sobre como essas tecnologias são incorporadas pelo setor público, principalmente no que se refere às reformas educacionais, ao introduzir uma política individualista, pautada na competitividade, no discurso da qualidade e da produtividade. Tal política visa a atender aos interesses do mercado por meio de indicadores de qualidade (avaliação em larga escala).

Para Ball (2004, p. 1116), “A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas”. Nesse contexto, o autor esclarece que

Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. [...] A performatividade e a gestão também atuam juntas para se livrarem das gentilezas fora de moda da ética profissional. De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor (BALL, 2004, p. 1116-1117).

Entenda que, ao introduzir essa tecnologia no ambiente educacional, tanto o professor quanto a coordenação pedagógica e diretores passam a trabalhar em função de metas, que, no caso do município de Foz do Iguaçu, fica em torno do IDEB, esvaziando a escola do saber científico.

Para além disso, a performatividade desconfigura o papel e a essência do professor, como descreve Ball (2004, p. 1118): “O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência)”. Essa gestão resulta na “[...] individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum”.

### 2.1.3 O Gerencialismo

Descrever o gerencialismo é, na afirmação de Ball (2005, p. 545), entendê-lo como uma tecnologia que “[...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador”. Para o autor, essa tecnologia traz uma nova ‘filosofia’ para o contexto educacional, no qual o diretor passa a ser o ‘gestor’ da instituição. Neste sentido, “O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

Pasini (2020, p. 52) afirma que “O gerencialismo constrói gradativamente uma ideologia utilitária que traduz a atividade humana em indicadores de desempenho”. A autora o define “[...] como um conjunto de técnicas” que, ao invés que proporcionar melhores condições de trabalho, de formação continuada aos professores, em especial no que se refere às condições do ensino aprendizagem, incentiva a individualidade, a busca pela excelência por meio da competitividade, a ser o primeiro colocado ou estar bem conceituado nos resultados das avaliações em larga escala.

De acordo com Pasini, (2020, p. 52-53), o gerencialismo traz uma nova concepção política e ideológica no âmbito educacional, pela qual vai substituindo o discurso “[...] de desvalorização ou de igualdade e democratização do ensino” pelas ideias “[...] de melhor oferta da qualidade da educação, por conceitos gerencialistas de qualidade, responsabilidade e excelência”.

Depreendidas as questões que norteiam a visão de meritocracia, performatividade e gerencialismo, iremos na próxima seção, dialogar no tocante à avaliação em larga escala na cidade de Foz do Iguaçu.

## 2.2 MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Mencionar a cidade de Foz do Iguaçu é percebê-la como atrativo turístico devido à sua posição privilegiada, localizada na região Oeste do Paraná, marcada pela tríplice fronteira com os países Paraguai e Argentina. A cidade é banhada pelos rios Paraná e Iguaçu, onde estão, respectivamente, uma das sete maravilhas da engenharia moderna, a Itaipu Binacional — a maior geradora de energia elétrica do mundo — e uma das sete maravilhas da natureza, as Cataratas do Iguaçu.

É importante ressaltar que, ao mencionar a tríplice fronteira, concebe-se a representação de “[...] uma região que vislumbra diversas oportunidades, como: comércio, qualidade de vida e, até mesmo, contravenção”, como destaca Chichoski (2022, p. 16).

Romantizar a história de Foz do Iguaçu é encobrir suas desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, não perceber a complexidade de uma região de tríplice fronteira, principalmente no âmbito educacional, levando em consideração que a rede municipal atende alunos de diversas nacionalidades, como a paraguaia, a argentina e a venezuelana, entre outras. As autoras Martti e Alfonso (2019, p. 678) explicam que

As escolas brasileiras localizadas próximas à linha da fronteira acabam construindo uma rígida fronteira, como a cultura, a língua, o preconceito. A crença de uma suposta superioridade brasileira em relação aos paraguaios faz com que alguns estudantes, diretores e professores ajam de maneira discriminatória com esses alunos de origem paraguaia, impondo sua cultura como legítima e inferiorizando as demais.

À vista disso, é importante “[...] que a escola, por ser um ambiente de formação de cidadãos conscientes, promova a libertação dos indivíduos, pois é nela que os preconceitos teriam que ser desfeitos”, como define Melo *et al.* (2016, p. 5), não podendo haver, portanto, discriminação. Embora muitos dos educandos oriundos da tríplice fronteira encontrem dificuldade com o idioma falado em sala de aula, no caso o português, olhar para esse grupo é identificá-lo pelas questões sociais e culturais, principalmente em se tratando da língua (portunhol — uma mistura do idioma português com o espanhol) falado no ambiente escolar. Portanto, cabe ao professor, à direção e à supervisão escolar o trabalho de mediação a respeito da diversidade cultural existente em nossa região.

Ao olhar para a história do município e sua cronologia, podemos constatar alguns marcos importantes que nos mostram a sua constituição enquanto município desde a sua descoberta.

1542: Chegada à região da expedição colonizadora de Alvar Nuñez Cabez, que descobre as cataratas e as batiza com o nome de “Cachoeiras de Santa”.

1609: São enviadas Bandeiras conquistadoras e povoadas, que asseguram aos brasileiros o domínio da região oeste.

1765: O Conde Oeyras Pombal solicita ao Capitão-General de São Paulo ordens e instruções para fundar estabelecimento militar na fronteira com o Paraguai, em território hoje paranaense.

1853: 20/08 – Pela Lei Imperial separa da Província de São Paulo o Paraná.

1889: A expedição voltou a Guarapuava em agosto e Joaquim José Firmino dividiu o território em dois distritos e nomeou 02 inspetores: Feliciano Araujo e Pedro Martins, sendo que quando a expedição retornou a Foz do Iguaçu, o Tenente Antônio Baptista afixou editais avisando que naquela data iniciavam-se os trabalhos de fundação da colônia, bem como tinha competência para conceder lotes de acordo com a lei para matricular como colonos.

1892: A colônia Militar de Foz do Iguaçu desmembrou-se da comissão Estratégica do Paraná, que passou a ter apenas o encargo da construção de estradas até as respectivas colônias.

1910: Pela Lei nº 971, de 09 de abril, a Colônia Militar passou à condição de Distrito do Município de Guarapuava, denominada Vila Iguaçu.

1912: A Colônia Militar foi extinta e a Vila Iguaçu emancipada do Ministério de Guerra. Transformou-se de praça de guerra em povoação civil, entregue aos cuidados dos seus próprios cidadãos.

1914: Pela Lei nº 1383, de 14 de março, é criado o Município de Vila Iguaçu, instalado em 10 de junho, tendo como primeiro Prefeito o Coronel Jorge.

1917: O Município de Vila Iguassu é elevado a Comarca do Iguaçu.

1918: Pela Lei Estadual nº 1783, de abril, o Município de Vila Iguaçu passou a denominar-se Município de Foz do Iguaçu.

1928: Inaugurado o primeiro grupo escolar do Município, Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, sendo o diretor o Padre Monsenhor Guilherme (FOZ DO IGUAÇU, 2022).

Ao desvelar alguns marcos acerca da historicidade do município, é possível constatar que ele nasceu sob a ótica militar e, ao mesmo tempo, desde a fundação, já abarcava uma diversidade cultural, pois em seus primeiros registros de habitantes já havia uruguaio e argentinos, além dos indígenas, como menciona Chichoski (2022).

Por outro lado, é ter um olhar para a história da Educação e perceber que, em 1928, tem-se a criação do primeiro grupo escolar no município. Benitez (2016, p. 38) descreve a primeira escola na cidade de Foz do Iguaçu: “o Governador Caetano Munhoz da Rocha criou o Grupo Escolar Caetano Munhoz da Rocha que mais tarde passou a chamar-se Grupo Escolar Bartolomeu Mitre”. Atualmente, o Colégio Estadual Bartolomeu Mitre passou a ser o 5º Colégio da Polícia Militar do Paraná, pelo Decreto nº 1673/2020<sup>15</sup>.

Em nível nacional, no ano de 1930, tem-se a constituição do Ministério dos Negócios e Saúde Pública e, na sequência, em 1931, tem-se a primeira reestruturação do ensino, cujo alvo era “[...] o curso fundamental, com duração de cinco anos e com idade mínima de 11 anos, e o curso complementar, com duração de dois anos, obrigatório para os candidatos à matrícula em instituições de ensino superior”, como menciona Sousa (2009, p. 455).

Dos cento e oito anos da criação da cidade de Foz do Iguaçu, passaram pelo Paço Municipal cinquenta e três prefeitos, de tenente-coronel, médico, empresário a servidor público estadual e municipal. Nessa conjuntura, iremos mencionar as quatro últimas gestões municipais, com início, em 2005, sob o comando do empresário eleito prefeito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), o senhor Paulo Mac Donald

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.cpmfoz.com.br/historico-do-colegio-bartolomeu-mit>. Acesso em: 28 set. 2022.

Ghisi, cuja gestão foi até 2012; de 2013 a 2016, assumiu a prefeitura o servidor da receita estadual eleito pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o senhor Reni Clóvis de Souza Pereira, mais conhecido como Reni Pereira, que, em 2016, foi afastado do cargo por denúncias de corrupção, tendo assumido, então, a vice-prefeita, a senhora empresária Ivone Barofaldi da Silva, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em 2016, com as eleições municipais, saiu vitorioso o ex-prefeito Paulo Mac Donald Ghisi, que, contudo, não pôde assumir devido a problemas com a lei Ficha Limpa<sup>16</sup>. Uma vez que teve o seu mandato cassado, a presidente da câmara de vereadores, a senhora Inês Weizemann dos Santos, do Partido Social Democrático (PSD), assumiu, em 2017, a gestão municipal. Ainda no mesmo ano, houve novas eleições municipais, tendo assumido, então, o servidor público municipal, o senhor Francisco Lacerda Brasileiro, do PSD, mais conhecido como Chico Brasileiro, que permanece no comando da prefeitura até os dias atuais.

É nesse cenário que iremos dialogar sobre as questões da avaliação em larga escala no município, seu processo histórico e como ela vem sendo entendida pela gestão municipal, no período de 2005 a 2021.

Na sequência, no Quadro 1, apresentamos os respectivos prefeitos e suas ações frente às políticas de avaliação em larga escala.

**Quadro 1** – Comparativo das políticas de avaliação em larga escala (2005-atualidade)

<b>Prefeito</b>	<b>Ano</b>	<b>Aspectos das políticas de avaliação em larga escala</b>
Paulo Mac Donald Ghisi	2005-2012	Perfil autoritário; visão empresarial; educação nos moldes corporativo, munícipes compreendidos como “clientes”; pensamento meritocrático; abono assiduidade e pagamento do décimo quarto salário; estabeleceu o IDEB como parâmetro de qualidade.
Reni Pereira	2013-2016	Segue os critérios da gestão anterior; aprovação da Lei nº 4362/2015: Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Foz do Iguaçu; promessa de pagamento do 14º salário para a Educação Infantil.
Francisco Lacerda Brasileiro	2017 até a atualidade	Segue os critérios meritocráticos, pagamento do 14º salário para as escolas em destaque com maior IDEB.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

<sup>16</sup>“A Lei Complementar nº 135, de 4 de junho de 2010, nomeada de “Lei Ficha Limpa”, tem origem popular (mais de 1.600.000 assinaturas), apoio de amplos setores da sociedade civil (OAB, AMB, CNBB, etc.)” (ESPÍNDOLA, 2011, p. 199).

De 2005 a 2012, o senhor Paulo Mac Donald Ghisi foi prefeito da cidade de Foz do Iguaçu. Eleito democraticamente, sua gestão foi por dois mandatos consecutivos. Com perfil autoritário, visão empresarial, ele buscava implantar em sua gestão uma concepção de Educação pautada nos moldes corporativo, no qual os munícipes eram compreendidos como “clientes”, consolidando o pensamento meritocrático — abono assiduidade e pagamento do décimo quarto salário. Esse último foi motivo de inúmeras discussões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como salienta Gonzaga (2012), pois a Educação Infantil também reivindicava o pagamento por desempenho (décimo quarto salário), já que os alunos avaliados na Prova Brasil também passavam por essa modalidade de ensino.

Sob o ponto de vista de Bernardino (2019, p. 63-67), elencamos algumas ações da gestão do governo do prefeito Paulo Mac Donald Ghisi para a Educação do município pautada na ideia de meritocracia.

Em 2010, o município de Foz do Iguaçu, seguindo as diretrizes nacionais, estabeleceu o IDEB como parâmetro de qualidade para o ensino, implementando políticas meritocráticas e estratégias de ensino, voltadas para a melhoria do índice. Ainda no ano de 2010, o município implementou por meio da Lei nº 3.755/2010, que autoriza o pagamento do prêmio por resultados, o qual, os servidores das escolas municipais que alcançassem a meta no IDEB, estabelecida pela SMED, receberiam o pagamento do 14º. A Rede Municipal de Ensino foi destaque no cenário nacional no campo das avaliações em Larga Escala em 2011, quando obteve êxito nos resultados esperados, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com a tarefa de superar o índice de 4.2 alcançado em 2009, o Município aumentou o IDEB de 2005 a 2017, em médias consideráveis, atingindo 7.2, em 2017, média maior que a média nacional. Em outubro de 2012 foi aprovado na Câmara Municipal de Foz do Iguaçu o Plano Municipal de Educação, o projeto de Lei nº 92/2012. Em 2012, incorporou-se à Lei 3.755 o decreto nº 21.404/2012 que regulamentou o pagamento do 14º salário, de acordo com as notas da avaliação no IDEB de 2011, que foi efetuado em 2012. Em 2012, além do 14º salário estabelecido pelo Decreto nº 21.404, o município ainda ofereceu aos profissionais das instituições de ensino o pagamento do 15º salário, para o alcance de médias ainda maiores por cada instituição escolar, estabelecidas pela SMED.

