

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE CULTURA E FRONTEIRAS**

**SILVIO BORGES DA SILVA JUNIOR**

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS 2011/2012  
(GOVERNO BETO RICHA)**

**FOZ DO IGUAÇU, PR  
2016**

**SILVIO BORGES DA SILVA JUNIOR**

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS 2011/2012  
(GOVERNO BETO RICHA)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, área de concentração em Sociedade Cultura e Fronteiras. Linha de pesquisa: Trabalho Política e Sociedade

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Aparecida de Souza

**FOZ DO IGUAÇU, PR  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste  
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

S586 Silva Junior, Silvio Borges da  
A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa) / Silvio Borges da Silva Junior.- Foz do Iguaçu, 2016.  
197 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Aparecida de Souza  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná.

1. Avaliação educacional – Paraná. 2. Rendimento escolar - Avaliação - Índices. 3. Currículos – Planejamento. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDU 371.26  
37(816.2)

**SILVIO BORGES DA SILVA JUNIOR**

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
CURRÍCULO DO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS 2011/2012  
(GOVERNO BETO RICHIA)**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Aparecida de Souza (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francis Mary Guimarães Nogueira - UNIOESTE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Julia Malanchen - UNIOESTE

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Odilon Carlos Nunes - UFPR

**FOZ DO IGUAÇU, PR  
2016**

A minha companheira Simone, que mesmo com todas as dificuldades pelas quais tem passado, teve paciência infinita para enfrentar os momentos de crise. A minha filha biológica e do coração, Lavínia, que nasceu em meio ao Mestrado do papai; as minhas filhas do coração, Stella e Melina, que souberam compreender minha ausência e os momentos de intolerância. Elas que me motivam, ainda mais, a lutar pela superação do capitalismo, sistema econômico e societário que nega a milhões de crianças no mundo o direito à vida, ao negar-lhes os direitos básicos à alimentação, à moradia, à saúde, à educação, ao saneamento básico, entre outros. Aos meus pais, Silvio e Rosilda, que além de me propiciarem as condições materiais e afetivas que me permitiram chegar até aqui, estão sempre ao meu lado. A minha irmã Jaqueline, única em todos os sentidos e alegria de nossa família. Aos meus camaradas, companheiros e companheiras de todas as lutas por uma sociedade justa e igualitária: o socialismo.

Por fim, mas de forma muito especial e solidária, a todos/as os/as servidores/as públicos/as, especialmente aos/às educadores/as, que enfrentaram com força, determinação e coragem exemplares a barbárie promovida pelo Governador Beto Richa e seus lacaios, no dia 29 de abril de 2015, que deixou mais de 200 pessoas feridas e resultou no roubo de nossa previdência.

Aos/As nossos/as resistentes e incansáveis lutadores/as, todo meu respeito, admiração e afeto. “Quem luta faz a história!”

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia deixar de agradecer, primeiramente, a meus pais (Rosilda e Silvio) que, na condição de trabalhadores e nas dificuldades que isso acarreta, me proporcionaram as condições materiais para que eu pudesse realizar meus estudos até os 18 anos, sem que para isso precisasse trabalhar, como acontece com a maioria dos filhos da classe trabalhadora. Além disso, sempre me incentivaram e ajudaram a seguir em frente, para que eu pudesse cursar o Ensino Superior e, agora, o Mestrado.

Não posso deixar de agradecê-los, também, porque, além de todas as contribuições materiais e afetivas que me deram, nos auxiliaram com a pequena Lavínia, nos momentos que o papai precisava estudar e a mamãe estava trabalhando.

Agradeço à minha companheira Simone, que com todas as dificuldades que tem enfrentado, teve paciência infinita para suportar os momentos mais difíceis e cuidar praticamente sozinha da Lavínia, nos últimos meses. Agradeço, também, pelo seu incentivo e apoio.

No quesito “ajudar a cuidar da Lavínia” tenho que agradecer, ainda, a minha sogra Acelina, meu sogro Ângelo, à Dinda Gê (Ângela) e Nando, às maninhas Stella (Tella) e Melina (Bel), ao tio Freitas, à Danny (Tatáta), a minha querida avó Lourença e a minha amada irmã Jaqueline (Jaque/titi) que cuidaram dela com todo carinho quando não pude dar a atenção que ela merecia e precisava. Agradeço a todos e todas pela sua compreensão e apoio.

Toda minha gratidão à camarada, amiga e exemplar orientadora, Silvana, por sua paciência infinita em corrigir os textos, mesmo que de última hora, e pelo seu rigor metodológico e científico que, sem a menor dúvida, contribuíram para meu enriquecimento intelectual.

Agradeço, ainda, às professoras Lígia Klein (UFPR), Maria Auxiliadora Cavazotti, Maria Auxiliadora Schimidt (UFPR), Marlei Fernandes de Carvalho (APP-Sindicato), Walkíria Olegario Mazeto (APP-Sindicato) e aos professores Odilon Nunes (UFPR) e Pedro Elói, pela disponibilidade em repassar informações tão relevantes para que eu pudesse recontar essa histórica tão importante para a educação pública brasileira, que foi a construção do Currículo Básico, passando pelas políticas educacionais dos anos 1990, até chegar à construção das DCEs.

Agradeço também pelas fontes que me indicaram ou forneceram, como o professor Pedro Elói que me forneceu cópias dos Cadernos Pedagógicos da APP-Sindicato, do tempo em que ele foi Secretário Educacional dessa entidade.

Agradeço às professoras Francis Mary Guimarães Nogueira e Julia Malanchen, banca de qualificação e de defesa, por suas contribuições na organização da pesquisa e na indicação de fontes bibliográficas. À professora Francis, que mesmo sem saber, contribuiu desde o início para essa pesquisa, ao relatar em seu livro “Políticas educacionais do Estado do Paraná na Década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica” uma parte da história da educação paranaense. E à professora Julia, cuja tese sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo foi essencial para a fundamentação teórica do segundo capítulo.

Quero agradecer ainda, aos companheiros e companheiras de militância na APP-Sindicato, que tanto contribuíram para que eu pudesse desenvolver essa pesquisa, pois foi na luta que me formei e na militância sindical, na defesa da educação pública, que encontrei meu objeto de pesquisa. Espero que esse estudo sirva para nos instrumentalizar ainda mais para continuarmos na luta, não só pela defesa da educação pública, mas por outro modelo de sociedade, o socialismo.

Agradeço a todos os amigos e colegas pela compreensão e apoio, especialmente: Cátia, Danilo, Diego, Antônio Carlos, Tanêa, Mirian, Júlio, Carla, Roberta e Cláudio.

Aos meus familiares pela compreensão, apoio e momentos de alegria. Meus tios/tias: Luiz, Rosi, Paulo, Ilse, Zé, Gislene, Maria e Fina. Meus primos: Ricardo, Carlos Ernesto, Pedro e Zezinho, e a minha prima Ana Flávia.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).



## RESUMO

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Com a implantação do IDEB, em 2007, que atribui notas às escolas e redes de ensino a partir da combinação dos resultados da Prova Brasil, aplicada aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do SAEB, para os 3º anos do Ensino Médio, com as taxas de rendimento escolar, tem-se notado uma grande preocupação no interior das escolas para elevar seus índices. Isso se deve, muito provavelmente, ao fato de que estados e municípios estão usando estas notas para ranquear as instituições escolares, estimulando a competição entre elas. Em alguns lugares, é oferecido bônus aos profissionais da educação de escolas que conseguirem elevar sua nota. Um dos problemas observados nessa corrida para elevar os índices das escolas é que o ensino está sendo cada vez mais focado nos conteúdos cobrados na Prova Brasil e os alunos têm sido submetidos, periodicamente, a testes baseados nos modelos dessa prova, para se familiarizarem com o formato das questões. Isso tem causado o que muitos autores chamam de estreitamento curricular. O estado do Paraná tem uma importante história na elaboração de Currículos fundamentados nas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, com ênfase na formação integral e crítica do ser humano para a transformação da realidade. O primeiro documento da rede estadual de ensino com essa perspectiva foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990, o qual apresentava como sua matriz teórica o materialismo histórico-dialético. Atualmente o documento oficial que norteia a prática pedagógica das escolas são as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná (DCE's), publicadas em 2008, e construídas de forma coletiva. A partir dessas considerações e de observações feitas no interior das escolas estaduais, enquanto professor, e das políticas educacionais adotadas pelo governo do Paraná nos anos de 2011 e 2012, pôde-se perceber a influência das políticas de avaliação de larga escala no currículo da rede estadual de ensino do Paraná. Exemplo disso foi a criação em 2012, do Saep e a redução da carga horária das disciplinas de História, Geografia, Arte e Educação Física para a ampliação do número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto o objetivo geral dessa pesquisa é verificar se, concretamente, está havendo uma mudança nas orientações curriculares do Paraná, por meio da política de avaliação de larga escala, com o objetivo de aumentar a nota do estado no IDEB.

**Palavras -chave:** IDEB; avaliações de larga escala; currículo; políticas educacionais do Paraná.

## ABSTRACT

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. The large-scale assessment policy and their implications in the state of Paraná curriculum in the years 2011/2012 (government Beto Richa). 2016. 197 f. Dissertation (Master in Society, Culture and Borders). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

With the implementation of IDEB in 2007, which assigns grades to schools and to the school systems from the combination of the results of the Brazil Exam (Prova Brasil), applied to 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> years of elementary school and the SAEB for the 3<sup>rd</sup> year of high school, with the school performance rates, has noticed a major concern within schools to raise their rates. This is due, probably, to the fact that states and municipalities are using these notes to rank educational institutions, stimulating competition between them. In some places, it is offered bonuses to professionals in the schools who can raise the students' grade education. One of the problems observed in this race to raise levels of schools is that teaching is increasingly focused on the content collected in Brazil Exam (Prova Brasil), and students have been subjected periodically to tests based on models of this test to familiarize them with the questions format. This has caused what many authors call curricular narrowing. The state of Paraná has an important history in the development of curricula based on pedagogical theories counter-hegemonic, with emphasis on comprehensive education and criticism of the human being for the transformation of reality. The first document of the state education network with this perspective was the Basic Curriculum for Public School of Parana, published in 1990, which had as its theoretical matrix dialectical historical materialism. Currently the official document that guides the teaching practice in schools are the Curriculum Guidelines Guiding the Basic Education of Paraná (Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná DCE's), published in 2008, and built collectively. From these considerations and observations made within the state schools as a teacher and educational policies adopted by the years for Paraná government, 2011 and 2012, you could see the influence of large-scale evaluation of policies in the network curriculum state of Paraná teaching. An example of this was the creation in 2012 of the Saep and reducing the workload of the History of disciplines, as Geography, Art and Physical Education to expand the number of Portuguese classes and Mathematics. In this context, the general objective of this research is to see whether, materially, there has been a change in the curriculum guidelines of Paraná, through large-scale assessment policy, with the aim of increasing the state's note in IDEB.

Words key: IDEB; large-scale assessments; curriculum; educational policies of Parana.

## LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANDE – Associação Nacional da Educação  
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
APLP – Associação dos Professores Licenciados do Paraná  
APM – Associação de Pais e Mestres  
APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná  
APP – Associação dos Professores do Paraná  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização  
CBE – Conferência Brasileira de Educação  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CETEPAR – Centro de Treinamento dos Professores do Paraná  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
Consed – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação  
Copel – Companhia Paranaense de Energia Elétrica  
CPB – Confederação dos Professores do Brasil  
DCE – Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica do Paraná

DCN – Diretriz Curricular Nacional  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental  
DEM – Departamento de Ensino Médio  
DPPE – Departamento de Políticas e Programas Educacionais  
EF – Ensino Fundamental  
EM – Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FCC – Fundação Carlos Chagas  
FCO - Fundação Christiano Ottoni  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GQT – Gestão da Qualidade Total  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIDE – Grupo de Líderes Empresariais  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
NSE – Nível Socioeconômico  
NSE – Nova Sociologia da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OCEPAR – Organização das Cooperativas do Paraná  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OS – Organização Social  
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP – Partido Popular  
PQE – Projeto Qualidade do Ensino Básico do Paraná  
PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
Saep – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná  
SAEP – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SINTE-PR – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná  
SUED – Superintendência da Educação  
UAV – Unidade de Avaliação  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UPE – União Paranaense dos Estudantes

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. POLÍTICAS CURRICULARES DO PARANÁ: DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS.....</b>	<b>21</b>
1.1. Contextualização histórica.....	21
1.2. Governo José Richa (PMDB/1983-1986): medidas democratizantes na educação paranaense.....	25
1.3. A construção do Currículo Básico para a rede municipal de ensino de Curitiba.....	30
1.4. Governo Álvaro Dias (PMDB/1987-1990): a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.....	33
1.5. Governo Requião (PMDB/1991-1994): o Paraná e a Escola Cidadã.....	37
1.6. Governo Jaime Lerner (PFL/1995-2002): a qualidade total na educação.....	42
1.7. Governo Requião (PMDB/2003-2010): a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais.....	48
<b>2. CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E TEORIAS.....</b>	<b>56</b>
2.1 O processo de constituição do conhecimento.....	56
2.2. O que é currículo?.....	61
2.3. Teorias Curriculares.....	65
2.3.1. O nascimento do currículo como campo de estudos especializado: as teorias tradicionais.....	66
2.3.2. As teorias críticas do currículo.....	70
2.3.3. Concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica.....	78
<b>3. AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA.....</b>	<b>85</b>
3.1. Avaliação e reforma do Estado.....	85
3.2. Avaliação, neotecnismo e reformadores empresariais.....	89
3.3. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	97
3.4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	103
3.5. Implicações da política de avaliação de larga escala no currículo.....	106

<b>4. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO GOVERNO BETO RICH (2011/2012).....</b>	<b>113</b>
4.1. Metas de governo do candidato Beto Richa-PSDB (2011-2014) para a educação do Paraná.....	114
4.2. Semana Pedagógica de fevereiro de 2011.....	122
4.3. Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011.....	133
4.4. Semana Pedagógica de 2012.....	150
4.5. A implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep).....	165
4.6. A mudança na Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental...	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

Com a implantação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2007, que atribui notas às escolas e redes de ensino a partir da combinação dos resultados da Prova Brasil, aplicada aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, combinadas com as taxas de rendimento escolar (média de anos que o aluno leva para completar determinada etapa de ensino), tem-se notado uma grande preocupação no interior das escolas para elevar as notas do IDEB.

Isso se deve, muito provavelmente, ao fato de que estados e municípios estão usando tais notas para ranquear as instituições escolares, estimulando a competição entre elas. Em alguns lugares, é oferecido bônus aos profissionais da educação de escolas que conseguirem elevar sua nota.

Um dos problemas observados nessa corrida para elevar os índices de IDEB das escolas é que o ensino está sendo cada vez mais focado nos conteúdos cobrados na Prova Brasil e os alunos têm sido submetidos, periodicamente, a testes baseados nos modelos dessa prova, para se familiarizarem com o formato das questões, ou seja, as aulas tendem a se tornar cursinhos preparatórios para o IDEB. Isso tem causado o que autores como Freitas (2012, 2014a, 2014b), Barreto (2013) e Ronca (2013) tem chamado de estreitamento ou afunilamento curricular. Uma vez que a Prova Brasil só avalia as disciplinas de Português e Matemática, “as escolas e os sistemas municipais e estaduais tendem a dar-lhes maior importância, em detrimento das outras que compõem o projeto curricular, como artes, ciências, história, etc.” (RONCA, 2013, p. 82)

O estado do Paraná tem uma importante história, em um determinado período, na elaboração de Currículos fundamentados nas teorias pedagógicas contra hegemônicas, com ênfase na formação integral e crítica do ser humano para a transformação da realidade.

O primeiro documento da rede estadual de ensino com essa perspectiva foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990, o qual apresentava como sua matriz teórica o materialismo histórico-dialético. Atualmente o documento oficial que norteia a prática pedagógica das escolas são as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná (DCE's), publicadas em 2008 e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação em 2010<sup>1</sup>, as quais “se

<sup>1</sup> O relator das DCEs no Conselho Estadual de Educação, em 2010, foi o Professor Romeu Gomes de Miranda, o qual havia sido presidente da APP-Sindicato de 1999 a 2002. As DCEs foram aprovadas por unanimidade pelo Conselho. Em seu voto, o relator realçou a importância e a qualidade do documento, tanto pelo método de elaboração quanto pela qualidade do conteúdo.



apresentam como frutos daquela matriz curricular” (PARANÁ, 2008, p.19) e, segundo o próprio documento, contou com a participação dos educadores em sua formulação. De acordo com as DCE's,

Buscou-se manter o vínculo com as teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas. (PARANÁ, 2008, p. 19)

A partir dessas considerações e de observações feitas no interior das escolas estaduais, enquanto professor, e das políticas educacionais adotadas pelo governo do Paraná nos 2011 e 2012, pôde-se perceber a influência das políticas de avaliação de larga escala no currículo da rede estadual de ensino do Paraná.

Exemplo disso foi a criação em 2012 do Saep (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) e a redução da carga horária das disciplinas de História, Geografia, Artes e Educação Física, na Matriz Curricular do Ensino Fundamental, para ampliação do número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto entendemos ser relevante uma pesquisa que possa verificar se, concretamente, está havendo uma mudança nas orientações curriculares do Paraná, por meio da política de avaliação de larga escala, com o objetivo de aumentar a nota do estado no IDEB.

Dessa forma, para compreendermos as atuais políticas educacionais do Paraná, especialmente em relação ao currículo, entendemos ser necessário a historicização dessas políticas a partir da década de 1980, período da chamada redemocratização.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo desse estudo fará um breve histórico das políticas educacionais do estado do Paraná, com ênfase no currículo, a partir da eleição do Governador José Richa/PMDB, em 1982, passando pela elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, no Governo Álvaro Dias/PMDB

Entretanto, ressaltou que, de acordo com a LDB 9394/96, cabe à União a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais são “mandatórias” e tem como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios. O relator recorda, ainda, que segundo a LDB, cabe aos estados a elaboração de planos educacionais e políticas complementares aos seus sistemas de ensino. Diante disso, entendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais já foram traçadas pelo Conselho Nacional de Educação e que estas se sobrepõem às definições estaduais desta matéria, o relator solicitou à SEED a substituição da expressão Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. A solicitação foi acatada pela Secretaria e consta do parecer 1165/10. Cf. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_130\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_130_10.pdf)> e <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_1165\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1165_10.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2016.

(1987-1990), sua implementação no Governo Requião/PMDB (1991-1994) e as contradições com a política da “Escola Cidadã”. Abordaremos ainda, o Governo Jaime Lerner/PFL (1995-2002) e o aprofundamento das políticas neoliberais na educação. Por fim, trataremos das DCEs e seu processo de elaboração, nos governos Requião, nos anos 2000.

Para levantar o histórico das políticas educacionais do Paraná, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, além da entrevista semiestruturada com três pessoas que participaram da construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, no final da década de 1980, e com duas que participaram da construção das DCEs entre 2004 e 2008.

No segundo capítulo, para compreendermos melhor o nosso objeto de pesquisa, a influência das avaliações de larga escala no currículo, faremos uma revisão teórica sobre o conceito, concepção e as principais teorias de currículo que se estabeleceram no século XX, e influenciam a área ainda hoje.

No terceiro capítulo, a partir da pesquisa bibliográfica, analisaremos a política de avaliação de larga escala, o contexto de seu surgimento e os interesses e sujeitos a que serve. Apontamos, ainda, suas consequências para o currículo, para a escola como um todo, e para alunos e professores.

No quarto e último capítulo, com o objetivo de verificar se o Governo Beto Richa, nos anos de 2011 e 2012, adotou uma política educacional voltada às avaliações de larga escala, o que teria acarretado mudanças nas orientações curriculares do Paraná, analisaremos os documentos orientadores, vídeos e textos utilizados nas Semanas Pedagógicas desses dois anos, além dos documentos referentes à implementação do Saep e à mudança na Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

Para compreendermos as políticas educacionais da década de 1990 e a origem da política de avaliação de larga escala, faz-se necessário uma breve contextualização histórica, política e econômica das transformações pelas quais passaram o modo de produção capitalista após a Segunda Guerra Mundial.

Conforme aponta Frigotto (2000, p. 70), nos países de capitalismo desenvolvido, após a crise de 1929, predominou o modelo fordista de regulação social no contexto das teses keynesianas que postulavam “a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do Sistema”, é o que Teixeira (1998 p. 212) denominou de “capitalismo regulado estatalmente”. Nesse contexto, o estado passa a intervir diretamente na economia como regulador e financiador do

processo de acumulação do capital através do fundo público. Este também é utilizado para financiar as políticas sociais para a população, como saúde, educação, moradia, previdência social, seguro desemprego, entre outras, o que ficou conhecido no pós-guerra como políticas do Estado de Bem-Estar Social (FRIGOTTO, 2000, p. 70).

De acordo com a análise de Oliveira (1988, p. 8-9), o fundo público passa a ser um pressuposto necessário para a acumulação do capital, por um lado, e para a reprodução da força de trabalho por outro, ao garantir o atendimento às políticas sociais, se constituindo numa espécie de salário indireto, liberando o salário direto dos trabalhadores para o consumo, contribuindo assim para o aumento da produção e, conseqüentemente, dos lucros (FRIGOTTO, 2000, p. 72).

Conforme demonstra Frigotto (p. 73-74) o sintoma da crise do Estado de Bem-Estar Social é exatamente a “crescente incapacidade do fundo público financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho”.

Essa utilização do fundo público para financiar diretamente o capital privado e de forma indireta, através do financiamento de parte da reprodução da força de trabalho (salário indireto), possibilitou, ainda, uma mudança qualitativa na base técnica do processo produtivo a partir do desenvolvimento da microeletrônica, da informática, da microbiologia e da engenharia genética, processo que ficou conhecido como Reestruturação Produtiva e marcou a transição da utilização de uma tecnologia rígida (fordismo) para uma tecnologia flexível (toyotismo) (FRIGOTTO, p. 77).

É nesse contexto de crise do modelo fordista de produção e do Estado de Bem-Estar Social, da reestruturação produtiva e da mundialização do capital que ganha força as ideias neoliberais, que como afirma Anderson (1995 apud TEIXEIRA, 1998, p. 195), surgiram logo após a Segunda Guerra Mundial, nos principais países de capitalismo desenvolvido “como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado”.

De acordo com Teixeira (1998, p. 196), embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação ao Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, em consequência da mundialização do capital, que se completa em 1990, com a queda do Muro de Berlim e a integração dos países do Bloco Socialista à ordem capitalista, o neoliberalismo se transforma em uma teoria de alcance prático universal.

A teoria neoliberal defende a ideia de que a ineficiência do Estado e do setor público são responsáveis pela crise, e o setor privado e as relações de mercado são consideradas como instâncias de eficiência, qualidade e equidade. Desenvolvem-se as teses do Estado Mínimo, nas quais a satisfação das necessidades básicas – tais como saúde, educação, moradia e transporte – deve ser adquirida no mercado, não mais consideradas essas necessidades, portanto, como direitos sociais fornecidos pelo Estado (HIDALGO, p. 169)

A inserção do Brasil no processo de mundialização do capital e sua adesão às políticas neoliberais tem início no governo Collor, em princípios da década de 1990, através de medidas como abertura comercial, via redução das alíquotas de importação, e o Programa de Desestatização, que tem continuidade nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Neste último, com privatizações na área das telecomunicações, mineração e transportes (ALVES, 2002, p. 75).