Portanto, toda a gestão do então prefeito Paulo Mac Donald Ghisi, no que se refere ao contexto educacional, foi pautada em uma visão meritocrática. Neste sentido, observa-se que essa política é injusta e desigual, levando em consideração

todo o empenho da rede para obter os melhores índices. Para além disso, o sistema de avaliação em larga escala, bem como as ações utilizadas, como a da meritocracia e bonificação, conduz-nos a refletir sobre a real função social desses processos avaliativos, pois, ao olhar atentamente para essa política, somos levados a refletir sobre os seus desdobramentos, em especial sobre o compromisso com o processo ensino aprendizagem (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

Benitez (2016, p. 55-57) destaca que boa parte das políticas implementadas pelo prefeito Paulo Mac Donald Ghisi foi abalizada por intermédio de projetos: “Aula de dicionário, Olimpíadas do Saber, Bônus por Assiduidade, Reforço Escolar e Programa Fica<sup>17</sup> e o Método Fônico<sup>18</sup>”.

Ainda no entendimento do autor, o Programa Fica “[...] mantinha uma equipe formada por Assistente Social, Psicóloga e Fonoaudióloga, que visitam as escolas, acompanhando os casos de evasão escolar e o desempenho escolar dos alunos” (BENITEZ, 2016, p. 56). Mais tarde, os CMEI’s passaram também a ter acesso a esse programa.

Em 2013, ganhou as eleições municipais o senhor Reni Clóvis de Souza Pereira, que seguiu as mesmas políticas do prefeito Paulo Mac Donald Ghisi, tendo como base as políticas de meritocracia e bonificação. Contudo, em sua gestão, foi aprovado, pela Lei nº 4.362, de 17 de agosto de 2015, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu.

Ainda sob sua gestão, houve a promessa de pagamento do décimo quarto salário para a Educação Infantil, assim como ocorreu na gestão do prefeito Paulo Mac Donald Ghisi. Neste sentido, a Educação Infantil (pré-escola) passou por uma avaliação, porém não houve o pagamento. Sua gestão ficou marcada pela Operação Pecúlio<sup>19</sup>, pela qual ele se tornou réu e foi afastado da gestão municipal.

Entre 2017 e a atualidade, temos a gestão do senhor Chico Brasileiro, que também dá sequência às mesmas políticas meritocráticas do ex-prefeito Paulo Mac

---

<sup>17</sup>“Ficha de Comunicação de Aluno Ausente: atendimento junto às famílias dos alunos em situação de abandono escolar ou em situação de risco de abandono escolar, com acesso e garantia de atendimento na política de saúde e de assistência para enfrentamento da pobreza, acesso ao atendimento psicossocial no espaço escolar, com avaliação e acompanhamento do aluno e família” (BENITEZ, 2016, p. 56).

<sup>18</sup>“O método fônico é um método de alfabetização baseado no ensino do som das letras e ocorre, em geral, por meio de grande repetição de tais sons” (BENITEZ, 2016, p. 57).

<sup>19</sup> Para saber mais, acesse: <https://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/427581889/justica-acata-denuncia-do-mpf-pr-contra-98-pessoas-no-ambito-da-operacao-peculio>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Donald Ghisi. Chico Brasileiro comprometeu-se a pagar o décimo quarto salário da Educação Infantil e vem cumprindo com a promessa, algo que o prefeito antecessor não fez. Neste sentido, a lacuna entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como destaca Gonzaga (2012), por fim foi superada, tendo em vista que a Diretoria do Ensino Fundamental (DIEF), a Diretoria de Educação Especial (DIEE) e a Diretoria de Educação Infantil (DIEI) passaram a trabalhar em consonância, promovendo a formação continuada dos professores e a valorização dos profissionais do magistério.

Ainda na gestão do prefeito Chico Brasileiro, o Programa Fica foi substituído pelo Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE)<sup>20</sup>, constituído por um grupo de trabalho com coordenador pedagógico, assistente social e psicólogas, com o objetivo de diminuir as ocorrências de abandono e evasão escolar.

Em termos gerais, as políticas meritocráticas e de bonificação continuaram nas gestões após 2012. Nessa perspectiva, podemos compreender que, em sua retórica, a Educação é entendida como “[...] instrumento de transformação social por meio da construção da emancipação dos indivíduos, os quais devem tornar-se sujeitos ativos em suas comunidades e na sociedade como um todo”, como argumenta Flach (2012, p. 8). Não obstante, na prática, ao fazer uso de políticas meritocráticas e de bonificação, o município engendra uma visão empresarial de Educação, de culpabilidade, em que “[...] os (as) professores (as) acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam responder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas” como aponta Ball (2005, p. 548).

---

<sup>20</sup> O Programa PCAE surgiu em resposta à problemática que se iniciou no Município de Foz do Iguaçu, tendo como finalidade reduzir as situações de abandono e evasão escolar. Diante dessa necessidade, passaram a ser investigados os motivos que levavam as crianças a não frequentar a escola. Objetivo geral do PCAE: implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, evitando a infrequência e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos os alunos da Rede Pública Municipal. Objetivos específicos do programa: diminuir os índices de abandono e evasão escolar; promover o regresso de crianças à escola, para que concluam a Educação Básica; promover ações permanentes de prevenção ao abandono e evasão escolar; reconhecer o abandono e evasão como forma de violência; orientar os profissionais da educação quanto à importância do acompanhamento da frequência escolar e os procedimentos que deverão ser adotados; acompanhar anualmente as situações de evasão via sistema SERE; possibilitar a Rede Pública e demais integrantes da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente o registro de informações de abandono escolar de maneira colaborativa; fomentar a participação e a representatividade das instituições de ensino nas reuniões da Rede de Proteção à Criança, entendendo a escola como um dos seus integrantes; viabilizar o retorno do estudante à escola, em tempo hábil, possibilitando-lhe o aproveitamento do ano letivo; definir estratégias de ação conjunta (instâncias colegiadas, comunidade escolar, SMED etc.) na prevenção à baixa frequência, ao abandono e à evasão escolar. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=47>. Acesso em: 11 nov. 2022.

No próximo capítulo, o lócus da pesquisa, iremos descrever acerca das escolas de maior e de menor IDEB, buscando identificar se há fatores que influenciaram nos resultados da avaliação em larga escala no município de Foz do Iguaçu.

### **CAPÍTULO 3. OS INDICADORES DE QUALIDADE NAS ESCOLAS DE MAIOR E DE MENOR NOTA NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU – ANÁLISE DE DADOS**

Para chegarmos neste capítulo, especialmente, no que diz respeito a identificar os indicadores que contribuíram para o rendimento da maior e da menor nota das doze escolas selecionadas na cidade de Foz do Iguaçu, fez-se necessário caminhar pelo entendimento do que é a Educação, principalmente quando se tem por finalidade uma Educação emancipatória, pautada na dignidade humana e na compreensão da realidade, sobretudo diante uma sociedade capitalista que entende a Educação como um insumo econômico.

Constitui-se fundamental a percepção da retórica da qualidade, que nos conduz à compreensão do real sentido incorporado a ela, particularmente pelos organismos internacionais como o BM. Logo, subjacente a isso, está a ideia de uma escola pautada no mérito, que nas palavras de Dubet (2004, p. 543), “[...] independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais”.

Outrossim, é perceber que o professor

[...] no conjunto do seu trabalho docente, não é um indivíduo isolado; é um indivíduo histórico, que exerce a sua atividade no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesse, dentro de um determinado conjunto de relações sociais, sem perder de vista o mundo do trabalho em que se encontra esse professor, o seu contexto histórico capitalista baseado na divisão da sociedade de classes, na divisão de trabalho e na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue (MATTOS ALMEIDA, 2020, p. 149-150).

Portanto, podemos compreender esse professor em sua totalidade, ou seja, enquanto um ser social, histórico e cultural. Para além disso, ele é capaz de conduzir o discente a uma consciência de classe, buscando a transformação da realidade por intermédio do trabalho ao desmistificar as ideologias impostas pelo sistema capitalista, especialmente no contexto da avaliação em larga escala, em que estão presentes as relações de produtividade e de mérito.

Além do mais, com o intuito de entender as questões que envolvem as doze escolas do município de Foz do Iguaçu, foi necessário caminhar também pelo conceito de Educação Comparada, sendo que um dos pontos que chamou a atenção foi “A

figura do outro na educação comparada”, conforme relacionam Devechi *et al.* (2018, p. 1). Os autores acreditam que

[...] a ideia predominante é de que não é mais possível pensar em estudos comparativos sem considerar a história, os campos discursivos, a preocupação com as diferenças e com o outro ou o estranho. O outro passa a ser visto em sua tradição culturalmente específica, tendo em vista que mesmo uma nação/região é composta de diferentes modos de vida (DEVECHI *et al.*, 2018, p. 8).

Falar em Educação Comparada é olhar para o outro. Portanto, podemos afirmar que se faz necessário um exercício pelo qual partimos da parte para o todo e vice-versa. É ter um olhar para a singularidade e, ao mesmo tempo, para a pluralidade, pois, assim, manifestam-se os diferentes modos de vida, crença, processos educativos. Isso “[...] Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro”, como afirma Franco (2000, p. 198).

Nesse contexto, ao pensar nas escolas de maior e de menor IDEB no município de Foz do Iguaçu e compará-las entre si, é fundamental a percepção do outro, entendendo o seu contexto histórico, social, econômico e cultural. Deste modo, é olhar para cada região em que elas estão inseridas, observando o seu entorno, a sua condição social e a historicidade dessas comunidades (FERREIRA, 2009).

No encaminhamento metodológico, iremos aprofundar acerca da temática Educação Comparada.

### 3.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Como já esclarecido, o presente trabalho terá como norte a realização de estudos comparados considerando as características de contextos das doze escolas selecionadas, como as questões socioeconômicas dos alunos, número de alunos por escola, docentes, análise do PPP dessas escolas, as características educacionais, a nota da Prova do IDEB e os programas de contraturno.

Inicialmente, apresentamos os Quadros 2 e 3, em que constam as escolas com maior e menor nota no IDEB 2019, respectivamente.

**Quadro 2 – Escolas com maior<sup>21</sup> nota no IDEB (2019)**

<b>Escolas</b>	<b>Nota no IDEB</b>
1. Escola Municipal Santa Rita de Cássia	8,5
2. Escola Municipal Papa João Paulo I	8,3
3. Escola Municipal Presidente Getúlio Vargas	8,2
4. Escola Municipal Professor Benedicto João Cordeiro	8,2
5. Escola Municipal Carlos Gomes	8,1
6. Escola Municipal Professora Josinete Holler Alves dos Santos	8,0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

**Quadro 3 – Escolas com menor<sup>22</sup> nota no IDEB (2019)**

<b>Escolas</b>	<b>Nota no IDEB</b>
1. Escola Municipal Professora Suzana de Moares Balen	6,5
2. Escola Municipal Cândido Portinari	6,4
3. Escola Municipal Ponte da Amizade	6,4
4. Escola Municipal Eloi Lohmann	6,3
5. Escola Municipal João Adão da Silva	6,2
6. Escola Municipal Padre Luigi Salvucci	6,0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

A partir dos Quadros 2 e 3, tem-se a pretensão de fazer a análise comparatista entre as escolas elencadas. Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário caminhar para o entendimento do que é a Educação Comparada, assunto esse que será tratado na sequência.

### 3.2 EDUCAÇÃO COMPARADA

Franco (2000, p. 200) considera que os estudos comparados nos conduzem ao entendimento de que “[...] A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nesta relação de conhecimento de si e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, se perceber na diferença”.

<sup>21</sup> Os dados referentes às notas do IDEB das escolas em questão foram retirados do site do INEP (2022), tendo como ano de referência 2019.

<sup>22</sup> Os dados referentes às notas do IDEB das escolas em questão foram retirados do site do INEP (2022), tendo como ano de referência 2019.

Ferreira (2009, p. 138-139) destaca que

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural etc. a que pertencem. [...] o que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas.

Assim sendo, ao fazer os estudos comparados das doze escolas com maior e menor IDEB, é preciso identificar não somente as semelhanças e as diferenças, mas as correlações dessas com o processo educativo e a conexão com o contexto social, cultural, económico em que estão inseridas as escolas (FERREIRA, 2009).

Na concepção de Ferreira (2009, p. 137), a Educação Comparada sempre esteve atrelada a “[...] compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação”. O autor ainda acrescenta que, a Educação Comparada “[...] não pode deixar de ser um produto de uma história e de uma sociedade”; para ele a “[...] comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na construção do próprio saber” (FERREIRA, 2009, p. 138).

Silva (2019, p. 2) leciona que o “[...] ato de comparar é inerente ao processo de construção de conhecimento”, ou seja, o “[...] ato de comparar faz parte do processo de construção e reconstrução do conhecimento”.

Ademais, para entender o campo da Educação Comparada, é essencial caminhar pela sua historicidade. E pensar nesta narrativa é contemplá-la desde a antiguidade, visto que, na compreensão de Ferreira (2009, p. 143), “Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e da educação grega da egípcia e da persa”.

Madureira, Brandão e Lahan (2021, p. 1883) consideram que “A origem da Educação Comparada se dá ainda no século XVIII, mas é em 1817, em Paris, que se atribui seu surgimento com Marc-Antoine Jullien, conhecido como pai da Educação comparada”.