Conforme aponta Bruno (2001, p. 4), com a mundialização do capital inaugura-se uma nova fase no modo de produção capitalista, fundada no modelo de mercado “coordenado a partir de múltiplos centros de poder estreitamente integrados, cujos agentes mais decisivos são os maiores grupos econômicos, que operam transnacionalmente, ignorando fronteiras e regimes políticos”.

Nesse contexto, aponta Hidalgo (2001, p. 169), os estados nacionais tem reduzido seu controle sobre os movimentos do capital e os organismo internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial passam a influenciar diretamente na economia e na política dos países de capitalismo dependente.

Em relação ao Banco Mundial, segundo Soares (2006, p. 20-21), a partir da crise de endividamento dos países de capitalismo dependente na década de 1980, este foi transformado, pelos grandes capitais internacionais e pelo Grupo dos 7, numa espécie de guardião dos interesses dos credores internacionais e, juntamente com o FMI, passou a ser responsável não só pelo gerenciamento da crise, como também pela implementação das políticas neoliberais nos países de capitalismo dependente.

Esse esclarecimento sobre o papel do Banco Mundial na reestruturação neoliberal faz-se necessário uma vez que ele é responsável, principalmente, pela assessoria e financiamento de políticas educacionais no Brasil, como o SAEB a partir de 1995, no Paraná, também a partir dessa data, no Governo Jaime Lerner.

Nesse sentido, conforme aponta Warde (2006, p. 10), o caráter estratégico dessa instituição na elaboração de políticas educacionais merece toda nossa

atenção, uma vez que o Brasil ao ingressar no processo de mundialização do capital necessita realizar as reformas neoliberais que trarão consequências sociais perversas. Diante disso, há a necessidade do amoldamento subjetivo dos indivíduos, isto é, “estamos perdendo nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido” (p. 10). Nessa lógica, as reformas educativas propostas pelo Banco Mundial são para:

a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (WARDE, 2006, p. 11).

Essa contextualização histórica, política e econômica é importante porque nos ajudará a compreender a lógica das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, e das quais as avaliações de larga escala, que ganharam força a partir de 2007, com a criação do IDEB, são um desdobramento.

Feitos esses esclarecimentos, esperamos que nosso estudo possa contribuir para uma melhor compreensão das políticas educacionais, especialmente em relação ao currículo e às avaliações externas, em nosso estado.

## **1. POLÍTICAS CURRICULARES DO PARANÁ: DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS**

Nesse capítulo faremos um histórico das políticas educacionais e reformas curriculares ocorridas no Paraná a partir do período que ficou conhecido como redemocratização do Estado brasileiro, isto é, a transição da ditadura militar para a chamada “nova república”, na década de 1980, caracterizado pela eleição indireta do primeiro presidente civil, após os 20 anos de ditadura militar.

Iniciaremos historicizando o processo de construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), que teve início, oficialmente, em 1988, durante o Governo Álvaro Dias (1987 a 1990), e que foi publicado no ano de 1990, seu último ano de governo. Apresentaremos o contexto histórico e político que possibilitou sua construção, as concepções teóricas e pedagógicas que norteiam o documento e sua implementação nas escolas.

Em seguida abordaremos as mudanças ocorridas no primeiro Governo Requião (1991 a 1994), com a adoção de um projeto para a educação do Paraná que ficou conhecido como “Escola Cidadã”.

Na sequência apresentaremos o período dos dois Governos Jaime Lerner (1995 a 1998 e 1999 a 2002) e a adoção dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) como documento norteador das políticas curriculares do estado e sua concepção empresarial de educação com a adoção da gestão da qualidade total nas escolas estaduais.

Por fim, trataremos do período dos dois últimos Governos Requião (2003 a 2006 e 2007 a 2010), em que foram construídas as DCEs.

### **1.1. Contextualização histórica**

O debate educacional que se instalou no final da década de 1970 e que perdurou toda a década de 1980, estava inserido no debate e na luta contra a ditadura militar.

Conforme aponta Saviani (2011, p. 402) no capítulo XIII de seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, a década de 1980 foi uma das mais fecundas para a educação brasileira. Já no final da década de 1970 surgiram a Associação Nacional da Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Além dessas entidades, de cunho acadêmico, os professores das escolas públicas de 1º e 2º graus se organizavam em Associações, que, ao final da década de 1970 foram se vinculando à Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que em 1989 passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Seguindo o mesmo caminho, no final da década de 1970 os professores do ensino superior foram criando, em cada instituição, suas associações de docentes, processo que culminou com a fundação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), em 1981, no Congresso Nacional dos Docentes do Ensino Superior (SAVIANI, 2011, p. 403).

Saviani (2011, p. 404) aponta que a organização dos educadores na década de 1980 aconteceu em dois vetores: o primeiro é caracterizado “pela preocupação com o significado social e político da educação”, pela busca de uma escola pública de qualidade, aberta e voltada aos interesses da maioria da população, isto é, da classe trabalhadora. O segundo é de caráter reivindicativo, com preocupação econômico-corporativa que ficou evidente nas greves que aconteceram no final da década de 1970 e ao longo da de 1980.

Para o autor, o primeiro vetor era representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, a ANDE, o CEDES e a ANPEd, “voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (SAVIANI, 2011, p. 404).

Em 1978, o CEDES organizou o I Seminário de Educação Brasileira, que na sequência, com a adesão da ANDE e da ANPEd deu origem às Conferências Brasileiras de Educação, que aconteceram nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 (SAVIANI, 2011, p. 404-405).

Para compreender o tom do debate educacional que se fazia nesse período, Saviani (2011, p. 405) apresenta os temas centrais discutidos nesses eventos: em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira predominaram a crítica e a denúncia da política educacional oficial (Pedagogia tecnicista); já nas três primeiras CBEs a preocupação passa a ser a busca de propostas alternativas para os problemas da educação brasileira, o que fica explícito no tema da III CBE, realizada em 1984: “Da crítica às propostas de ação”.

O segundo vetor da organização dos educadores mencionado pelo autor é

representado pelas entidades sindicais dos estados e municípios, articuladas em nível nacional pela CNTE e Andes (SAVIANI, 2011, p. 405). De acordo com ele, nessa conjuntura, o movimento sindical ligado à educação foi incorporando progressivamente às suas pautas, que num primeiro momento eram predominantemente econômico-corporativa, questões também de cunho político-pedagógico, como fica evidente na temática do XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizado pela CNTE, em 1991: “Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola (SAVIANI, 2011, p. 405-406).

Fazendo jus a todo esse contexto de debate sobre os rumos da educação brasileira, há também um significativo aumento das produções acadêmico-científicas na área educacional, que segundo Saviani (2011, p. 406), chegou a ser divulgada por cerca de sessenta revistas, além de muitos livros. De acordo com o autor, por esse motivo,

a área da educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (SAVIANI, 2011, p. 407).

Saviani (2011, p. 410) cita como revistas de mais destaque, na época, a Educação e Sociedade, ligada ao CEDES, cujo principal objetivo, segundo o autor, era difundir e discutir temas educacionais diversos, tendo como público-alvo professores universitários e alunos da pós-graduação. A ANDE, por sua vez, produzia uma Revista Semestral, que, de acordo com o autor, tinha como objetivo o desenvolvimento da educação pública de 1º e 2º graus, buscando articular a produção teórica das universidades com o trabalho pedagógico nas escolas. Saviani fez parte da coordenação editorial da Revista do 6º ao 10º número (SAVIANI, 2011, p. 411).

Dentro desse contexto de luta contra a ditadura e de debate educacional intenso, outro fator foi determinante para a divulgação e construção de políticas educacionais que faziam oposição ao governo militar: primeiramente a vitória do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), em alguns municípios, nas eleições de 1976, como foi o caso de Boa Esperança, no Espírito Santo, Lages, em Santa Catarina e Piracicaba em São Paulo. Esses municípios são citados por Cunha (1999, p. 106), em seu livro “Educação, Estado e democracia no Brasil”, como



municípios que se tornaram, na época, exemplos de administração democrática, o que se refletia também na área da educação com a adoção de pedagogias contra hegemônicas. Em segundo lugar, a vitória das forças políticas de oposição ao regime militar nas eleições para governadores em diversos estados, entre eles São Paulo, Minas Gerais, Pará, Goiás e Paraná, com governadores eleitos pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), e Rio de Janeiro, com governador eleito pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista)<sup>2</sup> (CUNHA, 1991, p. 107).

Conforme aponta Nogueira, em seu livro “Políticas Educacionais do Estado do Paraná na Década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica”,

A euforia da mudança nesses estados se traduziu em reformas, projetos e programas em todas as áreas estratégicas, sob o ponto de vista social, que respondessem imediatamente ao apelo da Reconstrução Nacional, como a educação, a saúde, a habitação, a promoção social e os transportes (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Isso foi possível, sem dúvida alguma, graças à mobilização popular que exigia mudanças no sistema político, mas também, como afirma a autora (2012, p. 33), porque para marcar sua postura enquanto oposição ao governo federal, esses governos, municipais e estaduais, precisavam lançar mão de um discurso progressista em favor da maioria da população.

O paradigma da democracia participativa, consolidado como discurso da oposição consentida, obrigou esses governos pelo menos em um primeiro momento, a desencadear, mesmo que de forma tímida, programas que iam desde a tentativa de viabilização de reforma agrária em terras do Estado até a garantia de acesso e permanência das classes populares na educação (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

No caso específico da educação é preciso levar em consideração que muitos educadores progressistas, influenciados pelo debate educacional nacional, acabaram assumindo funções nas Secretarias de Educação de muitos estados e municípios governados pela oposição ao regime militar, o que favoreceu a circulação das ideias pedagógicas contra hegemônicas.

---

<sup>2</sup>Nesse período a ditadura já havia permitido a formação de novos partidos políticos, dessa forma as diferentes correntes políticas que formavam o antigo MDB se dividiram em PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), PP (Partido Popular), PDT (Partido Democrático Trabalhista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e PT (Partido dos Trabalhadores), enquanto a ARENA, partido de sustentação do regime militar se transformou em PDS (Partido Democrático Social) (CUNHA: 1991, p. 24).

## **1.2. Governo José Richa (PMDB/1983-1986): medidas democratizantes na educação paranaense**

Conforme abordado anteriormente, dois fatores importantes contribuíram para a construção de políticas educacionais opostas às do governo militar: primeiramente a vitória do MDB nas eleições municipais e, posteriormente, estaduais, o que possibilitou o segundo fator: educadores, também de oposição à ditadura militar, que, influenciados pelo debate educacional nacional, ocuparam funções nas Secretarias de Educação desses municípios e estados governados pela oposição, o que possibilitou a circulação das ideias pedagógicas progressistas nesses espaços.

No estado do Paraná esses dois fatores passaram a existir a partir de 1982, com a eleição de José Richa, do PMDB, para governador do estado, fato este que criou as primeiras condições para a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, o qual, é possível afirmar, começou a ser gestado nesse período, a partir da contribuição de educadores progressistas que passaram a fazer parte Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com Nogueira (2012, p. 59), o documento que apresenta as políticas educacionais desse governo foi publicado em 1983 sob o título “Políticas da SEED-PR: fundamentos e explicitação 1983/1986”, e sua elaboração iniciou-se ainda durante a campanha eleitoral, no ano de 1982, através de “consultas às lideranças educacionais e político-partidárias do PMDB de todas as regiões do Paraná” (p. 58).

Conforme demonstra a autora (p. 59), na introdução do documento, a Secretária de Estado da Educação, professora Gilda Poli Rocha Loures, apresenta três grandes metas para as políticas educacionais do estado: a primeira delas é desenvolver o compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais; a segunda é incentivar a participação popular no setor educacional; e, por último, “a escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade, e de forma participativa, conquistar soluções duradouras para os problemas do povo” (PARANÁ, 1984, p. 1 *apud* NOGUEIRA, 2012, p. 59).

Na sequência apresentaremos algumas políticas educacionais desenvolvidas no estado, a partir de 1983, com o intuito de cumprir os propósitos estabelecidos nesse documento.

A primeira importante realização desse governo foram as eleições diretas para diretores de escola que, conforme relata Cunha (1999, p. 245), era uma bandeira de luta da maioria das entidades representativas do magistério das redes públicas de ensino.

A preparação para a primeira eleição de diretores das escolas estaduais do Paraná começou em abril de 1983. Podiam votar todos os professores, especialistas, funcionários, alunos do 2º grau e pais de alunos; podiam se candidatar todos os professores e especialistas em exercício, sem a necessidade de explicitação da inscrição. O voto era paritário, ou seja, o voto de professores e pais tinha o mesmo peso. Contudo, a escolha do diretor seria feita pelo titular da Secretaria da Educação, entre os três mais votados, isto é, por meio da lista tríplice (CUNHA, 1999, p. 246).

De acordo com Cunha (1999, p. 247), as eleições aconteceram no dia 17 de junho de 1983, com a participação de cerca de dois milhões de pessoas, em 3500 escolas do estado, com o comparecimento de cerca de 70% dos pais.

No entanto, nem tudo era comemoração. Conforme relata o autor, a APP (Associação dos Professores do Paraná)<sup>3</sup> se posicionou contrária ao processo, uma vez que a escolha não seria feita diretamente, mas pela escolha da Secretaria da Educação através da lista tríplice. Além disso, muitos professores não concordavam com a não ponderação dos votos, isto é, no entendimento de muitos, o voto dos professores devia ter um peso maior que o dos pais, alunos e funcionários (CUNHA, 1999, p. 247).

É importante destacar que a eleição por lista tríplice atendia a interesses eleitoreiros, ou seja, deputados, prefeitos e vereadores usavam a nomeação de diretores como barganha política e para manter o controle sobre as escolas.

---

<sup>3</sup>Nesse período, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, os funcionários públicos eram proibidos de se organizarem em sindicatos, por isso a denominação APP (Associação dos professores do Paraná). A APP foi criada em 26 de abril de 1947, em Curitiba. Além dessa associação, havia, ainda, outras duas associações de professores organizadas no interior do estado: a APLP (Associação dos Professores Licenciados do Paraná), fundada em seis de maio de 1967, e a APMP (Associação do Pessoal do Magistério do Paraná), fundada em nove de dezembro de 1972. Em 13 de dezembro de 1981, em uma assembleia realizada em Ponta Grossa, as três entidades unificaram-se, sob a sigla APP. A partir de 1989, a entidade se torna oficialmente um sindicato e passa a denominar-se APP-Sindicato dos Professores do Paraná. Em 1998, o SINTE-PR (Sindicato dos trabalhadores em Educação do Paraná), que representava os funcionários de escola (administrativo e serviços gerais), se une à APP-Sindicato e a entidade passa, então, a denominar-se APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. É importante destacar que, embora a APP fosse oficialmente um associação, ela atuava com um caráter sindical, haja vista mobilizações e greves que foram organizadas durante a Ditadura Militar, como a greve de 1968, que para escapar da repressão, foi denominada Congresso do Magistério, as greves de 1978, 1981, 1986 e 1988. Cf. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/historico/>>. Acesso em: 17 maio 2016.

Por esse motivo, motivada pela grande pressão política-partidária sofrida pela Secretaria de Educação para a nomeação de determinados candidatos que compunham as listas tríplexes, que, de acordo com Cunha (1999, p. 248-249), em 1984 foi aprovada uma lei que garantia a eleição de diretores por maioria simples. Dessa forma, para a segunda eleição, que ocorreu em 1985, não foi mais utilizado o mecanismo da lista tríplex.

Outra mudança importante, ocorrida nesse período na educação paranaense, foi a modificação, em janeiro de 1985, do regimento escolar que era padrão para todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual. De acordo com Cunha (1999, p. 245), foi suprimido do regimento os pontos mais autoritários, dos quais ele cita alguns:

retirou a restrição de que as dúvidas ou omissões do regimento fossem apreciados pela congregação de professores apenas em grau de recurso; retirou a competência do diretor de cancelar matrícula de aluno e a de indicar os professores a serem contratados; retirou a competência do diretor de homologar os estatutos da Associação de Pais e Professores e dos demais órgãos cooperadores; retirou a atribuição do Conselho Técnico-Administrativo de propor modificações no regimento escolar; suprimiu o artigo que vedava a “interferência direta da Associação de Pais e Professores na administração do estabelecimento de ensino”; extinguiu o Livro de Ocorrências Disciplinares, onde eram anotadas as sanções aplicadas a alunos, professores e funcionários; extinguiu a exigência de que as organizações culturais, cívicas e desportivas dos alunos tivessem de se enquadrar nas normas baixadas pelo diretor; retirou a condição de excepcionalidade para os casos de cessão das instalações do edifício escolar para outros usos; retirou a exigência de que as alterações no regimento tivessem de ser aprovadas por sucessivas instâncias intra e extraescolares, mantendo apenas a condição de serem aprovadas pela congregação de professores (CUNHA, 1999, p. 245).

Contudo, de acordo com o autor, apesar das mudanças de caráter democrático realizadas no regimento, houve muitas críticas por parte das entidades de professores e também dos diretores de escola que haviam sido eleitos e queriam ser ouvidos no processo. Diante disso, a Secretaria iniciou um processo para que cada escola elaborasse o seu regimento. No entanto, os regimentos não chegaram a ser elaborados em virtude de conflitos existentes no final da gestão, além da deflagração de uma greve de professores que reivindicava valorização salarial e melhores condições de trabalho.

Mainardes (1995, p. 13-14), cita ainda outros avanços democráticos dessa gestão: a descentralização da SEED com a criação dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), ampliação da oferta educacional com a construção de novas escolas, fim da cobrança de taxas escolares, não obrigatoriedade do uso do

uniforme escolar e redefinição dos critérios de composição do Conselho Estadual de Educação, que passou a contar com um representante da APP e outro da União Paranaense dos Estudantes (UPE).

Além disso, ele cita a realização, em diversas regiões do estado, do “Seminário sobre a dimensão política da educação”, reunindo professores das redes estadual, municipal e particular de ensino. O objetivo desse seminário era discutir a democratização da escola, as políticas da SEED, bem como a apresentação de propostas. Seu encerramento aconteceu em Ponta Grossa, no mês de abril de 1985, momento em que cada um dos setores participantes pode apresentar propostas e reivindicações acerca das políticas educacionais do estado. Mainardes (1995, p. 15) afirma que “no relatório desse Seminário percebe-se, de forma bastante evidente, a crença dos professores na possibilidade de uma real democratização da escola.”

Mesmo diante desses avanços progressistas na Secretaria de Estado da Educação, de acordo com o autor “sentiu-se a inexistência de projetos curriculares para áreas ou disciplinas unificados pela proposta política da SEED” (MAINARDES, 1995, p. 15). De acordo com Mainardes (1995, p. 15),

Esse descompromisso da Secretaria foi denunciado, em junho de 1985, pelos professores contratados pela SEED para ministrar cursos e seminários, num documento intitulado “Posicionamento de educadores a serviço da SEED-PR”. A preocupação dos signatários do documento referia-se à falta de continuidade no encaminhamento de propostas e à lenta efetivação das mudanças propostas anunciadas pela SEED, principalmente através de seminários.

Um dos motivos que pode ter contribuído para essa inexistência de projeto curricular na gestão de 1983-1986 e, conseqüentemente, para o referido posicionamento desses educadores que prestavam serviço à SEED, foi a coexistência de concepções pedagógicas divergentes no interior da Secretaria de Estado da Educação.

Conforme demonstra Nogueira (2012, p. 34), o Plano de Governo do então candidato José Richa entendia a “educação básica como propiciadora da cidadania” e a “escola como local privilegiado para se fazer a crítica à ideologia dominante”. Além disso, no documento norteador das políticas educacionais publicado pela Secretaria de Educação no primeiro ano de Governo (1983), denominado “Políticas SEED/PR: fundamentos e explicitação 1983/1987”, se explicitava uma “concepção de educação que defende a importância e a especificidade da educação escolar

para a transmissão e assimilação do saber acumulado” (NOGUEIRA, 2012, p. 34-35). Contudo, como afirma a autora, o mesmo Plano de governo e posteriormente o documento da SEED também propunham “uma educação popular, com um forte caráter regionalista e de educação não formal, incentivando os grupos Populares de Educação” (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

Como é possível constatar, havia dentro da Secretaria de Estado da Educação do Paraná a disputa entre duas tendências: “uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” (VASCONCELOS, 1989 *apud* SAVIANI, 2012, p. 415). Conforme afirma Saviani, essa tendência inspirava-se majoritariamente nas ideias de Paulo Freire, na Pedagogia Libertadora, também propagada pela esquerda da igreja católica, ligada à teologia da libertação. Esta concepção ficou explícita dentro da SEED com a nomeação de Manoel Nunes da Silva Neto para o Departamento de 1º Grau. Ele havia sido Secretário de Educação em Lages, município que foi administrado pelo MDB a partir das eleições de 1976.

A outra tendência presente na Secretaria de Estado da Educação é aquela caracterizada “pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI: 2011, P. 415). Conforme caracteriza Saviani, em nível nacional essa tendência

aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2011, 415).

De acordo com Nogueira (2012, p. 35) o chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau, vindo de Lages, foi demitido em setembro de 1985, predominando assim a segunda tendência, pautada pela centralidade da educação escolar e pela defesa do acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Posteriormente, já no Governo Álvaro Dias, pautada por essa tendência, a Secretaria de Estado da Educação irá realizar uma reforma curricular, com a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

### 1.3. A construção do Currículo Básico para a rede municipal de ensino de Curitiba

Após a posse de José Richa como governador, em março de 1983, o mesmo nomeou Maurício Fruet como prefeito da capital. Este, segundo Cunha (1999, p. 256) constituiu uma equipe mais coesa no Departamento de Educação do município, do que a do governo estadual. Esta coesão a que se refere Cunha, muito provavelmente diz respeito à concepção pedagógica adotada pelo Departamento de Educação do município e que norteou suas políticas, inclusive a reforma curricular.

Conforme se pode perceber, a partir da leitura da introdução do Currículo Básico do município de Curitiba, há uma grande influência, na elaboração desse documento, da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>4</sup>, é o que se lê na seguinte passagem:

Do ponto de vista da história da educação, no momento histórico presente, é no âmbito da Pedagogia Histórico-crítica que a questão curricular, em especial, no que tange a relação conteúdo-método, tem um tratamento mais objetivo. É no interior desta concepção que se tem elementos para perceber, concretamente, o processo pedagógico vivido no espaço escolar (CURITIBA, p. 25, 1988).

Essa influência também pode ser percebida no Currículo Básico da rede estadual de ensino, elaborado posteriormente ao da rede municipal de Curitiba. Em um dos textos introdutórios desse documento, lê-se o seguinte:

A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Dermeval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar (PARANÁ, 1990, p. 16).