No que se refere à historicidade da Educação Comparada, podemos destacar que essa se dedicou

[...] à descrição de sistemas educacionais em desenvolvimento em vários países do mundo. Essa tarefa era desenvolvida por pesquisadores ligados ao campo educacional ou à área de administração escolar. [...] Historicamente a educação comparada expande seu desenvolvimento especificamente no mapeamento de sistemas educacionais a fim de compreender as suas dinâmicas e complexidades (CORREA, 2011, p. 251-253).

Desta forma, entendemos que os estudos comparados surgem com a ideia de comparar os sistemas educacionais, mapeando-os e utilizando dessas informações para entender tais sistemas, ao mesmo tempo que identificam “[...] a dominação pela imposição de modelos de sucesso de gerenciamento educacional a partir da importação de modelos estrangeiros”, como menciona Correa (2011, p. 54).

Em se tratando de estudos comparados, é importante ressaltar que “Todo esse movimento comparativo deve acontecer sem homogeneizar, uma vez que cada contexto existe moldado pelas circunstâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais” (MADUREIRA; BRANDÃO; LAHAN, 2021, p. 1883). Como enfatizam os autores, tais contextos “[...] são ímpares e devem ser respeitados e olhados de maneira ética” (MADUREIRA; BRANDÃO; LAHAN, 2021, p. 1883).

No tocante à historicidade da Educação Comparada, Correa (2011, p. 268) explica:

Pode-se afirmar que existe uma diversidade de classificações de educação comparada, bem como autores cujo entendimento é fundamental para sua compreensão, como por exemplo, e citando apenas alguns: Marc-Antoine Jullien, Bereday, Kazamias e Massialas, King, Kneller, Lourenço Filho, Márquez, Noah e Eckstein e Vexliard. Contemporaneamente se faz alusão a Bonitatibus, Ferreira, Ferreira, Marcondes, Nogueira, Nóvoa, Schriewer e Pedró. Em torno da arquitetura da educação comparada a partir da experiência de pesquisa dos autores citados foi possível observar uma espécie de arco teórico e metodológico que se torna mais visível com os estudos de Nóvoa (2009). Nesse arco encontramos as perspectivas mais positivistas, passando por análises comparatistas mais críticas até o oposto evidenciado nas tendências mais preocupadas com novos elementos surgidos na contemporaneidade e que afetam as metodologistas comparatistas. Certamente, uma das ideias fortes no debate refere-se à metodologia dos estudos comparados e, nesse sentido, a compreensão do entendimento conceitual do “outro” em comparação.

Logo, entendemos que, ao considerar os estudos comparados, devemos ter um olhar para a pluridisciplinaridade (SILVA, 2019). É importante lembrar que a

Educação Comparada está inserida em um contexto no qual já existia uma produção de saber sistematizado em outras áreas do conhecimento, não sendo um saber exclusivo da Educação, ela nasce em meio a outras ciências que também faziam uso da comparação, a exemplo da medicina, da literatura ou do direito (CORREIA, 2011).

Silva (2019, p. 5) argumenta que “Os estudos comparados devem refletir não somente em que circunstâncias os modelos podem ser desenvolvidos visando sua plena eficácia no processo educativo, mas também a que objetivo está servindo o processo educativo”. Ao ter a compreensão do “outro” nos estudos comparados, é preciso que se tenha cautela “[...] com a dimensão da eticidade e alteridade para refletir sobre as questões educativas, seus processos e fundamentos” (SILVA, 2019, p. 6). Para a autora,

Uma das características fascinantes da educação comparada é esse movimento dialético de permitir pensar o outro e repensar sobre si, transformado a si mesmo e ao conceito que se estabelece sobre o outro. Promove, assim, o exercício da eticidade, abrindo possibilidades diversas de interações e soluções de problemas. O exercício de eticidade em relação ao outro é um dos princípios que Dilthey aponta como fundamental para o encontro com o interétnico, via imprescindível para o estabelecimento do diálogo (SILVA, 2019, p. 7).

Conseqüentemente, ao pensar nos estudos comparados, é preciso o exercício de humildade para olhar o outro de maneira subjetiva e percebê-lo enquanto sujeito histórico, social, político e cultural. Neste sentido, é fazer uso da “[...] concepção de diálogo pedagógico freiriano, que rechaça a relação de poder a favor do educador, produzindo uma relação de opressão”, como afirma Silva (2019, p. 6).

A seguir vamos discutir acerca das características de contexto das doze escolas com maior e menor IDEB.

### 3.3 ANÁLISE DAS ESCOLAS DE MAIOR E DE MENOR IDEB NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU

Para a execução dos estudos comparados, inicialmente foi analisado o PPP atualizado em 2021 de cada uma das escolas selecionadas, elencadas nos Quadros 2 e 3, para, a partir daí, serem elaborados os quadros comparativos.

No que se refere às escolas com maior nota no IDEB, o Quadro 4 apresenta a nota do IDEB, o número de alunos e de turmas, o percentual de desistentes, aprovação e reprovação e de frequência.

**Quadro 4 – Escolas com maior nota no IDEB – Comparativo geral (2021)**

Escola Municipal	Nota IDEB	Nº de turmas	Nº de aluno	% de desistentes	% de aprovação	% de reprovação	% de frequência
Santa Rita de Cássia	8,7	8	188	0	100	0	Varia entre 98,4 e 99,8
Papa João Paulo I	8,3	8	132	0	100	0	Varia entre 98,4 e 99,4
Presidente Getúlio Vargas	8,2	10	372	0	98,71	1,29	Varia entre 95,7 e 99,8
Professor Benedicto João Cordeiro	8,2	10	251	0	99,62	0,38	Varia entre 98,4 e 100
Carlos Gomes	8,1	8	176	0	97,09	2,91	Varia entre 96 e 100
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	8,0	10	595	0	97,36	2,34	Varia entre 98,6 e 99,6

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao examinar o Quadro 4, podemos classificar as escolas em três níveis — pequeno, médio e grande porte<sup>23</sup> —, levando em consideração o número de alunos. Deste modo, são consideradas de pequeno porte as escolas municipais Papa João Paulo I, Carlos Gomes e Santa Rita de Cássia. A escola Professor Benedicto João Cordeiro é enquadrada como de médio porte e as escolas Presidente Getúlio Vargas e Professora Josinete Holler Alves dos Santos, de grande porte.

Dos dados levantados, destaca-se que não há número de alunos desistentes e que o número de reprovação é baixo, já que em nenhuma das escolas atinge a marca de 3%.

<sup>23</sup> De acordo Decreto municipal nº 26. 488, de 25 de junho de 2018, escolas de pequeno porte possuem até 200 alunos; de médio porte, de 201 a 300 alunos; de grande porte, acima de 301 alunos.

O Quadro 5 relaciona as escolas com menor nota no IDEB, demonstrando o número de aluno e de turmas, o percentual de desistência, aprovação e reprovação e de frequência em cada uma delas.

**Quadro 5 – Escolas com menor nota no IDEB – Comparativo geral (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Nota IDEB</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de aluno</b>	<b>% de desistentes</b>	<b>% de aprovação</b>	<b>% de reprova</b>	<b>% de frequência</b>
Professora Suzana de Moares Balen	6,5	9	197	0	96,97	3,03	Varia entre 95,0 e 98,4
Cândido Portinari	6,4	7	179	0,43	95,66	3,91	Varia entre 83,2 e 99,6
Ponte da Amizade	6,4	9	252	0,65	94,12	5,23	Varia entre 92,6 e 98,5
Eloi Lohmann	6,3	16	435	0,68	92,26	7,06	Varia entre 87,9 e 99,5
João Adão da Silva	6,2	21	518	0	93,65	6,35	Varia entre 97,8 e 99,1
Padre Luigi Salvucci	6,0	26	580	1,14	89,54	9,32	Varia entre 88,4 e 99,2

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Da mesma forma como as escolas de maior IDEB, é possível categorizar as escolas com menor desempenho no IDEB em três níveis de acordo com a número de alunos. Assim, as unidades escolares estariam classificadas da seguinte forma: Professora Suzana Balem e Cândido Portinari como de pequeno porte; Ponte da Amizade como de médio porte; Eloi Lohmann, João Adão da Costa e Padre Luigi Salvucci como de grande porte.

Em um comparativo entre as escolas dos Quadros 4 e 5, observar-se que o número de turmas das escolas de maior IDEB varia entre oito e dez e o número de alunos atendidos por elas totalizam mil setecentos e quatorze. Já nas escolas de menor IDEB, o número de turmas varia entre sete e vinte e seis, totalizando dois mil cento e sessenta e uma crianças atendidas, ou seja, quatrocentos e quarenta e sete crianças a mais.

Outro aspecto visto consiste na porcentagem de aprovação, reprovação, desistência e frequência das escolas de maior e de menor IDEB. Sob a ótica da aprovação e reprovação, o percentual varia entre 97,09% e 100% de aprovação, enquanto as taxas de reprovação variam de 0% a 2,91%. Já o percentual de desistência é zero e a frequência varia entre 95,7% e 100% nas unidades de maior

IDEB. Por outro lado, nas escolas de menor IDEB, o índice de aprovação varia entre 89,54% e 96,97%, a taxa de reprovação eleva-se, ficando entre 3,03% e 9,32 %. A porcentagem de desistência varia de zero a 1,14% e a frequência varia entre 83,2% e 99,2%.

Portanto, nas escolas de maior IDEB, o índice de aprovação é maior, chegando a 100%; o número de reprovados é menor, não alcançando 3% dos alunos matriculados; não há desistência e a frequência atinge o nível de 100%.

Agora, nas escolas de menor IDEB, o índice de aprovação não cai de forma significativa, já que se mantém um nível considerável de aprovação, ficando entre 89,54% e 96,97%, embora, se compararmos o menor índice de aprovação das escolas de maior IDEB em relação as de menor IDEB, teremos uma diferença de 6,16%. Todavia, no aspecto reprovação, o nível eleva-se para quase 10%, há desistência (1,14%) e a frequência também diminui, pois os registros apontam para uma variação: enquanto nas escolas de maior IDEB o menor índice é 95,7%, nas de menor IDEB, é de 83,2%, o que representa uma diferença de 12,5%, ou seja, os alunos nas escolas de menor IDEB tendem a faltar mais.

Outra perspectiva contemplada pelos estudos comparados consiste na caracterização da comunidade escolar e do perfil socioeconômico das famílias das unidades escolares de maior e de menor IDEB. Em relação a tal aspecto, foram elaborados os Quadros 6 e 7 para as escolas de maior IDEB.

**Quadro 6 – Escolas com maior nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 1 (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Renda Familiar<sup>24</sup></b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Nº de membros da família</b>
Santa Rita de Cássia	2 a 3 salários (53%) 4 a 6 salários (19%) mais de 10 salários (18%) 1 salário (5%) 7 a 10 salários (5%)	Ensino Médio Completo (40%) Superior (28%) Superior Incompleto (11%) Especialização (5%) Fundamental II (11%) Fundamental I (5%)	5 (38%) 4 (30%) mais de 6 (17%) 2 (13%) 3 (2%)
Papa João Paulo I	até dois salários (30%) até três salários (63%) até cinco salários (5%)	Fundamental (60%) Ensino Médio Incompleto (30%) Superior (9%) Analfabetos (1%)	4 pessoas em média

<sup>24</sup> Salário mínimo.

Escola Municipal	Renda Familiar <sup>25</sup>	Escolaridade	Nº de membros da família
Presidente Getúlio Vargas	2 a 3 salários, contudo, o PPP informa que o bairro Vila Adriana, no qual a escola está localizada, possui nível socioeconômico razoável.	Fundamental e Médio (80%) Superior (10%) Incompleto (10%)	4 a 6 pessoas
Professor Benedicto João Cordeiro	até 2 salários (70%) até 3 salários (20%) acima de 3 salários (10%)	A maioria possui o Ensino Fundamental e Médio, com crescente número de familiares que estão concluindo o Ensino Superior	Não consta
Carlos Gomes	até 3 salários (70%) até 2 salários (20%) 1 salário (10%)	Analfabetos a pós-graduados.	Não consta
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	3 a 5 salários	Ensino Médio completo e Ensino Superior	4 a 6 (60%) 1 a 3 (30%) 7 ou mais (10%)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 7 – Escolas com maior nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 2 (2021)**

Escola Municipal	Residem com quem	Origem do Imóvel	Ocupação dos pais	Religião
Santa Rita de Cássia	com os pais (82%) com o pai (4%) com a mãe (9%) com parentes (3%) com outros (2%)	próprio (68%) alugado (23%) cedido ou emprestado (5%)	Estudante (5%) Professor (7%) Autônomo (23%) Comerciantes (20%) Outros (37%) Do lar (8%)	Católica (45%) Evangélica (32%) Mulçumana (9%) Outras (18%)
Papa João Paulo I	com os pais (93%) com a mãe (4%) com o pai (1%) com os avós (1%) com os parentes (1%)	próprio, em sua maioria	Professor, autônomo, dona de casa, comerciante, recepcionista	A composição em sua maioria é de religião católica; depois, evangélica; mulçumana; espírita
Presidente Getúlio Vargas	com os pais (80%) com os avós (10%) com terceiros (10%)	próprio (80%) alugado (20%)	Hotelaria (40%) Transporte (20%) Prestação de serviços (30%) Outros (10%)	Católica (80%) Outras (20%)

<sup>25</sup> Salário mínimo.

Escola Municipal	Residem com quem	Origem do Imóvel	Ocupação dos pais	Religião
Professor Benedicto João Cordeiro	O PPP não é claro. Informa que 30% das crianças ficam sozinhas; 40%, com as mães; 25%, com empregada; 5%, com tios e avós	Não consta. Diz apenas que 97% moram em casa de alvenaria.	Não consta	Católica (70%) Evangélica (30%)
Carlos Gomes	com os pais (70%) com o pai (5%) com a mãe (15%)	próprio (70%)	Diarista, balconista, do lar, engenheiro ambiental, borracheiro, motorista, professores, jardineiro, entre outras	Católica (70%) Evangélica (28%) Outras (2%)
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	Famílias diversificadas: convivem com pais, tios, avós, padrasto e madrasta	casa própria	Professores; funcionários de Órgãos Públicos; do Hospital Ministro Costa Cavalcante	Católica (70%) Evangélica (20%) Outras (10%)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao estudar a caracterização da comunidade e as condições socioeconômicas das famílias nas unidades escolares de maior IDEB, constatou-se que elas possuem uma renda familiar que varia entre dois e três salários mínimos, embora também haja um número significativo de famílias com renda familiar entre quatro e dez salários mínimos. No quesito escolaridade, elas perpassam do Ensino Médio ao Ensino Superior completo; residem em casa própria; os alunos (81,25%) moram com os pais, ambos trabalham e a composição familiar varia entre quatro a seis pessoas; a ocupação dos pais varia entre professores, comerciantes, hotelaria, transportes, prestação de serviços, funcionários de órgãos públicos e do hospital Ministro Costa Cavalcante; a religião é predominantemente de católicos (67%) e evangélicos (27%).

Além disso, identificou-se que os bairros em que essas escolas estão localizadas são áreas centrais, cujo entorno é bem estruturado (com asfalto, supermercado, posto de saúde, restaurantes, praça, parquinho). Eis a localização de cada escola municipal: Santa Rita de Cássia (Parque Monjolo); Papa João Paulo I (Centro Cívico); Presidente Getúlio Vargas (Bairro Borbon, antiga Vila Adriana, considerado “[...] um bairro de nível socioeconômico razoável” conforme o PPP da escola (FOZ DO IGUAÇU, 2021, p. 13); Professor Benedicto João Cordeiro (Jardim

Tarobá); E. M. Carlos Gomes (Campos do Iguaçu); Professora Josinete Holler Alves dos Santos (Itaipu A, antiga Vila “A”).

Vale destacar que, das seis unidades de maior IDEB, quatro delas (Santa Rita de Cássia, Papa João Paulo I, Presidente Getúlio Vargas e Professora Josinete Holler Alves dos Santos) afirmam que as famílias são presentes no cotidiano escolar. As duas restantes (Carlos Gomes e Professor Benedicto João Cordeiro) consideram que as famílias não são presentes por questões sociais e culturais e por falta de tempo e interesse dos pais.

Dando continuidade aos estudos comparados, os Quadros 8 e 9 elencam as escolas de menor nota na prova do IDEB e apresentam a realidade da comunidade escolar e o perfil socioeconômico das famílias dos alunos que ali estudam.

**Quadro 8 – Escolas com menor nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 1 (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Renda Familiar</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Nº de membros da família</b>
Professora Suzana de Moares Balen	até 2 salários (80%) até três salários (15%) acima de três salários (5%)	Analfabetos (18%) Fundamental I e II (28% e 26% respectivamente) Ensino Médio (25%) Ensino Superior (3%)	até 4 (88%) acima de 12 (12%)
Cândido Portinari	A maioria de 1 a 2 salários	Ensino Médio	Média de 5 pessoas
Ponte da Amizade	Alto nível de desemprego e nível socioeconômico baixo	Não consta	Não consta
Eloi Lohmann	1 salário mínimo ou nenhuma renda, deixando uma faixa considerável de crianças vivendo na linha da miséria	Pouca ou nenhuma	4 pessoas
João Adão da Silva	Em sua maioria depende de Programa Social como o Bolsa Família ou apenas um membro da família tem renda fixa de 1 salário	Fundamental incompleto (30,7%) Médio incompleto (16,8%) Médio completo (15,6%) Fundamental completo (15,3%) Não alfabetizado (7,2%) Superior incompleto (6,6%) Superior completo (5,4%) Pós-graduação (2,4%)	4 (32,3%) 3 (25,7%) 5 (23,4%) 6 (13,2%) 2 (3,6%) 8 (1,2%) 7 (0,6%)

Escola Municipal	Renda Familiar	Escolaridade	Nº de membros da família
Padre Luigi Salvucci	até 1 salário (42,8%) 1 a 2 salários (32,2%) sem renda (12,5%) 3 a 4 salários (11,9%) acima de 5 salários (1,3%)	Ensino Médio (32,2%) Fundamental incompleto (20,4) Fundamental completo (13,2%) Ensino Médio incompleto (16,4)	4 (35,5%) 3 (21,7%) 5 (22,4%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 9 – Escolas com menor nota no IDEB – Perfil Socioeconômico 2 (2021)**

Escola Municipal	Residem com quem	Origem do Imóvel	Ocupação dos pais	Religião
Professora Suzana de Moares Balen	com pais e mães (52%) com mães (35%) com pais (3%) com parentes (3%) com as avós (7%)	Não consta se é próprio ou alugado. 80% das casas são de alvenaria e 20% de madeira. A origem do bairro é de baixa renda e, segundo o PPP, os habitantes receberam os lotes em 1994	autônomos (manicure, mensalista, auxiliar de construção, mototaxista, entre outros) (40%) desempregados (22%) Diarista (20%) Vendedores (15%) Pensionistas e Aposentados (3%)	Evangélica (55%) Católica (32%) Outras religiões (13%)
Cândido Portinari	residem com pai e mãe, cuja faixa etária está entre 29 e 39 anos	Moram de aluguel	Autônomos. Apenas um possui renda fixa	Católica e evangélica
Ponte da Amizade	Não consta	Não consta	Autônomos (pedreiros, mecânicos, diaristas, costureiras ou com empregos instáveis)	Não consta
Eloi Lohmann	com pais, mães e irmãos ou apenas mãe e criança	casa própria ou aluguel	Os pais trabalham como “laranjas <sup>26</sup> no Paraguai”, desempregado	Católica e Evangélica

<sup>26</sup> Pessoas que passam mercadorias do Paraguai para o Brasil pela Ponte Internacional da Amizade.

Escola Municipal	Residem com quem	Origem do Imóvel	Ocupação dos pais	Religião
João Adão da Silva	com mãe e irmãos (37,72%) com mãe, pai e irmãos (29,94%) com mãe e pai (13,77%) com mãe, pai, irmãos e avós (5,99%) com mãe e avó (3,59%) com o avô (1,80%)	próprio (59,3%) alugado (26,3%) cedido (11,4%) área verde (1,8%) não informada (2%)	Autônomo (37,1%) Desempregado procurando emprego (28,7%) Registro em carteira (25,2%) Profissional liberal (5,4%) Desalentado (Desistiu de procurar emprego) (2,4%) Servidor Público (1,2%)	Evangélica (48%) Católica (43,9%) Não tem religião (6%) Mulçumana (1,2%) Candomblé (0,6%)
Padre Luigi Salvucci	com os pais (58,6%) com a mãe (12,5%) com avós, mães (8,6%)	Não consta	Registro em Carteira (36,2%) Desempregado (25,7%) Profissional Liberal (7,2%) Autônomo (30,9%) Servidor Público (7,2%)	Católica (48,7%) Evangélica (39,5%) Umbanda e Candomblé (8,6%)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao descrever a caracterização da população e a circunstância socioeconômica das famílias das escolas de menor IDEB, percebe-se que elas possuem renda familiar que caminha entre um e dois salários mínimos, outras com apenas um salário ou nenhuma renda; há um alto índice de desempregados e aquelas que dependem do Programa Bolsa Família; são núcleos familiares formados por quatro e seis pessoas (as escolas de maior IDEB também registram essa composição familiar, todavia o que muda é o poder aquisitivo delas); em média, 46,2% das crianças moram com os pais e, aproximadamente, 28,4% das crianças moram apenas com a mãe. O nível de escolarização é marcado pelo analfabetismo, Ensino Fundamental I, II e Médio incompletos (36,5%), embora 24,26% das famílias tenham Ensino Médio completo, 5,4% possuam algum tipo de graduação e 2,4%, de pós-graduação.

Outro aspecto verificado foi a ocupação dos pais, sendo muitos deles autônomos (manicure, mensalista, auxiliar de construção, pedreiros, mecânicos, costureiras e laranjas); o registro em carteira varia entre 25,2% e 36,2%, embora apenas duas escolas fizeram tal registro; a religião predominante varia entre católicos e evangélicos.

Dando continuidade aos estudos comparados, levamos em consideração a localização das escolas que, em sua maioria, estão localizadas na periferia: Professora Suzana Moraes Balen (Jardim Califórnia); Ponte da Amizade (Jardim Jupira); Eloi Lohmann (Três Lagoas); João Adão da Silva (Lagoa Dourada); Padre Luigi Salvucci (região da Vila “C”). Essa última escola atende um número expressivo, cerca de 21%, de alunos oriundos de bairros periféricos: Cidade Nova, Jardim Almada, Vila Solidária e Condomínio Grande Lago. Neste caso, a prefeitura disponibiliza o transporte escolar para esses alunos. Excepcionalmente, a escola municipal Cândido Portinari (Jardim Petrópolis) está situada na região norte do município, onde estão localizados os bairros Jardim Petrópolis, Laranjeiras e Karla (Bairro KLP). Vale lembrar que essa unidade escolar está localizada em uma região próxima à Vila “A” de Itaipu, com casas residenciais bem estruturadas e pavimentação. Ainda assim, a escola atende, em sua maioria, alunos pertencentes a uma classe menos favorecida e que mora de aluguel.

Sobre o aspecto caracterização da comunidade e as condições socioeconômicas das famílias nas unidades escolares de maior e de menor IDEB no município de Foz do Iguaçu, podemos depreender que as escolas de maior IDEB estão localizadas em bairros mais centrais, cujas famílias possuem um poder aquisitivo entre três e seis salários mínimos, os pais são comerciantes, moram com os filhos, possuem casa própria, o nível de escolaridade é alto, tendo a maioria Ensino Médio e Superior completo.

Já as escolas de menor IDEB estão localizadas em bairros de periferia ou atendem alunos oriundos desses bairros, com ausência do poder público, suas famílias enfrentam problemas sociais como o desemprego, tráfico de drogas, segurança, possuem renda familiar entre um e dois salários mínimos, necessitam de programas sociais como Bolsa Família para sobreviver, não possuem moradia própria, há um grande índice de crianças que moram apenas com a mãe, ficando sozinhas no contraturno. No contexto escolaridade, convivem com o analfabetismo, com pais que não concluíram o Ensino Fundamental I, II e Médio.

Em unanimidade, as escolas de menor IDEB apontam as questões sociais como ponto relevante para a ausência da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos. Problemas como renda, desemprego e estrutura familiar são fatores que indicam uma possível justificativa para esse não-comparecimento.

À vista disso, ao falar na nota do IDEB, apresentar números para a sociedade, em especial quando se mostra uma escola com baixo rendimento, é não levar em consideração os fatores sociais, políticos e econômicos que estão envolvidos, é entender o quanto a “nota do IDEB” esconde as mazelas sociais da população menos favorecida. E por essa razão que a concepção de meritocrática não se efetiva em uma sociedade marcada pela desigualdade social.

Ademais, outra perspectiva estudada foi a formação acadêmica dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem (os docentes), como pode ser visto nos Quadros 10 e 11.