Como se pode perceber, os dois documentos citam a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o debate educacional da época, particularmente no que tange à função social da escola e ao currículo. Porém, embora não seja objetivo deste capítulo analisar a concepção ou as concepções pedagógicas que permearam a construção desses documentos, entendemos ser necessário explicitar a ressalva feita pelo professor Odilon Carlos Nunes, um dos consultores que participaram do processo de construção do Currículo Básico, tanto da rede municipal de Curitiba, quanto da rede estadual, em sua entrevista, sobre a orientação teórica do

<sup>4</sup>De acordo com Saviani (2011, p. 420) a Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser construída nas discussões realizadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, em 1979, e teve sua primeira tentativa de sistematização no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara” publicado na Revista ANDE em 1983, e que depois deu origem ao livro Escola e democracia.

documento. De acordo com Odilon,

Seria inadequado afirmar que ele [o Currículo Básico] segue estritamente a orientação da Pedagogia Histórico-Crítica, seria mais adequado afirmar que ele sofreu fortes influências de; que ele foi influenciado por orientações que provinham de pessoas que haviam adotado, ou se orientavam, ou se guiavam pelas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, do professor Dermeval Saviani e outros, mas há expressões também das ideias do Paulo Freire. Quando a gente examina mais detidamente, a gente vai encontrando marcas e traços fortes da Pedagogia Histórico-Crítica, mas também de outras concepções pedagógicas, inclusive dos movimentos de educação popular, das orientações escolanovistas, que aparecem também em algumas áreas, mais do que a Pedagogia Histórico-Crítica (NUNES: 2014, s/p).

Reconhecendo a forte influência da Pedagogia Histórico-Crítica nesses documentos e levando em consideração as observações feitas pelo professor Odilon, é possível afirmar que essas duas propostas curriculares (da rede municipal de Curitiba e da rede estadual do Paraná) são propostas progressistas, por estarem em grande parte, fundamentadas no âmbito do que Saviani (2001, p. 413) denominou Pedagogias Contra-Hegemônicas

Feitos esses esclarecimentos acerca da concepção pedagógica hegemônica no Departamento de Educação de Curitiba, faremos na sequência um breve relato sobre outras importantes ações desenvolvidas por esse Departamento durante a gestão do PMDB.

A primeira delas foi, também, a realização de eleições para diretores de escola. Segundo Cunha (1999, p. 257), as eleições aconteceram em novembro de 1983, portanto cinco meses após as eleições das escolas estaduais, e apresentavam alguns pontos diferentes do processo realizado no estado. Primeiramente, os diretores foram eleitos diretamente, sem lista tríplice; em segundo lugar, para ser candidato o professor deveria se inscrever, ou seja, manifestar sua vontade em ser candidato; por fim, podiam votar professores, orientadores, supervisores e pais de alunos, estes últimos desde que fizessem parte da diretoria da associação de pais e mestres da escola, o que garantiu que os professores decidissem a eleição, ao contrário do que ocorreu no estado em que não houve ponderação. Posteriormente ocorreram mudanças no formato da eleição que passou a ser realizada em dois turnos e com a participação de todos os pais, porém com a ponderação entre os votos de pais e professores.

Em relação às demais políticas educacionais do município, Cunha (1999, p. 257) relata que, estas foram definidas a partir de um simpósio realizado em



dezembro de 1983, primeiro ano da gestão de Fruet. Para esse simpósio foram convidados técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e de Minas Gerais, a partir do qual foi elaborado um documento que, posteriormente, foi enviado para as escolas para ser debatido entre professores e funcionários. A partir das críticas e sugestões recebidas, subsidiadas pelo documento, o Departamento de Educação formulou sua política educacional, que foi sintetizada no lema “educação para uma escola aberta”. Ainda de acordo com Cunha (1999, p. 258), outros seminários foram organizados com ampla participação dos professores da rede, primeiramente para a discussão de temas mais gerais voltados à politização e motivação dos professores e, posteriormente, voltados para o conteúdo do ensino, voltados para as áreas específicas do currículo do 1º Grau.

Terminada a gestão de Maurício Fruet, foi eleito prefeito de Curitiba para a gestão 1986/1988, Roberto Requião, também do PMDB. Segundo Cunha (1999, p.258), Requião transformou o Departamento de Educação em Secretaria e nomeou para o cargo de Secretário Municipal da Educação Ubaldo Martini Puppi, que pouco alterou os quadros de dirigentes a não ser reforçando o setor mais progressista. Isso possibilitou a continuidade do trabalho que vinha sendo feito desde a gestão Fruet, o que, segundo o autor, era coisa rara na administração educacional do Brasil.

Foi nesse período, de 1986/1988, que foi construído o Currículo Básico da rede municipal de Curitiba. De acordo com Cunha (1999, p. 258) o Plano Municipal de Educação para esse período continha cinco grandes metas, e para cada uma delas foram estabelecidos programas. A primeira delas era a “garantia de escolarização básica de qualidade”, e um dos programas estabelecidos para essa meta foi a implantação do Currículo Básico para a rede municipal de ensino. De acordo com esse autor, a implantação desse currículo básico,

deveria se orientar pelo princípio de que o acesso ao saber sistematizado é condição para a participação política das classes populares. Nesta perspectiva, foram definidos conteúdos curriculares para Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física e Educação Artística, conteúdos esses que foram discutidos com os professores da rede desde a administração Fruet (CUNHA, 1999, p. 259).

O primeiro Caderno Pedagógico da APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), traz uma entrevista com a

professora Carmem Lúcia Gabardo, que foi diretora do Departamento de Ensino da Prefeitura de Curitiba durante o governo Requião e que, segundo a descrição do próprio Caderno Pedagógico, foi a coordenadora do projeto de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Curitiba e, posteriormente no estado do Paraná.

Na entrevista a professora Carmem Gabardo conta que no início não havia a condução para uma pedagogia progressista, no entanto, as preocupações existentes na rede municipal de ensino em relação às dificuldades apresentadas pelos professores, principalmente da periferia, somado ao contexto nacional de debate educacional e às leituras que vinham sendo feitas, primeiramente as crítico-reprodutivistas que contribuíram para desvelar o caráter de reprodução social da educação e, posteriormente, as produções de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, acabaram por influenciar os primeiros escritos da equipe que compõe o Departamento de Educação, ainda na gestão Fruet (APP-SINDICATO, [1997], p. 23).

A partir disso, relata ela, foram acontecendo os encontros dos grupos por disciplina, para fazer as adequações metodológicas de acordo com os princípios da nova orientação, além de seminários de formação e debate. Soma-se a isso a existência do jornal Escola Aberta que veiculava as propostas e os debates realizados na rede. Outro aspecto que Carmem considera um ganho da categoria e que contribuiu para a elaboração do currículo foi a hora-atividade<sup>5</sup>. Segundo ela, através desse espaço foi desenvolvida uma política de assessoramento pedagógico constante, pois no entendimento do grupo que coordenava todo o processo, só seria possível avançar na proposta se houvesse o domínio do conteúdo, por parte do professor, aliado a uma compreensão mais ampla de sociedade (APP-SINDICATO, [1997], p. 24).

O documento “O Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira”, da rede municipal de ensino de Curitiba, foi publicado em dezembro de 1988, porém, o PMDB não conseguiu eleger seu sucessor naquela prefeitura, sendo eleito Jaime Lerner, do PFL, como prefeito da capital paranaense.

#### **1.4. Governo Álvaro Dias (PMDB/1987-1990): a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**

<sup>5</sup>A hora-atividade é uma porcentagem da carga-horária do professor reservada ao estudo e planejamento de aulas, bem como à correção de provas e trabalhos dos alunos.

Em 1986 o PMDB é eleito para a sua segunda gestão no governo do estado do Paraná (1987-1990), tendo como governador Álvaro Dias, que tomou posse em março de 1987. No entanto, como demonstra Nogueira (2012, p. 36), nesse período o PMDB já havia passado por algumas mudanças políticas em consequência da não realização das eleições diretas para Presidente da República e dos acertos políticos com o PFL, o que acabou levando José Sarney, ex-líder do PDS (Partido Democrático Social), formado a partir da ARENA, partido base de sustentação dos governos militares, à presidência da então chamada “nova república”, e o PMDB, “que durante 20 anos enfrentou a ditadura militar”, passou a ocupar o “incômodo lugar de situação” (NOGUEIRA, 2012, p. 36). Essa conjuntura política acabou influenciando a construção das diretrizes de governo do candidato Álvaro Dias, que como indica Nogueira (2012, p. 68), assim como as do candidato José Richa, também foram construída a partir da “consulta às lideranças educacionais e partidárias do PMDB de todas as regiões do estado”, porém com uma menor participação que a primeira, em virtude dos desgastes do partido, uma vez que “a conjuntura econômica e política convergia à direita, no que diz respeito ao governo Sarney e ao governo Álvaro Dias” (NOGUEIRA, 2012, p. 68).

Em meio a essa conjuntura política, a partir das Diretrizes de governo do candidato Álvaro Dias, é publicado, em 1987, o documento “Projeto Pedagógico: 1987-1990”. De acordo com Mainardes (1995, p. 16),

esse documento representou a continuidade do projeto político-partidário do PMDB e o reordenamento do projeto pedagógico anterior. Esse documento é perpassado pela ideia de competência, eficiência, eficácia, racionalidade do trabalho e dos recursos da educação, apresentadas como prioridade do “campo pedagógico” e do “campo administrativo”. Este documento marca o início da ruptura com os princípios democráticos e progressistas que fundamentaram a campanha e a primeira gestão do PMDB (José Richa 1983/1985) (grifo do autor).

Ainda segundo o autor (1995, p. 16), outro fator que revela “o enfoque da educação como “problema de administração” foi a nomeação de Belmiro Valverde Jobim Castor, que havia sido Secretário de Planejamento no governo anterior, para a pasta da educação.

Embora, como demonstraram Nogueira e Mainardes, esse governo já apresentava um recuo nas políticas progressistas que marcaram o primeiro governo do PMDB no estado, é importante destacar a continuidade e a implementação de importantes políticas educacionais, como a continuidade das eleições diretas para

diretores; o incentivo da participação da comunidade por meio das APMs (Associações de Pais e Mestres), que deveriam aprovar as prestações de contas das escolas (MAINARDES, 1995, p. 17); a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, com o objetivo de reduzir a evasão e a repetência nas séries iniciais; e o Currículo Básico, com uma nova concepção pedagógica e de formação humana (MAINARDES, 1995, p. 20).

Conforme relata Mainardes (1995, p.18), em 1988, o Secretário de Estado da Educação, Belmiro Valverde Jobim Castor, deixa o cargo, assim como vários membros de sua equipe, e quem assume a pasta é a professora Gilda Poli Rocha Loures, que havia sido Secretária da Educação no governo de José Richa. Nesse período estava encerrando a segunda gestão do PMDB na prefeitura de Curitiba e, conforme relata a professora Carmem Gabardo (APP-SINDICATO [1997], p. 24) a equipe da Secretaria Municipal de Educação, que havia trabalhado na construção do Currículo Básico daquela rede de ensino, é convidada a trabalhar na SEED, a qual aceita o convite levando consigo um grupo de professores das diferentes áreas que compartilhavam os princípios políticos-pedagógicos. É nesse contexto que se inicia a construção do Currículo Básico na rede estadual de ensino do Paraná.

De acordo com Carmem Gabardo, a dinâmica de construção do currículo básico para a rede estadual foi a seguinte: a partir de um respaldo teórico já existente, foram reunidos os Núcleos Regionais, que na sequência realizaram os debates nos municípios. A partir dos elementos colhidos nesses debates foi sistematizado um documento chamado “Uma proposta preliminar”, que retornou aos Núcleos Regionais e às escolas para novo debate, “foi um trabalho de ir e vir” (APP-SINDICATO, [1997], p. 25).

Esse processo de debate contínuo com os professores da rede estadual de ensino, o qual revela que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi construído de forma coletiva, é confirmado também pelo Professor Odilon Nunes, que foi um dos consultores do documento. De acordo com ele, era realizado um debate regionalizado, de âmbito coletivo, e os resultados eram sistematizados pela equipe e serviam como referência para as proposições de natureza curricular, que voltavam a ser discutidas, passando por diferentes fases de debate (NUNES, 2014, s/p). Isso também foi relatado por Nogueira (2012, p. 67) que afirma que “desencadeou-se um processo de consulta aos professores da rede pública, por meio de cursos e seminários, em todos os Núcleos Regionais de Educação.”