**Quadro 10 – Escolas com maior nota no IDEB – Formação Docente (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Formação inicial e Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Santa Rita de Cássia	Magistério; Pedagogia; Letras; Teologia; Matemática; Educação Física	EJA; Educação Especial; Métodos e Técnicas de Ensino; Educação Especial e Educação Inclusiva; Psicopedagogia Escolar; Matemática e Alfabetização Inclusiva	<b>14</b> , desses, dois não possuem pós-graduação e um possui apenas o magistério
Papa João Paulo I	Magistério; Pedagogia; Psicologia; Educação Física; Letras (Português/Espanhol); Letras (Português/Inglês); Matemática	Educação Inclusiva; Educação Física Psicomotricidade; Educação Especial Autismo; Métodos e Técnicas de Ensino; Metodologia com ênfase no ensino da Matemática	<b>10</b> , desses, dois não possuem pós-graduação e um possui apenas o magistério
Presidente Getúlio Vargas	Pedagogia e Arte; Letras (Português/Espanhol); Normal Superior; Educação Física; Magistério	Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Literatura Luso-Brasileira	<b>18</b> , desses, apenas quatro não possuem pós-graduação
Professor Benedicto João Cordeiro	Magistério; Pedagogia; Educação Física; Letras; Ciências Sociais	Mestrado em Ensino; Alfabetização e Letramento; Gestão Ambiental; Educação Infantil e Séries Iniciais; Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial	<b>17</b> , desses, apenas um não possui pós-graduação
Carlos Gomes	Pedagogia; Letras e História	Gestão Escolar; Métodos e Técnicas de Ensino; Didática e Metodologia do Ensino; Educação Ambiental; Educação Especial; Psicopedagogia	<b>16</b> , desses, três não possuem pós-graduação

<b>Escola Municipal</b>	<b>Formação inicial e Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	Magistério; Pedagogia; Educação Especial; Letras; Normal Superior; Química; Psicologia; Engenharia Elétrica; Direito; Contabilidade	Alimentação e Nutrição no espaço escolar; Neuropsicopedagogia; Educação Infantil e Alfabetização; Alfabetização; Língua Portuguesa; Educação Especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar; AEE	<b>32</b> , desses, dezesseis não possuem pós-graduação e um possui apenas o magistério, pois sua graduação é em Contabilidade

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 11 – Escolas com menor nota no IDEB – Formação Docente (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Formação Inicial e Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Professora Suzana de Moares Balen	Magistério; Pedagogia; Educação Física; Engenharia Ambiental	Educação Especial; Alfabetização e Letramento; Educação Física; Especialização em Educação	<b>13</b> , desses, nove não possuem pós-graduação
Cândido Portinari	Pedagogia; Letras (Português/Espanhol); Educação Física	Neuropsicopedagogia; Mestrado Sociedade/Cultura e Ensino; Educação Especial e Psicomotricidade; Educação Física Escolar; Direitos Humanos na América Latina; Educação Especial; Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar; Gestão e Educação ambiental	<b>11</b> , desses, apenas um não possui pós-graduação
Ponte da Amizade	Pedagogia; Letras; Educação Física; Magistério; Educação Artística	Educação Física Escolar; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Direito Educacional; Educação Especial e Arte em Educação Especial; Educação em tempo integral; Arte Educação e Arte Terapia; Alfabetização e Educação Infantil; Autismo	<b>17</b> , desses, dois não possuem pós-graduação, sendo que um deles tem apenas magistério
Eloi Lohmann	Magistério; Pedagogia; Matemática; Letras;	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial; Metodologia do Ensino Superior; Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia; Alfabetização e Séries Iniciais	<b>18</b> , desses, cinco não possuem pós-graduação e quatro deles possuem apenas o magistério

Escola Municipal	Formação Inicial e Graduação	Pós-Graduação	Nº de Docentes
João Adão da Silva	Magistério; Pedagogia; Letras; Matemática; Educação Física; Educação Especial; Tecnólogo em Matemática; Ciências Biológicas; Artes Visuais; Ciências da Natureza; Geografia	Mestrado; Metodologia de Ensino; Educação Infantil; Psicopedagogia; Educação Especial; Neuropsicopedagogia; Computação Aplicada; Alfabetização; Alfabetização e Interdisciplinaridade; Direito Educacional; Psicomotricidade; Biotecnologia e Educação; Gramática Normatizada; Lúdico e Psicomotricidade; Gestão Escolar	<b>36</b> , desses, treze não possuem pós-graduação e um possui apenas o magistério
Padre Luigi Salvucci	Magistério; Pedagogia; Educação Física; Teologia; Normal Superior; Letras; Radiologia; Matemática	Doutorado; Mestrado; Arte e Educação; Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil e Alfabetização; Psicopedagogia; Educação Especial; Metodologia do Ensino de Artes; EJA	<b>33</b> , desses, sete não possuem pós-graduação, três têm mestrado e um possui doutorado

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao confrontar os Quadro 10 e 11 acerca da formação do corpo docente das unidades de maior e de menor nota no IDEB, depreende-se que os professores, em sua maioria, têm graduação e pós-graduação, sendo que na E. M. Professor Benedicto João Cordeiro (maior IDEB) há um professor com titulação de mestre e na E. M. Padre Luigi Salvucci, na E. M. João Adão da Silva e na E. M. Cândido Portinari (menor IDEB) há com professores mestres e doutores, conforme iremos detalhar mais à frente.

Outro ponto que chamou a atenção foi que a E. M. Professora Josinete Holler Alves dos Santos, unidade de maior IDEB, possui em seu quadro de docentes um número considerável de professores que não possuem pós-graduação. Como já descrito no Quadro 10, trinta e dois docentes formam o quadro de professores que atendem as turmas de 1º a 5º anos e, desses, dezesseis não possuem nenhum tipo de formação *Lato Sensu* e um docente possui formação apenas em magistério, tendo em vista que sua graduação é em Contabilidade.

Já nas unidades de menor IDEB, chama a atenção a E.M. Cândido Portinari, pois todos são formados em Pedagogia, um dos docentes possui formação *Stricto Sensu* (mestrado). Em contrapartida, na E. M. Suzana de Moraes Balen, dos treze docentes, nove não possuem pós-graduação; na E. M. Eloi Lohmann, dos dezoito professores que formam o corpo docente, cinco não possuem pós-graduação e quatro

deles possuem apenas o magistério; na E. M. João Adão da Silva, dos trinta e seis profissionais da Educação, treze não têm pós-graduação e um apenas tem a primeira formação, sendo o magistério, embora haja dois professores com formação *Stricto Sensu*. Já na E. M. Padre Luigi Salvucci, trinta e três professores integram o corpo docente, sendo que sete não possuem pós-graduação, embora quatro docentes tenham formação *Stricto Sensu* (três mestrado e uma doutorado).

Nessa perspectiva quanto à formação do professor, Gomes e Vidal (2021, p. 29) abordam “[...] o papel do professor como ser ativo, prático e reflexivo, engajado em sua atuação didática, o que, conseqüentemente, impulsiona-o a buscar elementos para a melhoria de sua prática”.

Ainda no entendimento dos autores,

Nesse espaço, se destaca a formação e a utilização do ambiente coletivo da escola para realizar a articulação entre a teoria e a prática, constituindo-se como formação continuada, termo bastante conhecido no universo educacional, sobretudo junto aos profissionais docentes. As instituições que compõem o sistema de ensino trazem para o chão da escola a perspectiva e a percepção de que a educação é um processo dinâmico e, por isso, necessita de ações contínuas de aperfeiçoamento. Neste sentido, a trajetória histórica em que se insere os processos de formação apontam para o dinamismo da prática e para sua característica de maleabilidade, ao buscar atender as concepções político-educacionais vivenciadas nos períodos em que se realizam sua implementação. Independente do contexto em que se insere e os caminhos adotados pela prática formativa na condução das atividades, a formação continuada é, sem dúvida, um importante elemento na constituição do papel do professor e no fortalecimento de sua ação docente (GOMES; VIDAL, 2021, p. 29-30).

Nesse sentido, podemos entender a formação continuada no município de Foz do Iguaçu sob dois aspectos: que o professor busca a aquisição do conhecimento por meio da pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, ou a que o município oferta formação via Núcleo de Tecnologia Educacional (NTM), sendo que, durante 2019, foram ofertados cento e cinquenta e duas formações. Essa última faz parte da ascensão do servidor municipal de Educação, que deve apresentar, a cada dois anos, cento e sessenta horas conforme plano de carreira.

Em se tratando de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, tanto nas unidades de maior nota quanto nas de menor nota no IDEB, os profissionais da

educação mostram-se, em sua maioria, proativos, principalmente por razão do plano de carreira regulamentado pela Lei nº 5121/2022, que concede avanços.

Dando continuidade, outro elemento que foi utilizado nos estudos comparados foi a questão da formação do quadro do pessoal administrativo, em especial do diretor (Quadros 12 e 13), hoje compreendido como o “gestor” da escola, além de coordenadores pedagógicos (Quadros 14 e 15) e secretários (Quadros 16 e 17).

**Quadro 12** – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Diretores (Gestores) (2021)

<b>Escola Municipal</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Santa Rita de Cássia	1	Direito	-
Papa João Paulo I	1	Pedagogia	Metodologia do Ensino, Alfabetização e Educação Infantil
Presidente Getúlio Vargas	1	Pedagogia	Educação Especial; Alfabetização; Gestão Escolar
Professor Benedicto João Cordeiro	1	Pedagogia	Educação Especial; Administração e Supervisão Escolar; Psicopedagogia e Neurociência
Carlos Gomes	1	História	Alfabetização e Educação Infantil com ênfase na inclusão
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	1	Pedagogia e Educação Especial	Administração, supervisão e orientação escolar; Educação para Portadores de Necessidades Especiais e Inclusão Escolar; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 13** – Escolas com menor nota no IDEB – Formação dos Diretores (Gestores) (2021)

<b>Escola Municipal</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Professora Suzana de Moares Balen	1	Letras	Psicopedagogia
Cândido Portinari	1	Normal Superior com Mídias Interativas	Alfabetização; Educação Infantil com ênfase em inclusão
Ponte da Amizade	1	Pedagogia	Psicopedagogia; Educação Especial
Eloi Lohmann	1	Secretariado Executivo	-
João Adão da Silva	1	Educação Especial	Métodos e Técnicas de Ensino
Padre Luigi Salvucci	1	Letras	Mestrado e Doutorado

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Sobre os estudos comparados no contexto da formação dos gestores/diretores, chamou a atenção que, das seis unidades de maior IDEB, um diretor é do sexo masculino. O ambiente escolar no Ensino Fundamental I é pautado, essencialmente, pela presença da figura feminina. Todavia, a formação que esse gestor possui é para o magistério, embora tenha graduação em Direito, com ausência de pós-graduação. Os cinco gestores restantes possuem uma graduação, que varia entre Pedagogia, História e Educação Especial, além de terem pós-graduação.

Já entre as seis escolas de menor IDEB, constatou-se que um dos gestores é secretário, com formação em Secretariado Executivo, sem formação *Lato Sensu*. Outros quatro possuem graduação na área educacional (Letras, Pedagogia), com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial, entre outras. Por fim, uma diretora possui mestrado e doutorado.

Concernente à gestão democrática, é importante lembrar que, em todas as unidades de maior e de menor IDEB, vê-se o discurso acerca dessa temática, uma vez que os diretores são escolhidos por meio do voto dos servidores concursados da escola e da comunidade escolar. Por isso, faz-se necessário assimilar o que é gestão democrática. Para esse propósito, recorreu-se a Martins (2004, p. 38-40):

Portanto, a gestão democrática da escola inicia-se com a clareza de que o Estado não é um ente que deve ser combatido, mas, sim, como afirma Poulantzas, é onde se condensam as contradições e, no momento, está constituído de forma que não representa a constituição dos vários elementos presentes no tecido social. Nesse sentido, o primeiro passo para a democratização da gestão escolar é o acesso da população atendida pela escola, aqui entendida como pais, alunos, professores e comunidade na administração dessa. [...] Entende-se que cabe ao Estado a responsabilidade da escola pública em sua totalidade (acesso, permanência, qualidade), e cabe à comunidade escolar sua gestão. [...] A gestão democrática da escola, nesse caso, é o que Pistrak referencia como “determinado interesse”, que une e possibilita a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. A consciência dos envolvidos reside na perspectiva de romper com toda a tradição administrativa da escola que impossibilita a democratização da mesma e da sociedade. Os princípios constitutivos da viabilização da gestão democrática da escola: trabalho coletivo, igualdade, autonomia, participação, humanização, entre outros, são diametralmente contrários às versões que imperam em relação à administração escolar capitalista. A reversão do quadro presente na sociedade de classes implica em novas relações com os elementos que circulam o cotidiano escolar – no caso da escola pública – o Estado e próprio conceito de público.

Ainda no entendimento do autor,

Nunca é demais salientar as diferentes conotações que tomam estes elementos, pois, sob a organização social atual, com a gestão da escola submissa aos moldes empresariais, sejam eles com roupagem “científica” ou “flexível”, a relação entre educação e Estado não correspondem aos anseios da humanização almejados por uma escola emancipatória, que está imbricada ao princípio democrático. Categorias como a participação, sob tais condições, revestem-se de atividades esvaziadas, como o envolvimento dos pais para suprir as deficiências oriundas da desresponsabilização do Estado para com a educação. A democratização da escola contribui para a construção de novas (ou legítimas) relações mais amplas com elementos sociais. Nesse caso, a popularização do público faz do espaço escolar um instrumento para a consolidação hegemônica que tenha o homem e a mulher como centro das relações materiais (MARTINS, 2004, p. 41).

Depreendida a definição de gestão democrática, nota-se que, mesmo com os esforços de trazer a comunidade para tomadas de decisão, como eleger o diretor da unidade, é preciso muito mais que isso: é necessário consolidar tal conceito em sua práxis para a participação efetiva da comunidade, dos professores, dos funcionários e dos alunos. É imperativo afirmar que tanto o gestor quanto a equipe pedagógica, funcionários e discentes precisam ter claros os conceitos de Estado, luta de classe, administração empresarial versus administração escolar (PARO, 2001) e emancipação humana, entre outros.

Os Quadros 14 e 15 apresentam o número de coordenadores pedagógicos nas escolas de maior e de menor nota no IDEB, bem como a formação desses profissionais.

**Quadro 14 – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Coordenadores (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Santa Rita de Cássia	1	Magistério; Letras	Educação Especial
Papa João Paulo I	1	Pedagogia	Metodologia do Ensino, Alfabetização e Educação Infantil.
Presidente Getúlio Vargas	4 (2 no período matutino e 2 no período vespertino)	Pedagogia; Letras Português/Espanhol	Educação Especial; AEE; Alfabetização e Gestão Escolar; Literatura Luso-Brasileira

<b>Escola Municipal</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Professor Benedicto João Cordeiro	2	Pedagogia; História	Educação Especial; Administração e Supervisão Escolar; Alfabetização; Psicopedagogia e Neurociência
Carlos Gomes	1	Pedagogia	Arte; Educação no Ensino Fundamental e Infantil; Arte Terapia e Neuropsicopedagogia
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	4	Normal Superior; Pedagogia; Letras	Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Administração, Supervisão e orientação escolar; Alfabetização; Fundamentos Teóricos Metodológicos dos anos Iniciais

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 15 – Escolas com menor nota no IDEB – Formação dos Coordenadores (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Professora Suzana de Moares Balen	1	Letras	Psicopedagogia
Cândido Portinari	1	Letras/Literatura	Educação Especial; Administração e direção escolar
Ponte da Amizade	2	Pedagogia	Arte Educação e Arte Terapia; AEE; Alfabetização; Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase na Inclusão; Mídias na Educação
Eloi Lohmann	2	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva; Gestão Escolar
João Adão da Silva	5	Matemática; Engenharia Ambiental; História; Educação Especial; Pedagogia; letras	Especialização em saúde para professores do Ensino Fundamental e Médio; Educação Infantil; Psicopedagogia; Gestão escolar; Métodos e Técnicas de Ensino
Padre Luigi Salvucci	3	Letras; Farmácia; Pedagogia	AEE; Neuropsicopedagogia; Educação Especial; Educação Infantil e Alfabetização

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Quando comparamos as unidades de maior e de menor IDEB no contexto da coordenação pedagógica, entende-se que, diante da formação dos profissionais envolvidos, todas as unidades estão bem assessoradas, pois a maioria possui pós-graduação *Lato Sensu*.

Na sequência, os Quadros 16 e 17, tratam da presença do secretário na escola, o qual auxilia no bom funcionamento da unidade.

**Quadro 16 – Escolas com maior nota no IDEB – Formação dos Secretários (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Secretário</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Santa Rita de Cássia	-	-	-
Papa João Paulo I	1	Pedagogia	Gestão Escolar
Presidente Getúlio Vargas	1	Normal Superior	Gestão Escolar
Professor Benedicto João Cordeiro	1	Pedagogia	Gestão Escolar
Carlos Gomes	2	Letras (um deles não possui graduação)	Supervisão Escolar
Professora Josinete Holler Alves dos Santos	2	Engenharia Civil; Direito; Gestão Pública	-

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 17 – Escolas com menor nota no IDEB – Formação do Coordenadores (2021)**

<b>Escola Municipal</b>	<b>Secretário</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Professora Suzana de Moares Balen	1	Letras	Administração Escolar
Cândido Portinari	1	Secretariado Executivo	Secretário Escolar
Ponte da Amizade	1	Estudos Sociais	Secretário Escolar
Eloi Lohmann	1	-	-
João Adão da Silva	2	Técnico em Construção Civil; Gastronomia; Letras	Gestão Escolar (um deles não possui pós-graduação)
Padre Luigi Salvucci	2	Letras; Estética	-

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Diante do exposto, entende-se que as escolas de maior e de menor IDEB, com exceção da E. M. Santa Rita de Cássia, possuem um quadro administrativo que consegue assegurar um bom funcionamento da unidade, pois o fato de a escola não possuir secretário não interferiu nos resultados do IDEB.

Outros fatores que fizeram parte dos estudos comparados foram os recursos físicos e pedagógicos, esse último no que se refere ao número de SRM e SAA. Os dados levantados podem ser observados nos Quadros 18 e 19.

**Quadro 18 – Escolas com maior nota no IDEB – Recursos Físicos e Pedagógicos (2021)**

<b>Recursos Físicos e Pedagógicos</b>	<b>Escola Municipal</b>					
	<b>Santa Rita de Cássia</b>	<b>Papa João Paulo I</b>	<b>Presidente Getúlio Vargas</b>	<b>Professor Benedicto João Cordeiro</b>	<b>Carlos Gomes</b>	<b>Professora Josinete Holler Alves dos Santos</b>
Almoxarifado	1	1	1	1	1	3
Ar-condicionado	7	14	14	14	13	24

Recursos Físicos e Pedagógicos	Escola Municipal					
	Santa Rita de Cássia	Papa João Paulo I	Presidente Getúlio Vargas	Professor Benedicto João Cordeiro	Santa Rita de Cássia	Professora Josinete Holler Alves dos Santos
Área construída (m <sup>2</sup> )	-	593,16	-	-	3.953,64	2.359
Área total	-	-	-	-	-	9.787,76
Banheiro feminino	3	1	3	1	4	2
Banheiro funcionários	1	-	1	-	1	1
Banheiro masculino	3	1	3	1	4	2
Banheiro para PcD	-	-	1	1	1	2
Banheiro professores	1	1	1	1	1	2
Biblioteca	-	1	-	1	1	1
Cozinha	1	1	1	1	1	1
Dispensa	1	1	1	1	1	1
Estacionamento	1	1	-	-	1	1
Laboratório de Informática	1	1	1	1	-	1
Lavanderia	-	-	-	-	-	1
Parque Infantil	1	-	1	1	-	1
Quadra de Esporte	-	1	1	-	-	-
Quadra de Esporte Coberta	-	-	-	-	-	1
Refeitório	1	1	1	1	1	1
Saguão	1	-	-	-	-	-
Sala de aula	4	4	9	6	5	13
Sala de Professores	1	1	1	1	1	1
Sala para a direção	1	1	1	1	1	1
Sala da coordenação	1	1	1	1	1	1
Sala para secretário	1	1	1	1	1	1
SAA	1	1	1	1	1	2
SRM	-	-	-	-	1	2
CE	-	-	-	1	-	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

**Quadro 19** – Escolas com menor nota no IDEB – Recursos Físicos e Pedagógicos (2021)

Recursos Físicos e Pedagógicos	Escola Municipal					
	Professora Suzana de Moares Balen	Cândido Portinari	Ponte da Amizade	Eloi Lohmann	João Adão da Silva	Padre Luigi Salvucci
Almoxarifado	1	1	1	1	1	1
Ar-condicionado	11	-	21	16	22	40
Área construída	-	-	-	-	-	7.265,01
Área total (m <sup>2</sup> )	-	-	-	-	-	21.717,37
Banheiro feminino	1	1	4	1	1	2
Banheiro funcionários	1	1	4	1	2	2

Recursos Físicos e Pedagógicos	Escola Municipal					
	Professora Suzana de Moares Balen	Cândido Portinari	Ponte da Amizade	Eloi Lohmann	João Adão da Silva	Padre Luigi Salvucci
Banheiro masculino	1	1	4	1	1	2
Banheiro para PcD	1	-	4	1	1	3
Banheiro professores	1	-	2	-	1	2
Biblioteca	1	1	1	1	1	1
Cozinha	1	1	1	1	1	1
Despensa	1	1	1	1	1	1
Estacionamento	1	-	2	1	1	1
Laboratório de Informática	1	-	1	1	1	1
Lavanderia	1	1	1	1	1	1
Parque Infantil	-	-	1	-	1	1
Quadra de Esporte	-	-	-	-	-	-
Quadra de Esporte Coberta	-	-	-	-	-	1
Refeitório	1	1	1	1	1	1
Saguão	1	-	1	1	1	1
Sala de aula	9	10	07	10	16	26
Sala de Professores	1	1	1	1	1	1
Sala para a direção	1	1	1	1	1	1
Sala da coordenação	1	-	1	1	1	1
Sala para secretário	1	1	1	1	1	1
SAA	6	2	1	1	1	6
SRM	2	1	4	1	1	3
CE	2	-	1	1	1	2

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao analisar o fator recursos físicos e pedagógicos das escolas de maior e de menor IDEB, verificou-se que todas as unidades estão bem estruturadas com sala de professores, direção e secretaria. As salas de aula possuem ar-condicionado (com exceção da E. M. Cândido Portinari, pois não consta no PPP), tem banheiros para professores, funcionários e alunos, inclusive para os discentes PcD<sup>27</sup>.

Quanto ao restante da estrutura física das unidades — como biblioteca, laboratório de informática, estacionamento para os professores, parque infantil,

<sup>27</sup> Pessoa com Deficiência.

quadra de esporte, saguão, SAA, SRM e CE — constatou-se que duas escolas não possuem biblioteca (Santa Rita de Cássia e Presidente Getúlio Vargas, ambas de maior IDEB) e duas não possuem laboratório de informática (Carlos Gomes, com maior IDEB, e Cândido Portinari, com menor IDEB). Relevante lembrar que a última escola citada atende uma comunidade com problemas socioeconômicos.

No que se refere ao estacionamento para os professores, descobriu-se que, entre as escolas de maior IDEB, duas não possuem o espaço (Presidente Getúlio Vargas e Professor Benedicto João Cordeiro), enquanto, entre as escolas de menor IDEB, somente uma não possui estacionamento (Cândido Portinari). Entende-se que o espaço é de suma importância para o professor, que pode deixar seu veículo dentro do pátio da escola sem ter a preocupação com furto.

No que diz respeito ao parque infantil, das seis escolas de menor IDEB, apenas três possuem o espaço para as crianças brincarem: João Adão da Silva, Ponte da Amizade e Padre Luigi Salvucci. Já entre as seis escolas de maior IDEB, quatro possuem o parque infantil: Santa Rita de Cássia, Presidente Getúlio Vargas, Professor Benedicto João Cordeiro e Professora Josinete Holler Alves dos Santos.

Com relação ao saguão (local coberto onde os alunos aguardam para irem para a sala de aula ou brincam durante recreio), verificou-se que, entre as escolas de maior IDEB, apenas a Santa Rita de Cássia possui o espaço. No entanto, entre as escolas de menor IDEB, cinco possuem saguão, com exceção da Cândido Portinari. Observe que, em inúmeras situações, essa escola se destaca pela ausência de algum fator. Logo, faz-se necessário um olhar diferenciado da SMED para a unidade.

A respeito a quadra de esporte (coberta ou não), das seis escolas de menor IDEB, apenas a Padre Luigi Salvucci possui o espaço. Já entre as escolas de maior IDEB, três desfrutam de uma quadra de esporte: Papa João Paulo I, Presidente Getúlio Vargas e Professora Josinete Holler Alves dos Santos (espaço com cobertura).

Restou para o final a comparação entre a existência ou não da CE, da SAA e da SRM entre as escolas de maior e de menor IDEB, pois, principalmente no que se refere à avaliação em larga escala, esses três elementos são de suma importância. Isso porque, como já abordado, o aluno com dificuldade de aprendizagem é encaminhado para a SAA, onde são trabalhados os conteúdos de Português e de Matemática, o aluno com transtornos de aprendizagem é inserido na SRM e o

educando com deficiência intelectual, após avaliação psicológica (teste WISC<sup>28</sup>), é matriculado na CE caso seja confirmado QI abaixo da média. Tais ações levam à diminuição do número de reprovação.

Da análise desses elementos, constatou-se que, entre as escolas de maior IDEB, cinco delas possuem uma turma (manhã e tarde) no contraturno para atender a demanda da SAA, com exceção da escola Professora Josinete Holler Alves dos Santos, que dispõe de duas turmas. No que diz respeito à SRM, as escolas Carlos Gomes e Professora Josinete Holler Alves dos Santos possuem, respectivamente, uma e duas salas. Já com relação às turmas de CE, a escola Professor Benedicto João Cordeiro possui uma e a escola Professora Josinete Holler Alves dos Santos, duas.

Em contrapartida, nas unidades de menor IDEB, todas possuem de uma a seis SAA, enquanto o número de SRM varia entre uma e quatro salas. Já o número de CE também se diversifica entre uma e duas turmas, ficando somente a escola Cândido Portinari sem CE.

Percebe que a ação da SMED em abrir SAA em maior quantidade nas unidades de menor IDEB representa um fôlego para que essas escolas consigam, junto à comunidade escolar, superar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que quando se fala em notas do IDEB, principalmente no que diz respeito às escolas de menor nota, elas não se destacam de forma positiva, mas, sim, em um cenário de críticas, no qual o gestor, a equipe pedagógica e, inclusive, os alunos são entendidos como fracassados, pois não se “esforçaram” o bastante para chegar ao pódio, lembrando que tal concepção meritocrática já foi discutida no Capítulo 2.

Neste sentido, é significativo mostrar o quadro comparativo quanto ao desempenho das escolas de menor IDEB nas avaliações em larga escala entre os anos de 2005 e 2019 a partir dos índices municipais.

---

<sup>28</sup> Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, 4ª edição, (WISC-IV) é uma ferramenta de avaliação clínica de aplicação individual projetada para avaliar a capacidade intelectual e as habilidades de resolução de problemas em crianças/jovens até 16 anos de idade.

**Quadro 20 – Escolas com menor nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)**

<b>Escola Municipal Professora Suzana de Moares Balen</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	4,3	4,7	5,8	7,5	6,8	7,5	7,1	6,5
<b>Escola Municipal Cândido Portinari</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	4,4	4,7	6,4	6,2	7,9	7,1	7,1	6,4
<b>Escola Municipal Ponte da Amizade</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	3,6	4,3	4,7	6,6	6,3	x	6,9	6,4
<b>Escola Municipal Eloi Lohmann</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	x	4,6	5,5	6,5	7,2	6,6	x	6,3
<b>Escola Municipal João Adão da Silva</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	3,6	4,4	5,4	6,5	6,8	6,1	5,6	6,2
<b>Escola Municipal Padre Luigi Salvucci</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	3,8	4,3	5,8	6,4	7,1	6,9	6,3	6,0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Ao compararmos os resultados obtidos pelas escolas na avaliação em larga escala com o resultado municipal, é perceptível notarmos dois movimentos: um de forma vertical, em que comparamos o resultado do município com o resultado da escola, e outro de maneira horizontal, no qual podemos constatar os avanços e retrocessos na nota do IDEB.

Nesse sentido, notamos que, em 2005, as escolas Professora Suzana de Moraes Balen e Cândido Portinari pontuaram 4,3 e 4,4, respectivamente, alcançando nota acima do índice no município, que era de 4,2. As escolas Ponte da Amizade e João Adão da Silva mantiveram a média 3,6, ou seja, 0,6 pontos a menos do que o resultado do município. Já a escola Eloi Lohmann não pontuou e a Padre Luigi alcançou a nota de 3,8 — 0,4 pontos abaixo da média do município.