Observa-se que, nesse período, de 1983 a 1990, que abrange os dois

primeiros governos do PMDB no Paraná, sob a influência da conjuntura nacional de luta contra a ditadura militar e em defesa das liberdades democráticas, realizou-se uma série de políticas que incentivavam a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais. Foi o que verificamos com a instituição da eleição direta para diretores de escola, com a mudança do Regimento Escolar, com a realização do “Seminário sobre a dimensão política da educação” em diversas regiões do estado, entre outras medidas democráticas.

Essa política de incentivo à participação e à elaboração coletiva das políticas educacionais fica também evidenciada na forma de construção dos currículos básicos, tanto de Curitiba quanto do estado, através dos debates contínuos nos Núcleos Regionais de Educação e na realização de seminários para debater a proposta, conforme foi relatado nos textos e entrevistas anteriormente citados.

Embora no campo pedagógico a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, tendo como orientação teórica predominante as pedagogias contra hegemônicas, a criação do CBA, com o objetivo de combater a evasão e a repetência nas séries iniciais pode ser considerado um avanço da gestão de Álvaro Dias (PMDB – 1987/1990), além da continuidade de outras políticas progressistas na educação, como a eleição direta para diretores de escola, o mesmo, no entanto, não se pode afirmar no campo da valorização dos profissionais da educação e das condições de trabalho.

De acordo com Mainardes (1995, p. 20), em 1986, final da primeira gestão do PMDB no Paraná<sup>6</sup>, os professores, após uma greve, conquistaram um piso salarial de três salários mínimos. Porém,

a partir de setembro de 1987 [já no governo de Álvaro Dias], iniciou-se um processo de perdas salariais. Naquele mês, o menor salário (carga horária de 20 h/semanais) caiu de 3 para 2,5 salários mínimos, atingindo 2,3 salários mínimos em fevereiro de 1988, 2,0 em abril de 1988 e 1,9 em outubro daquele ano. O maior salário (professores com Licenciatura Plena e carga horária de 20 horas semanais), que em março de 1987 correspondia a 7,3 salários mínimos, caiu para 6,3 em setembro de 1987, atingindo 3,9 em maio de 1989 (MAINARDES, 1995, p. 20)

Nesse contexto de perdas salariais, os professores deflagraram uma greve em 1988, que ficou marcada na história da luta dos trabalhadores da educação do Paraná pela violência impetrada pelo Governo Álvaro Dias (PMDB) no dia 30 de

<sup>6</sup>Nesse momento José Richa havia se licenciado do cargo para concorrer ao Senado, sendo governador do estado, seu vice, João Elisio Ferraz de Campos (MAINARDES, 1995, p. 20).

agosto daquele ano contra a manifestação dos professores. De acordo com Mainardes (1995, p. 20-21), a violência do governo, o não atendimento da pauta, a punição aos grevistas, por meio de abertura de processos administrativos, demissão de celetistas (que depois foram readmitidos), corte de salários e substituição de diretores de escola, deram início a um conflito que durou até o final dessa gestão. Essa falta de diálogo com o governo levou os professores a mais dois movimentos: a chamada “greve branca”, em 1989 (paralisação de meio período), e à greve de 1990, a mais longa do magistério paranaense, com duração de 90 dias (MAINARDES, 1995, p. 21).

Conforme aponta Veneza (1999, p. 116), esse contexto conflituoso de falta de diálogo, ações autoritárias por parte do governo e desvalorização dos professores acabou dificultando a implantação das propostas educacionais, como o próprio Currículo Básico, que acabou sendo recebido com desconfiança pela categoria dos educadores.

### **1.5. Governo Requião (PMDB/1991-1994): o Paraná e a Escola Cidadã**

Em meio à crise instalada no final da gestão de Álvaro Dias, assume o governo do Paraná, para o período de 1991 a 1994, Roberto Requião, sendo o terceiro governo consecutivo do PMDB no estado.

Conforme apontam Veneza (1999, p. 116) e Santos (1998, p. 261), por razões políticas, muito provavelmente ligadas a esses conflitos que marcaram a gestão anterior do PMDB, e por apresentar um discurso que apregoava uma nova era para a educação paranaense, as propostas de Requião para o setor educacional buscavam se diferenciar da gestão anterior.

Contudo, como apresenta Santos (1998, p. 260-261), o documento “Plano Setorial de Educação: uma educação para a modernidade”, que trazia as propostas para a gestão desse período, apresentava uma certa tendência de continuidade das políticas educacionais do governo Álvaro Dias, dentre elas a autora cita a meta setorial 3, que trazia como proposta a consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização, iniciado em 1988, que culminou com a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná construído nos dois últimos anos do governo Álvaro Dias e publicado no final de 1990.

Conforme indica Gonçalves (1994, p. 33 *apud* SANTOS, 1998, p. 262), nesse

período, na Secretaria de Estado da Educação, havia uma convivência ambígua e complexa de diretrizes educacionais e concepções pedagógicas diferentes.

De acordo com a autora, havia ações como as relativas ao padrão único de qualidade, contempladas no Currículo Básico, por exemplo, que estavam embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto, por parte da Superintendência de Educação, eram incentivadas “iniciativas de inovação educacional” e de “educação informal e alternativa.”

Contudo, como relata Santos (1998, p. 262), o convívio dessas orientações diversas dura apenas até o segundo semestre de 1991, quando há a substituição da chefia do Departamento de Ensino Fundamental, o que significou um certo rompimento com o que vigorava na gestão anterior, principalmente em relação à concepção pedagógica.

Conforme relata Gonçalves (1994, p.33 *apud* BACZINSKI: 2007, p. 65), Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt, que ocuparam os cargos de Chefia e Assessoria Técnica do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED, de março a agosto de 1991, foram “demitidas por incompatibilidade com a linha político-pedagógica que passou a orientar a gestão. A partir daí, nomes ligados à concepção histórico-crítica chegam a ser vetados para palestras, cursos, etc, no sistema de ensino.”

Entretanto é importante destacar que, em sua entrevista, Schmidt (2014) afirmou que no início do Governo Requião, antes dela ser demitida, a equipe da Secretaria realizava cursos de formação sobre o Currículo Básico. Além disso, ela relata que, mesmo depois de ter assumido o concurso na UFPR (Universidade Federal do Paraná), era chamada pelas escolas para ministrar cursos sobre aquela proposta curricular.

É importante ressaltar, ainda, que a professora Maria Auxiliadora Schmidt fez parte do processo de construção do Currículo Básico do município de Curitiba e, posteriormente, do Currículo Básico da rede estadual de ensino.

Conforme aponta Cordioli (1994, p. 30), em outubro de 1992, a partir de questionários respondidos por um conjunto de escolas, foi editado, pela SEED, o documento denominado “Paraná: construindo a escola cidadã”. Segundo o autor, esse documento

se propõe enquanto um projeto pedagógico centrado na Autonomia, tanto pedagógica como financeira, constituída no bojo de uma “megatendência” mundial de constituição de poder local. O projeto pedagógico volta-se para o

multiculturalismo, incorporando as especificidades de cada região, sobre a qual se assentaria uma nova Perspectiva utópica para a educação (1994, p. 30).

De acordo com Cordioli, há uma ruptura nas políticas da SEED, pois a concepção de autonomia adotada no documento se contrapõe à perspectiva de escola unitária presente no Currículo Básico, e aponta para uma perspectiva multiculturalista, no sentido de responder “a questão da diversidade cultural dos alunos e da sociedade” (GADOTTI: 1992, p. 29 *apud* CORDIOLLI: 1994, p. 30).

Cordioli (1994, p. 31) defende a escola unitária dizendo que esta não deve ser vista como uma camisa de força que não permita a inclusão das especificidades regionais e culturais, mas que estas, por sua vez, devem ser tratadas a partir da formação social brasileira, ou seja, “o todo fornece os encaminhamentos metodológicos para se compreender o específico.” Ele critica ainda o multiculturalismo afirmando que este

tende a contrapor o específico ao geral, gerando uma natureza do específico, impedindo a compreensão de como o específico se relaciona com o geral. O específico, numa sociedade complexa como a nossa, só pode ser compreendido a partir do geral (CORDIOLLI: 1992, p. 31).

Como se pode perceber, embora o Plano Setorial do governo apresentasse, em uma de suas metas, a implantação e consolidação do Currículo Básico, o que se observa é uma mudança na concepção pedagógica que orienta a Secretaria de Estado da Educação. Esta nova concepção está centrada na autonomia, tanto pedagógica como financeira e administrativa da escola. No que diz respeito ao currículo, passa-se a dar maior importância às questões regionais e culturais, contrapondo a autonomia à concepção de escola unitária presente no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Essa divergência com o Currículo Básico fica bem clara na seguinte fala do então Superintendente da Educação:

O governo tem que atuar no logístico, a escola no pedagógico. Todos os assuntos devem ser resolvidos com absoluta autonomia por ela. O governo no máximo pode opinar, sugerir, atuando como indutor, nunca como impositor. (...) A escola vai fazer exatamente aquilo que ela quer. Porque não existe outra maneira de a escola fazer alguma coisa a não ser aquilo que ela queira. Não tem sentido a Secretaria ter um plano, se a escola não tem. (...) Para nós, em princípio a Secretaria não pode ter proposta política de assegurar espaço para a pluralidade. Somos contra qualquer tipo de dogmatismo, de ortodoxia, de que venha alguém e me diga que a verdade está neste ou naquele ismo. Não queremos o Estado pedagogo, que decide e impõe tudo. Quem deve decidir é o professor e a escola (FRARE, 1994, p. 39-40 *apud* BACZINSKI, 2007, p. 62).



Contudo, apesar desse discurso aparentemente democrático e descentralizador de que “todos os assuntos devem ser resolvidos com absoluta autonomia” pela escola, o que se observou durante esse governo foi uma grande centralização das decisões por parte da SEED, além de um ataque à gestão democrática que vinha sendo construída durante a década de 1980. Isso pode ser observado em pelo menos três ações da Secretaria: 1) em relação ao Regimento Escolar Único que foi imposto pela SEED sem nenhuma discussão com a comunidade escolar, contrariando, como afirma Martins (1998, p. 142), o próprio Conselho Estadual de Educação, o qual havia estabelecido normas para que cada escola elaborasse seu próprio regimento; 2) em relação ao Conselho Escolar, que pode ser considerado um avanço rumo a consolidação da gestão democrática na escola, porém não na forma pela qual foi implementado pela SEED, pois de acordo com Martins (1998, p. 142), a Secretaria condicionou a avaliação de desempenho dos professores à criação do Conselho Escolar, o que fez com que muitas escolas formassem seus conselhos sem a discussão necessária com a comunidade, mas apenas para cumprir uma exigência da SEED; e 3) o golpe dado na eleição direta para diretores pois, como relata Santos (1998, p. 270), o governo Requião começa a contestar judicialmente o processo de eleição direta para diretores das escolas e impõe por força de decreto um processo de consulta à comunidade escolar, que acontece em 1993.

Contudo, como demonstra Martins (1998, p. 144), para que a consulta fosse válida era necessária à participação de no mínimo 50% dos eleitores. Os diretores escolhidos, por sua vez, tinham que passar por uma capacitação e poderiam perder o cargo caso não obtivessem resultado satisfatório, além de existir um mecanismo chamado destituição por conveniência da administração. Como se pode perceber, todas essas medidas faziam com que, na prática, o diretor fosse escolhido de acordo com o interesse da administração.

Retomando a questão da implantação e consolidação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, proposta esta presente no plano de governo de Roberto Requião, pudemos perceber que um dos obstáculos encontrados para seu cumprimento foi a mudança de orientação teórico-pedagógica da SEED, porém outros aspectos também corroboraram para isso, dentre eles, a falta de investimento na capacitação dos professores. Essa falta de investimento na formação continuada é citada por Schimidt (2014) em sua entrevista.