No entanto, nos anos seguintes, 2007 e 2009, as escolas Eloi Lohmann e Padre Luigi mostraram avanços significativos, embora a unidade escolar que mais tenha se destacado foi a Cândido Portinari, que, em 2009, teve a nota do IDEB acima do resultado do município: a nota do município foi de 6,2 e a unidade alcançou 6,4.

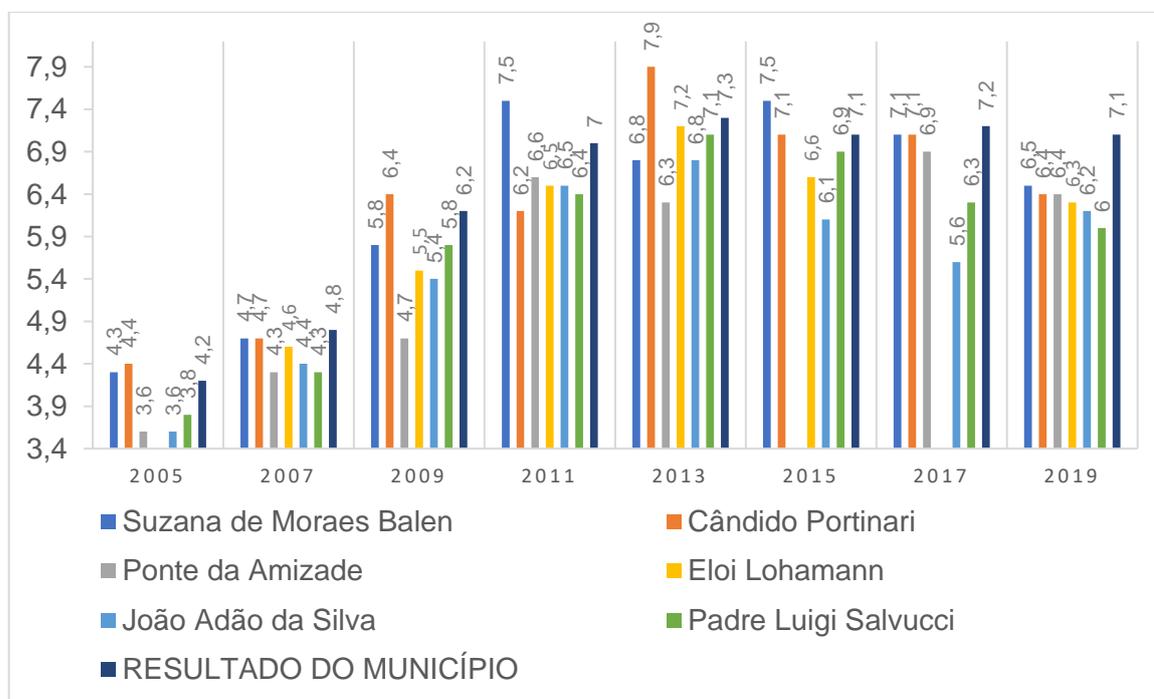
Já em 2011, o destaque ficou por conta da escola Suzana de Moraes Balen, com nota 7,5, quando o resultado do município foi de 7,0. As demais escolas pontuaram acima de seis: Cândido Portinari (6,2), Ponte da Amizade (6,6), Eloi Lohmann (6,5), Padre Luigi Salvucci (6,4).

Em 2013, os destaques foram as escolas Cândido Portinari (7,9), Eloi Lohmann (7,2) e Padre Luigi Salvucci (7,1), enquanto o resultado do município ficou em 7,3. Já em 2015, a visibilidade ficou para a escola Professora Suzana de Moraes Balen, com nota 7,5, enquanto o índice do município foi de 7,1. Na sequência, em 2017, ficam em evidência as escolas Professora Suzana de Moraes Balen e Cândido Portinari, ambas com nota 7,1, quando o resultado do município foi 7,2.

Em 2019, percebe-se que as escolas passaram a não mais se aproximar de forma considerável do resultado do município, que era 7,1, já que as unidades escolares variaram suas notas entre 6,0 e 6,5.

A seguir, a representação visual em forma gráfica dos resultados horizontais apresentados no Quadro 19 oportuniza melhor compreensão dos avanços e “retrocessos” das escolas em análise.

**Gráfico 1** – Escolas com menor nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

No Gráfico 1, é possível observar os avanços nos resultados no IDEB das escolas em questão se comparados aos resultados do município de Foz do Iguaçu. Assim sendo, observa-se que, de forma geral, de 2005 a 2019, todas as unidades escolares mostraram avanços significativos, com notas que foram de 3,6 (a menor) para 7,1 (a maior). No entanto, ao se comparar a escola e o ano de IDEB, nota-se que ora há avanços significativos ora há um recuo na nota do IDEB.

Contudo, ao olhar para as unidades escolares de menor IDEB — percebendo o outro, sua história, a cultura, as condições socioeconômicas que as envolvem —, nota-se que, mesmo com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, tais escolas, juntamente com seus diretores, coordenadores pedagógicos e professores, além das famílias dos alunos e dos próprios alunos, mostram avanços significativos no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a nota do IDEB não leva em consideração essa realidade.

Diante disso, precisamos compreender que “A escola tem autonomia para desenvolver ações que elevem o potencial dos alunos sem precisar classificá-los por meio de nota”, como explica Pasini (2020, p. 49). Ainda de acordo com a autora,

A ação avaliativa no contexto escolar deve ser um processo; deve considerar as características das turmas, dos alunos, das instituições. Por isso, concorda-se que os resultados das avaliações em larga escala devem ser um componente considerado pela escola para olhar e refletir sobre a sua realidade, sobre as condições de oferta de ensino, e não para realizar comparações desenfreadas, que não consideram as diferenças presentes em cada contexto (PASINI, 2020, p. 49).

Por outro lado, vamos observar o movimento vertical e horizontal das escolas de maior IDEB, conforme demonstrado no Quadro 21.

**Quadro 21** – Escolas com maior nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)

<b>1. Escola Municipal Santa Rita de Cássia</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	5,1	5,9	7,3	8,6	8,5	8,3	8,5	8,5
<b>2. Escola Municipal Papa João Paulo I</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	4,6	4,8	8,4	8,3	8,7	x	8,0	8,3

<b>3. Escola Municipal Presidente Getúlio Vargas</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	4,8	4,6	6,9	7,6	8,2	8,1	8,3	8,2
<b>4. Escola Municipal Professor Benedicto João Cordeiro</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	5,2	5,6	6,8	8,2	8,0	8,4	8,6	8,2
<b>5. Escola Municipal Carlos Gomes</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	x	4,5	6,3	6,8	7,6	8,0	x	8,1
<b>6. Escola Municipal Professora Josinete Holler Alves dos Santos</b>								
Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Municipal	4,2	4,8	6,2	7,0	7,3	7,1	7,2	7,1
Escola	5,2	5,3	6,8	7,4	7,6	7,4	8,0	8,0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Tal como realizamos os estudos comparados acerca dos resultados das escolas com menor resultado no IDEB e os resultados municipais obtidos na avaliação em larga escala, assim também o faremos com as escolas de maior IDEB.

Neste sentido, no que diz respeito ao movimento de forma vertical, constatamos que o avanço das notas do IDEB passou a ser significativo a partir do ano de 2009, quando se destacaram duas escolas: Santa Rita de Cássia e Papa João Paulo I, com notas 7,3 e 8,4, respectivamente, enquanto o resultado do município foi de 6,2. As quatro escolas restantes também conseguiram superar a média adotada pelo município: Presidente Getúlio Vargas (6,9), Professor Benedicto João Cordeiro (6,8), Carlos Gomes (6,3) e Professora Josinete Holler Alves dos Santos (6,8).

Nos anos seguintes, 2011 e 2013, quando os resultados do município foram de 7,0 e 7,3 pontos, novamente as unidades de maior IDEB destacaram-se pelos resultados bem acima do município, especialmente as escolas Santa Rita de Cássia e Papa João Paulo I, ambas com resultados surpreendentes (8,6 e 8,5; 8,3 e 8,7 respectivamente). Somam-se a elas as escolas Professor Benedicto João Cordeiro (8,2 e 8,0) e Presidente Getúlio Vargas (7,6 e 8,2). As demais escolas — Carlos Gomes (6,8 e 7,6) e Professora Josinete Holler Alves dos Santos (7,4 e 7,6) — não tiveram avanços significativos,

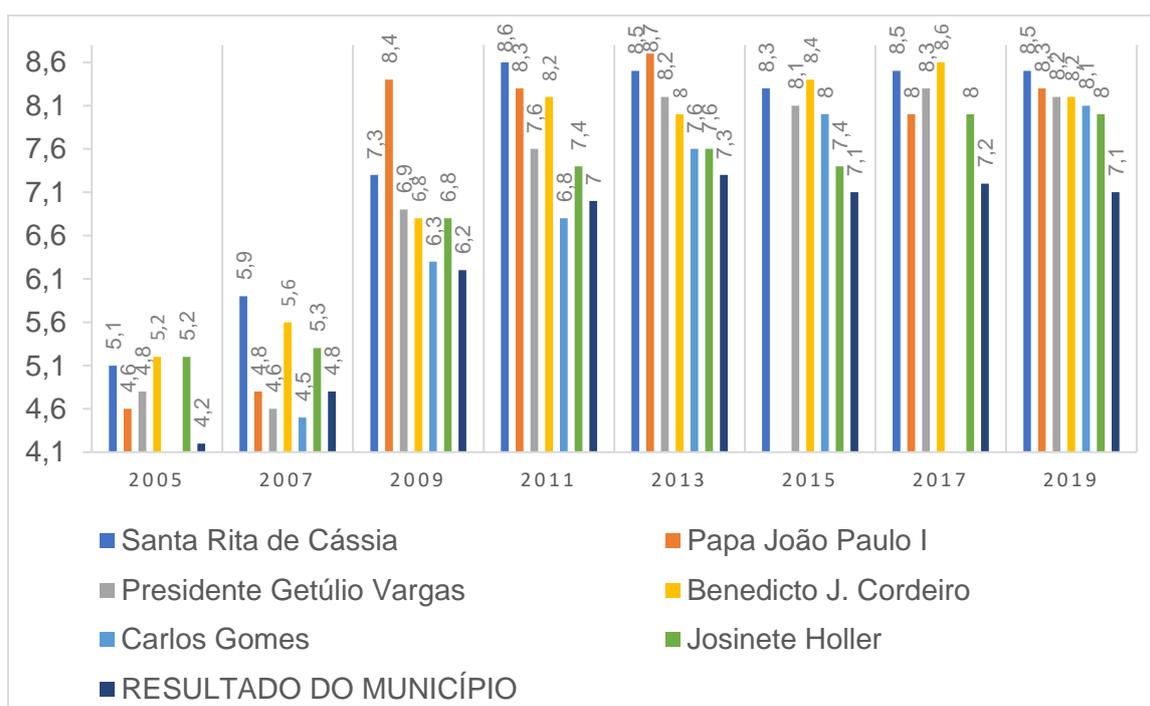
Já em 2015 e 2017, as escolas Santa Rita de Cássia (8,3 e 8,5), Presidente Getúlio Vargas (8,1 e 8,3) e Professor Benedicto João Cordeiro (8,4 e 8,6) destacaram-se pela nota acima de 8,0, sendo que o resultado do município foi de 7,1.

Vale lembrar que a escola Papa João Paulo I não pontou em 2015 e obteve 8,0 pontos em 2017; já a escola Carlos Gomes não pontuou em 2017 e obteve nota 8,0 em 2015.

Por fim, em 2019, ano em que o resultado do município foi 7,1, as seis escolas de maior IBED apresentaram nota acima de 80, ficando assim colocadas: Santa Rita de Cássia (8,5), Papa João Paulo (8,3), Presidente Getúlio Vargas (8,2), Professor Benedicto João Cordeiro (8,2), Carlos Gomes (8,1) e Professora Josinete Holler Alves dos Santos (8,0).

Na sequência, vamos analisar no Gráfico 2 os números dessas escolas de maior IDEB, sob o entendimento do movimento horizontal, a fim de observarmos o desempenho gradativo dessas unidades.

**Gráfico 2** – Escolas com maior nota no IDEB – Índices municipais e resultados das unidades escolares (2005 a 2019)



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), com base no PPP (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Sob a ótica do movimento horizontal, é surpreendente o avanço dessas unidades de maior IDEB, haja visto o tamanho da escola, pois são de porte pequeno. Outras características de contexto são: condição socioeconômica das famílias é de mais de cinco salários mínimos, moradia própria, pais e genitores possuem como nível de escolaridade Ensino Médio e Superior completo.

Em última análise, ao mencionar a ação da SMED sob a ótica do IDEB para além das SAA, vale ressaltar os esforços em treinar os alunos para realizarem as

avaliações em larga escala. Nesse enquadramento, percebe-se a preocupação com as questões de Língua Portuguesa e Matemática, a elaboração de provas que se assemelham às aplicadas no IDEB, ações do PCAE para diminuir as faltas e a evasão escolar, o atendimento do serviço social (visita às famílias) e atendimentos psicológicos para alunos que apresentam comportamento disruptivos, as visitas do corpo pedagógico da SMED às escolas, a fim de verificar os planejamentos e orientar os diretores, coordenadores e os professores.

Além disso, a equipe de Educação Especial realiza avaliações com educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, disgrafia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como também altas habilidade ou superdotação. São realizados estudos de caso — principalmente no que se refere aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para a conceção de professores apoio —, para os transtornos mencionados, a fim de inseri-los nas SRM, sanando, assim, as dificuldades e melhorando o nível da turma.

Por outro lado, algumas dessas ações servem apenas para o empobrecimento do currículo, fugindo da especificidade e da natureza da Educação, que consiste na transmissão do saber científico e na humanização do humano, principalmente no que se refere à padronização e à burocratização de suas ações, como se os estudantes “[...] fossem objetos de uma fábrica e os professores, suas máquinas”, como afirma Imbernón (2016, p. 16). Neste sentido, o autor enfatiza que essa padronização conduz à classificação, sendo que, a partir dela, “[...] é só um passo e à segregação dois. E por fim, um objetivo subliminar: que os pais optem por quem tem melhor classificação.” (IMBERNÓN, 2016, p. 16).

A seguir, caminhamos para as considerações finais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o tema “Características de contexto e sua inferência nos resultados do IDEB na rede municipal de Foz do Iguaçu: uma análise comparativa entre as escolas com maior rendimento e escolas com menor rendimento”, o presente estudo tratou de assuntos como IDEB, qualidade na Educação, avaliação em larga escala, política educacional, meritocracia, gerencialismo e muitos outros conceitos que são subjacente aos testes padronizados que regulam e direcionam a Educação no Brasil, em especial no município de Foz do Iguaçu.

Na construção do texto, achou-se pertinente caminhar pelo entendimento do que é Educação, principalmente numa sociedade capitalista, marcada pela desigualdade social. Nessa conjuntura, o da desigualdade social, termos como empreendedorismo, competitividade, ensino de qualidade ou Educação pública e de qualidade se somam ao ato educativo buscando naturalizar as desigualdades. Posto isto, é importante salientar que a Educação deve ser compreendida como ato político e que essas expressões vão na contramão do que é o serviço público cujo ideário é cooperação, estabilidade e justiça social (FERNANDES; NAZARETH, 2011).

Ainda a respeito da construção do texto, buscou-se apreender que é a avaliação em larga escala e como essa política foi sendo implementada tanto no âmbito nacional, estadual e municipal, em especial, no município de Foz do Iguaçu, que no período de 2007 a 2023 utilizam das mesmas práticas meritocráticas como pagamento do décimo quarto salário às escolas que se destacaram obtendo a maior nota no IDEB, ou seja, tem como parâmetro de qualidade a nota do IDEB.

Pensando na temática da avaliação em larga, buscou-se responder à seguinte indagação: quais as características de contexto que podem inferir no resultado do IDEB, tanto nas escolas de maior rendimento quanto nas de menor rendimento? Inicialmente, já havíamos levantado a hipótese de que as escolas com maior rendimento são aquelas de pequeno porte, localizadas em bairros centrais e suas famílias são de classe média. Já as escolas com menor rendimento são de periferia e suas famílias possuem problemas socioeconômicos.

Aparentemente, era apenas uma dedução lógica, tendo em vista que havia uma apreensão acerca dessas realidades. Todavia, no caminhar da pesquisa, na busca por atingir os objetivos geral e específicos, tal hipótese foi se tornando uma realidade,

principalmente diante dos estudos comparados das unidades de maior e de menor IDEB selecionadas.

Face a isto, um dos objetivos do presente estudo foi identificar possíveis características de contexto que influenciaram as escolas municipais de Foz do Iguaçu em relação aos resultados de maior e menor rendimento na avaliação em larga escala. Ainda, buscou-se compreender o histórico e o percurso das avaliações em larga escala no Brasil e no município de Foz do Iguaçu, bem como entender a retórica da qualidade e identificar por meio de estudos comparados possíveis fatores que impactaram nesses resultados.

Diante disso, ao desenvolver os estudos comparados e explorar a realidade de cada unidade escolar selecionada, comprovou-se que, realmente, as escolas com maior rendimento no IDEB caracterizam-se por condições socioeconômicas mais favoráveis, os alunos moram em casa própria com os pais, que possuem formação acadêmica entre Ensino Médio, Superior e Pós-graduação.

Em contrapartida, as unidades de menor rendimento no IDEB caracterizam-se, também, pelas condições socioeconômicas, contudo, estamos nos referindo a famílias que dependem de programas sociais como o Bolsa Família, os pais moram em casa de aluguel, uma parcela considerável desses alunos mora apenas com a mãe, a renda fixa familiar é, em média, de um salário mínimo. Quanto à escolarização, os pais ou são analfabetos ou não concluíram o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Além disso, há considerável nível de desemprego, já que boa parte dos pais vivem na informalidade, sendo 'laranjas' e contrabandeando mercadorias do Paraguai.

Outro aspecto da hipótese levantada foi que as unidades de maior IDEB são de pequeno porte, premissa que não é necessariamente verdadeira, pois os estudos comparados revelaram que tanto entre as escolas de maior como entre as de menor IDEB há unidades de pequeno, médio e grande porte, sendo que a grande inferência está no contexto socioeconômico.

No que se refere às ações da SMED, essas, em sua maioria, consistem em assessorar as unidades de baixo rendimento, propondo formação continuada para todos os professores, orientando a coordenação pedagógica quanto aos alunos com dificuldades, auxiliando os professores no planejamento, observando se estão conseguindo aplicar os conteúdos planejados. Os coordenadores pedagógicos do município que fazem parte da Diretoria do Ensino Fundamental visitam as escolas, orientam os coordenadores pedagógicos das unidades. A equipe de Educação

Especial também auxilia, avaliando os alunos e inserindo-os na Sala de Recurso Multifuncional. Por fim, a SMED concede professores para a abertura da Sala de Apoio à Aprendizagem para trabalharem as dificuldades dos alunos, tudo isso para colaborar para que os discentes possam ter bons resultados na avaliação em larga escala.

Ademais, pensar no IDEB de Foz do Iguaçu é compreender as ações da SMED para melhorar a nota das avaliações em larga escala tanto do município quanto das escolas. Entretanto, faz-se necessário depreender que, intrínsecas a essas ações, estão subjacentes as ideias de performatividade, gerencialismo, meritocracia e qualidade da Educação, tudo isso com a promessa do prêmio por desempenho: o décimo quarto salário. Em vista disso, Pasini (2020, p. 47) comenta que “[...] Os professores tornam-se sujeitos com princípios empresariais” e cada vez mais competidores.

Ball (2002, p. 4) esclarece que “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” que consegue proporcionar situações em que as instituições (escolas) acabam sendo controladas por meio de ações em que a produtividade, o rendimento e a qualidade se evidenciam — esquecendo-se de que os alunos e os professores não são produtos ou máquinas de uma fábrica. Segundo Pasini (2020), essa tecnologia é um empecilho para a gestão democrática.

Outro conceito do qual o professor acaba se apropriando e passa a reproduzir é o de “qualidade”, sem depreender o que está implícito no vocábulo. No entendimento de Enguita (2015) e Imbernón (2016), qualidade é uma palavra polissêmica, genérica, relativa, confusa e que mais tem a ver com o cenário empresarial (fabril) do que com o educacional. A qualidade dos alunos e do ensino-aprendizagem de uma escola tem mais correlação no sentido de como esses alunos podem contribuir com a sua comunidade e a sociedade do que com a melhoria da nota do IDEB. Logo, qualidade tem a ver com solidariedade e compromisso ético na capacidade de formar cidadãos capaz de participar “democraticamente no processo da humanidade” (IMBERNÓN, 2016, p. 19).

Pensar no IDEB, sob a ótica do mérito, é perceber ainda mais as desigualdades já existentes. Desta forma, no contexto escolar, legitima-se a ideia de que cada indivíduo pode obter sucesso em função do seu trabalho e de suas qualidades, como afirma Dubet (2004, p. 541). Portanto, sob essa lógica, se todos os envolvidos — direção, coordenação, professores e alunos — fizerem a sua parte, haverá êxito. No entanto, quando olhamos para o outro, principalmente no sentido da Educação

Comparada, percebemos que isso não se efetiva em sua prática, tendo em vista a realidade socioeconômico dessas comunidades.

Ainda sobre o mérito, Sandel (2021, p. 325) acrescenta que

O mérito começou sua carreira como ideia poderosa de que conseguimos, por meio do trabalho e da fé, fazer com que a graça do Senhor se multiplique ao nosso favor. A versão secular dessa ideia resultou em uma promessa animadora de liberdade individual: nosso destino está em nossas mãos. Nós conseguimos, se tentarmos.

Percebe-se o quanto o mérito aumenta as desigualdades sociais, principalmente em uma sociedade democrática, pois cria a ilusão de uma desigualdade social justa, o mérito pessoal (DUBET, 2004).

Por fim, realizar os estudos comparados entre as escolas de maior e de menor IDEB nos conduz à reflexão da importância de conhecermos a realidade das escolas do município de Foz do Iguaçu, bem como sobre propor estudos das demais unidades escolares que não fizeram parte desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Rede pública municipal: região da AMOP. CANTARELLI, A. G. *et al.* (Orgs.). Cascavel: Assoeste, 2019.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 35, p. 539-564, 2005.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BERNARDINO, M. D. F. Implicações das avaliações em Larga Escala nas Práticas Pedagógicas: Perspectivas dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2011-2017). 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

BENITEZ, S. Distorções e danos causados pela meritocracia na educação: a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e o IDEB. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

BENEVIDES, C. do V. **Um Estado de bem-estar social no Brasil?** 2011. 97 f. Dissertação (Pós-Graduação em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à Educação. *In*: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**, [S. l.], n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTE, M. M. da S. *et al.* Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares / Large-scale evaluation systems and repercussions in different school contexts. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 11530-11545, 2020.

CHICHOSKI, L. F. **Contexto histórico nas interações migratórias de fronteira**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

COMAR, S. R. **Política de avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais à prática escolar** (um estudo a partir do projeto de educação da América Latina e caribe e projetos regional para a Educação. Curitiba: CRV, 2021.

CORREA, J. J. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão global**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 251-272, 2011.

CORREA, J. J.; SOLIGO, V. **Políticas e indicadores de qualidade da educação: relações com as avaliações em larga escala**. CORREA, J. J.; SOLIGO, V. (Orgs.) São Leopoldo: Oikos, 2015.

CORREIA, J. A. M. A antinomia educação tradicional-educação nova: Uma proposta de superação. **Revista Millenium**, n. 6, mar. 1997.

COSTA, D. M. Escola pública, democrática e popular: uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. *In: Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber livro, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedex**, [S. l.], v. 29, p. 201-215, 2009.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 34, p. 539-555, 2004.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ESPÍNDOLA, R. S. A lei ficha limpa em revista e os empates no STF: liberdades políticas em questão e o dilema entre o politicamente correto e o constitucionalmente sustentável. **Interesse Público**, Belo Horizonte, v. 13, n. 69, set./out. 2011.

FERNANDES, C. de O.; NAZARETH, H. D. G. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, v. 21, n. 51, p. 63-71, 2011.  
FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *In: Educação Comparada rotas de além-mar*. São Paulo, 2009.

FLACH, S. F. Contribuições para a compreensão sobre qualidade social da educação. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 27, n. 87, p. 4-25, 2012.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Cândido Portinari – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Carlos Gomes – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Eloi Lohmann – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal João Adão da Silva – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Padre Luigi Salvucci – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Papa João Paulo I – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Ponte da Amizade – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Presidente Getúlio Vargas – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Professora Josinete Holler Alves dos Santos – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Professora Suzana de Moares Balen – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Professor Benedicto João Cordeiro – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Santa Rita de Cássia – Ensino Fundamental, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Cronologia**. Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/cidade/#>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 197-230, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. D. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 33, p. 379-404, 2012.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOMES, F.; VIDAL, E. Formação continuada e resultados no Ideb: o que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do SAEB/2017. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 23-41, 2021.

GONÇALVES, L. F. **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**. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho, linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

GONZAGA, J. C. Idebinho: Uma “nova” concepção de avaliação nos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Foz do Iguaçu. **Anais do 4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão**, 2012.

IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Líber, 2012.

LOPES JUNIOR, J. Avaliação em larga escala como eixo da pesquisa realizada pela escola e pela pós-graduação: sobre as necessárias revisões e as urgentes prospecções. In: **Formação de professores, questões sociocientíficas e avaliação em larga escala: aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MADUREIRA, M. D. L. A.; BRANDÃO, C. da F.; LAHAM, S. A. D. Panorama histórico da educação comparada: as contribuições de George Bereday. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 1881-1898, 2021.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MARTTI, F. C. M.; ALFONSO, D. E. O papel da educação frente à cultura do consumo: um estudo sobre a região fronteira Brasil e Paraguai. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, v. 3, n. 3, p. 672-682, 2019.

MATTOS ALMEIDA, J. A. **Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente**. Editora Appris, 2020.

MELO, S. M. *et al.* Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. *Interletras*, v. 5, n. 23, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24).

PARO, V. H. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** – 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA JUNIOR, C. A. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. *In: Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber livro, 2012.

SILVA JUNIOR, S. B. D. **Currículo e avaliação de larga escala na rede estadual do Paraná**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 29, p. 216-226, 2009.

SILVA, K. R. L. Educação comparada: o conceito que desafia. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, v. 1, p. e019001-e019001, 2019.

SOARES, K. da S.; BACZINSKI, A. V. de M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

SOUZA, S. Z. L. D; OLIVEIRA, R. P. D. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 24, p. 873-895, 2003.

TASSIGNY, M. M. Diálogos com George Lukács: para uma ontologia da educação. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 25-38, 2006.

VIEIRA, C. M. *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 316-334, 2013.