Martins (1998, p. 137-138), aponta como um avanço desta gestão o acordo

firmado em novembro de 1992, chamado “Plano de Capacitação/Integração do Magistério Paranaense”, o qual previa que a capacitação dos professores de 1º e 2º graus seria feita pelas Instituições de Ensino Superior, favorecendo a integração dos três níveis de ensino. Contudo, a referida autora aponta que o processo de capacitação aconteceu durante determinado período e logo foi desestruturado, ora por falta de verbas, ora por falta de vontade política em resolver alguns desencontros entre as instâncias envolvidas. De acordo com a análise apresentada por Martins (1998, p. 138),

acredita-se que nunca houve, de fato, intenção de integrar os três graus de ensino. Houve muito mais um conceito de terceirização do trabalho, uma vez que o CETEPAR<sup>7</sup> e os Núcleos Regionais não estavam dando conta da execução da proposta.

Outro aspecto que parece ter corroborado para a não consolidação da proposta do Currículo Básico nas escolas de 1º grau foi a intensificação do processo de municipalização desse nível de ensino a partir de 1992.

Conforme aponta Santos (1998, p. 273), esse processo privilegiou aspectos administrativos-financeiros, em detrimento da construção de um sistema estadual de ensino, pois a municipalização representou “uma estratégia de desresponsabilização do Estado para com o ensino fundamental e a transferência de custeamento para os municípios” (p. 291).

A autora apresenta, ainda, uma pesquisa do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (1996, p. 89 apud Santos 1998, p. 287) que demonstra que o processo de municipalização estava provocando uma divisão do ensino fundamental em dois blocos, o que prejudicava a concepção de escola unitária presente no Currículo Básico (p. 273).

Para finalizar esse breve histórico sobre as políticas educacionais do governo Requião (1991-1994), principalmente no que diz respeito à implantação do Currículo Básico, é pertinente relatar que a perspectiva neoliberal é introduzida no Paraná ainda nesse governo, a partir do processo de negociação instalado entre o estado e o Banco Mundial para a obtenção de financiamento educacional (GONÇALVES, 1994, p. 40 *apud* SANTOS, 1998, p. 264), processo esse que deu origem ao documento “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná”. Portanto, como afirma Santos (1998, p. 264) “o novo governador do Estado, que assumiu em março de

---

<sup>7</sup> Centro de Treinamento dos Professores do Paraná.

1995 [Jaime Lerner], herda a iniciativa peemedebista, já que o partido foi derrotado nas eleições de 1994.”

### **1.6. Governo Jaime Lerner (PFL/1995-2002): a qualidade total na educação**

No Paraná, a década de 1990 ficou marcada pelas políticas neoliberais para a educação, principalmente pelas implementadas a partir de 1995 no governo Jaime Lerner. Contudo, como afirma Gonçalves (1994, p. 40), é possível perceber a linguagem conceitual do neoliberalismo nos documentos de negociação entre o governo do estado do Paraná e o Banco Mundial, para a obtenção de recursos para a área educacional, que teve início em 1992, com a publicação do documento intitulado “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná”, ainda no governo Requião.

Conforme demonstra Santos (1998, p. 267-268), esse documento passou por várias reformulações com o objetivo de adequá-lo cada vez mais à lógica neoliberal: em sua primeira versão, o documento introduz o conceito de eficiência usando o argumento da ineficiência do setor público e seu descrédito por parte da maioria da população. Contudo, ao tratar da descentralização, o documento critica o processo de municipalização pelo fato deste estar se dando mais por razões financeiras do que de forma planejada. Dessa forma, a autora constata que há “um esforço de sujeitar a “gestão eficiente” à perspectiva do planejamento integrado. Assim tal proposição não abandona por completo a tese da constituição do Sistema de Ensino” (p. 269). Já a versão publicada em 1993, segundo ela, ao tratar do programa de municipalização como “parceria entre a esfera estadual e a municipal” abandona tal perspectiva.

Também de acordo com Gonçalves (1994, p. 41), a primeira versão do documento (1992) trazia “como um de seus propósitos a consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização e do Currículo Básico, que eram políticas fundamentais da gestão anterior (87/90)”. Já em outra versão publicada em 1994, intitulada “Descrição do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná”, esses dois programas não são mencionados explicitamente (GONÇALVES, 1994, p. 41). Ainda segundo essa autora,

A introdução do texto que descreve o projeto (versão 94) contém, praticamente, todos os vocábulos hoje presentes nas reflexões e

orientações modernas para a educação brasileira e latino-americana; senão vejamos: novos parâmetros qualitativos; produtividade do sistema; gestão descentralizada; espaço de autonomia da escola e participação da comunidade no gerenciamento da escola e, ainda na esteira do modelo de Minas Gerais, a incorporação da capacitação da escola sob a ótica da qualidade total quanto aos recursos humanos, com utilização inclusive da educação à distância (GONÇALVES, 1994, p. 40).

Os vocábulos citados por Gonçalves, que na década de 1990 se encontravam bastantes presentes nas orientações das políticas educacionais brasileiras, em especial no estado do Paraná, durante o governo Jaime Lerner, fazem parte, conforme afirma Hidalgo (2001, p. 101), do processo de mundialização do capital que subordina “as políticas públicas aos interesses imediatos dos grandes conglomerados empresariais.” Nesse contexto,

Desencadeia-se um processo de reforma do Estado em que os princípios assumidos para a organização administrativa são os princípios gerenciais modernos. Assume-se um transplante das teorias da administração empresarial para a organização da administração pública e a conseqüente adoção destes princípios para a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares (HIDALGO, p. 101).

Conforme afirma Souza (2001, p. 44) em obra que analisa o processo de implementação da gestão compartilhada no Paraná, a década de 1990 se caracteriza pela aplicação da lógica privada na administração educacional em virtude da grande influência da “qualidade total”, tanto sobre o setor privado quanto sobre o setor público, sendo que esta concepção de qualidade tem sua origem no setor produtivo e se baseia em conceitos como:

processo, produto, cliente, fornecedor e produtividade. Tais conceitos estão relacionados com aspectos organizacionais do “processo”. As mudanças propostas objetivam melhorar a eficiência do processo de produção. Desse modo, não passando tais mudanças do nível organizacional, não podem ser elevadas a um estatuto científico, acadêmico, erudito, como se aspectos meramente organizacionais constituíssem ciência. (SOUZA, 2001, p. 45-46)

Segundo a autora, a GQT (Gestão da Qualidade Total) foi introduzida no Brasil, de forma sistemática, pela Fundação Chistiano Ottoni (FCO), da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, em meados da década de 1980, com o objetivo de ajudar as indústrias brasileiras a enfrentarem a crise econômica. (FREITAS, 1994, p. 5 *apud* SOUZA, 2001, p. 44) Em relação ao setor educacional, essa fundação desenvolveu um projeto pioneiro com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em 1991. (SOUZA, 2001, p. 44)

No Paraná, a partir de 1995, começa a ser implementado, na gestão educacional, tanto no âmbito do sistema de ensino, quanto no âmbito das unidades escolares, os princípios da administração empresarial que, nessa fase de desenvolvimento do capitalismo, estão fundamentados no modelo de produção toyotista, uma vez que este foi projetado à “condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial” (SAVIANI, 2011, p. 440).

Conforme demonstra Silva (2001), em artigo que analisa o deslocamento do conceito de igualdade social para igualdade de oportunidades ou equidade nas políticas educacionais da década de 1990 no Paraná, o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1995-1998) apresenta os conceitos de escola de excelência, gestão compartilhada e flexibilização dos mecanismos do sistema. De acordo com a autora,

o conceito de excelência, transferido das políticas de recursos humanos das empresas que pretendem a diminuição de custos e o aumento da produtividade para a educação, preserva essas premissas, ou seja, a excelência na escola é a eficiência de resultados com diminuição de custos (SILVA, 2001, p. 136).

Nesse sentido, as escolas são incentivadas a melhorarem seus resultados a partir do que elas tem, elas devem buscar individualmente alternativas que a levem à excelência (SILVA, 2001, p. 137), buscando envolvimento de toda a comunidade inclusive no financiamento de seus projetos.

É nesse contexto que aparece o conceito de gestão compartilhada, que conforme demonstra Hidalgo (2001, p. 183), é entendido pelo governo como um mecanismo de distribuir o poder de decisão para a comunidade tendo como objetivo que esta assuma também as responsabilidades com o financiamento e execução das atividades educativas.

Nesse sentido, a SEED desenvolve uma política de incentivo às APMs (Associações de Pais e Mestres) a assumirem, através da captação de recursos com a comunidade e parcerias com a iniciativa privada, o financiamento das escolas, sob o argumento de que os recursos que o estado envia não são suficientes e que a qualidade da educação, ou melhor, a excelência em educação é uma responsabilidade de todos (HIDALGO, 2001, p. 183-184).

Conforme demonstra Souza (2001, p. 74), para efetivar essa proposta, o governo organiza cursos e uma rede de comunicação, direcionados às pessoas envolvidas na gestão das escolas. Foram realizados quatro grandes seminários de

gestão envolvendo os mais de dois mil diretores da rede estadual de ensino, sendo que no primeiro seminário, participaram também os presidentes das APMs.

Em 1996, a SEED iniciou a publicação e a distribuição de dois jornais: um intitulado “Direção – Jornal do Administrador Escolar”, destinado aos diretores das escolas, e outro denominado “Jornal das APMs – Gestão Compartilhada = Escola de Qualidade”, destinado aos presidentes das APMs. Ambos os veículos de comunicação eram enviados ao endereço residencial de todos os diretores e presidentes de APMs das escolas estaduais. (SOUZA, 2001, p. 74)

Ainda segundo Souza (2001, p. 88-89), esses jornais tem o objetivo de divulgar exemplos de sucesso na gestão escolar. Tanto é assim, que, segundo a autora, tanto o jornal Direção quanto o Jornal das APMs traziam uma seção denominada “Casos de Sucesso”.

Na análise empreendida por Souza (2001, p. 88), ela observou que na grande maioria das experiências de sucesso divulgadas pelos documentos

a introdução do texto, em vez de contextualizar a história e a condição em que se desenvolveu aquela situação, começa a indicar que a transformação da realidade da escola está relacionada à mudança do grupo de pessoas que ocupa a direção da escola e/ou da APM, ou a união entre as diversas instâncias escolares: direção, APM, professores, comunidade (...).

Para exemplificar, a autora cita dois exemplos extraídos do Jornal das APMs, o primeiro deles exalta o pai de dois alunos de uma escola de Apucarana, que havia assumido a APM, junto com uma equipe, a pouco tempo, mas que vinha “fazendo um trabalho que já apresenta bons resultados” (Jornal das APMs, n. 8, jan-fev. 1997, p. 6 *apud* SOUZA, 2001, p. 89). O segundo exemplo fala de uma escola em que “os pais não se animavam a participar e a ajudar a escola. Poucos contribuía com a taxa voluntária e não havia perspectiva de mudança”. Porém com o trabalho da nova diretoria em conjunto com a APM “o trabalho começou a aparecer. Com poucos recursos, a primeira iniciativa foi conquistar o apoio da comunidade estimulando sua integração na escola” (Jornal das APMs, n. 17, nov-dez. 1997, p. 4 *apud* SOUZA, 2001, p. 89).

Além dos cursos e jornais, segundo Silva (2001, p. 151), para motivar ainda mais as APMs a assumirem a responsabilidade como mantenedoras das escolas, o governo Jaime Lerner criou o “Prêmio Excelência das Escola Públicas do Paraná” e, a partir dos critérios do prêmio elaborou um “ranking de “melhores” e “piores” escolas”.

Hidalgo (2001, p. 177) analisa que no PQE (Projeto Qualidade do Ensino Básico do Paraná), “desenvolve-se o raciocínio de que a expansão do sistema acarretou um montante de atribuições ao Estado, o que inviabilizou a oferta de um ensino de qualidade”. É diante dessa constatação, segundo a autora, que o governo Jaime Lerner propõe medidas de descentralização, como a gestão compartilhada das escolas, já mencionada anteriormente, e as parcerias com a iniciativa privada. No âmbito das parcerias, a partir do PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná), “tendo em vista a necessidade do ajuste da oferta à demanda do sistema produtivo e a necessidade de recursos adicionais ao financiamento do sistema educacional” (HIDALGO, 2001, p. 178), foi criada a Paranatec<sup>8</sup>, uma agência social voltada para o desenvolvimento do ensino técnico do Paraná, sob a justificativa da necessidade de planejamento conjunto, ações articuladas e utilização de um fundo comum pelas várias instituições que oferecem a educação profissional no estado, com o objetivo de adequar os cursos oferecidos às demandas do mercado, além da captação de recursos (HIDALGO, 2001, p. 180-181).

O governo Jaime Lerner cria ainda o Paranaeducação, serviço social autônomo, de direito privado, que passa a contratar professores e funcionários de escola em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), liberando o estado da necessidade de realizar concursos públicos. Eis aí outra característica do novo modelo produtivo sendo aplicado ao serviço público, especificamente na gestão da educação: a flexibilização do gerenciamento de recursos humanos que flexibiliza os direitos trabalhistas, nesse caso com o fim da estabilidade do emprego público.

Ainda em relação à gestão compartilhada e a descentralização propostas pelo governo, faz-se necessário alguns esclarecimentos. Em relação à primeira, esta tem origem na teoria da administração de empresas na chamada gestão participativa, em que os trabalhadores são chamados a participar de alguns procedimentos administrativos e comerciais dando sugestões e até participando de tomadas de decisões no âmbito de suas atividades de rotina, mas nunca, ou quase nunca, na condução geral da empresa (SILVA, 2001, p. 150). Nessa mesma linha Hidalgo (2001, p. 177-178) chama a atenção para o fato de que as medidas ditas descentralizadoras vêm acompanhadas de outras

<sup>8</sup>A Paranatec é composta pela SEED, CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica, (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria, (SENAC) Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, (SENAR) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, (SEBRAE) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, (OCEPAR) Organização das Cooperativas do Paraná e pelo Instituto Hevaldo Lodi (HIDALGO, 2001, p. 179).

de caráter centralizador, como o aperfeiçoamento do sistema de informações e do sistema de avaliação do desempenho, a definição de padrões de funcionamento para a escola pública e um projeto de premiação das unidades escolares que apresentarem características compatíveis com determinado modelo de gestão a ser divulgado.

É importante salientar ainda, que essas políticas são elaboradas por um pequeno grupo chamado “grupo de planejamento estratégico”, que usa como argumento a racionalidade técnica para não permitir o debate público e democrático do qual os educadores, pais e alunos tem direito a participar (HIDALGO, 2001, p. 198).

Nesse sentido, afirma Souza (2001, p. 48):

A descentralização administrativa, característica integrante das reformas educacionais propostas pelos organismos multilaterais, prevê a autonomia da escola apenas em nível de execução. Isso significa dizer que o gerenciamento interfuncional, ou seja, “aquele que olha para frente e direciona as melhorias” não deve ser descentralizado, o que exclui a escola de qualquer possibilidade de “determinar a direção em que o navio vai navegar”, indicando que, no que diz respeito à gestão da qualidade total na educação, a descentralização administrativa se dá apenas nas tarefas secundárias.

Em relação ao currículo, o primeiro governo Lerner (1995-1998) não revogou nem publicou novas orientações curriculares para o ensino fundamental, isto é, o currículo oficial continuou sendo o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Contudo, como demonstra Silva (2001, p. 156), “os mecanismos pedagógicos ligados ao currículo” estavam voltados para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho e a avaliação do sistema de ensino estabelecia um ranking entre as escolas.

O currículo passa a ser modificado, através dos projetos de qualidade total, dos projetos Vale-Saber<sup>9</sup>, do projeto correção de fluxo<sup>10</sup>, entre outros, que visam sobrepor-se ao projeto político-pedagógico e aos pressupostos dos currículos oficiais elaborados na década de 80, implementados em 1991 (SILVA, 2001, p. 156).

Em relação ao ensino médio, as mudanças podem ser percebidas a partir da elaboração do PROEM. De acordo com Silva (2001, p. 158), as propostas de alterações nas justificativas e pressupostos dos currículos do ensino médio e

<sup>9</sup>Consiste no pagamento de uma bolsa para professores que realizem projetos de ensino individuais de melhoria na qualidade do rendimento dos alunos (SILVA, 2001, p. 156).

<sup>10</sup>Projeto de correção idade-série dos alunos do ensino fundamental. Alunos que haviam reprovado repetidas vezes nesse nível de ensino poderiam ser promovido para a 8ª série ou ensino médio em 1 ano (SILVA, 2001, p. 156).



profissionalizante passam de um “discurso pedagógico politicista” para um “discurso economicista”, em que os conteúdos a serem ensinados devem ser definidos “pela vocação econômica regional e pelas exigências das empresas locais” (*PARANÁ. BID, 1996, apud SILVA, 2001, p. 158*).

É importante ainda salientar, que mesmo no ensino fundamental o currículo oficial continuar sendo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como objetivo a formação crítica e integral do ser humano, as políticas educacionais que passaram a ser implementadas, durante o governo Jaime Lerner, e a gestão do sistema de ensino fundamentada nos princípios das teorias modernas da administração contribui

para a criação de uma nova cultura organizacional, capaz de moldar novas formas de subjetividade nas relações dentro e fora do sistema de ensino. A organização da escola pode contribuir para a formação de perfis de personalidades (alunos, professores, equipe de ensino, técnicos administrativos, diretores, entre outros), adequados à lógica da busca da excelência, da competição e da legitimação da igualdade de oportunidades (*SILVA, 2001, p. 152*).

Podemos apreender das observações acima acerca do currículo no período do Governo Lerner, que, embora o Currículo Básico não tenha sido oficialmente revogado, as políticas educacionais implementadas pelo governo tinham objetivos antagônicos em relação à formação educacional dos alunos. Enquanto o Currículo Básico estava fundamentado, principalmente, na Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a escola como espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento científico historicamente produzido pelo ser humano para a classe trabalhadora, com o objetivo da formação integral do indivíduo para a transformação social, as políticas implementadas pelo governo tinham como objetivo a adaptação do indivíduo à sociedade atual, legitimando a ideologia neoliberal: formação para o mercado de trabalho, incentivo à competição, à produtividade e foco nos resultados.

### **1.7. Governo Requião (PMDB/2003-2010): a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais**

O ano de 2002 sem dúvida é um ano que ficará marcado na história de nosso país, por se tratar do ano em que o (PT) Partido dos Trabalhadores, principal partido de esquerda, que desde sua fundação, na década de 1980, fez oposição aos governos neoliberais, elegeu seu primeiro presidente da República, Luiz Inácio Lula

da Silva, um ex-operário e sindicalista.

A eleição do PT à presidência da República se dá numa conjuntura de crise das políticas neoliberais que imperavam no Brasil há mais de uma década, aumentando o desemprego, reduzindo os direitos dos trabalhadores por meio de reformas trabalhista e previdenciária e com o aumento das terceirizações e privatizações. É claro que não apenas por isso, mas também pela aliança que fez com setores conservadores da burguesia nacional, que de certa forma também estavam sendo prejudicados com a política de favorecimento do capital estrangeiro, que vinha sendo praticada pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Na onda dessa mesma conjuntura, em 2002, Roberto Requião (PMDB), que havia apoiado Lula (PT) à presidência da República desde o primeiro turno, é eleito governador do Paraná pela segunda vez.

Requião se elegeu também no segundo turno e, assim como Lula, teve apoio de movimentos sociais e sindicais por fazer um discurso crítico às políticas neoliberais praticadas por Jaime Lerner, principalmente em relação à privatização do Banestado (Banco do Estado do Paraná), das rodovias (pedágio) e à tentativa de privatização da Copel (Companhia Paranaense de Energia Elétrica).

Durante seus dois mandatos (Requião foi reeleito em 2006) realizou três concursos para professores (2003, 2004 e 2007) e dois para funcionários de escola (2005 e 2006)<sup>11</sup>, cessando a contratação por meio do Paranaeducação. Nesse período também foram aprovados os Planos de Carreira dos professores (2004) e dos funcionários de escola (2008), além de 20% de hora-atividade<sup>12</sup>.

Em novembro de 2003 foi aprovada, ainda, uma nova lei que estabelecia a eleição para diretores de escola por meio de consulta à comunidade através do voto direto e secreto, para um mandato de três anos. Esse fato além de importante é bastante curioso, uma vez que as eleições para diretores de escola no Paraná não vinham acontecendo regularmente desde 1991, primeiro governo Requião, quando este entrou com uma ação direta de inconstitucionalidade sobre o inciso VII do artigo 178 da Constituição Estadual do Paraná, o qual previa que a eleição para diretores dos estabelecimentos de ensino do estado deveria ser pelo voto direto e secreto.

---

<sup>11</sup>Em 2005 o concurso realizado foi para o cargo agente de apoio (serviços gerais) e em 2006 para agente administrativo. Com a aprovação do Plano de Carreira dos Funcionários da Educação Básica, em 2008, os cargos passaram a denominar-se Agente Educacional I e Agente Educacional II, respectivamente.

<sup>12</sup>É importante salientar que esses itens estavam na pauta da categoria desde a década de 1990 e, juntamente ao ataque aos direitos trabalhistas e precarização da educação promovidos pelo governo Lerner, foram motivos de inúmeras mobilizações, paralisações e duas greves, ocorridas em 2000 e 2001.

Na sequência temos os oito anos do governo Lerner, que por empreender uma gestão empresarial nas escolas adotou outros mecanismos de escolha, como provas, cursos de gestão empresarial e a tentativa de dar voto ao NRE, com peso de 20% na escolha dos diretores (APP-SINDICATO, 2015).

Em relação ao currículo, essas duas gestões do governo Requião ficaram marcadas pela construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná (DCEs) que foram publicadas em 2008 e distribuídas para todos os professores da rede estadual de ensino.

Elas foram organizadas em cadernos por disciplina que compõem o currículo das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cadernos foram organizados em duas partes: a primeira faz uma discussão sobre currículo, conhecimento e avaliação e é comum a todas as disciplinas. A segunda parte é composta por textos sobre “dimensão histórica da disciplina”, “fundamentos teórico-metodológicos”, “conteúdo estruturante”, “encaminhamentos metodológicos” e “avaliação”. Ao final do caderno é apresentada uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do ensino fundamental e médio. De acordo com a Chefe do Departamento de Educação Básica, “esses conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (...)” (PARANÁ, 2008)

Em sua apresentação, os cadernos trazem uma carta da então Secretária de Estado da Educação, professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde<sup>13</sup>, e uma do Departamento da Educação Básica, assinada pela então Chefe do Departamento, Professora Mary Lane Hutner<sup>14</sup>.

Em sua carta (PARANÁ, 2008), a Secretária de Educação faz uma avaliação crítica das políticas educacionais do governo Lerner, apontando que “havia uma

<sup>13</sup>Possui graduação em Pedagogia (1979) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atuou como Superintendente da Educação da Secretaria de Estado da Educação (2003 a 2007), Secretária de Estado da Educação do Paraná (2007 a 2010), presidente do CONSED (2008 a 2010), Secretária Interina de Educação Básica do Ministério da Educação (2014) e Diretora de Apoio à Gestão Educacional da SEB/MEC (2013 a 2015). Cf. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771756H1>>. Acesso em: 30 maio 2016.

<sup>14</sup>Graduada em Educação Física – Licenciatura e especialização em Educação Física Escolar pela UFPR (1992). Especialização em Gestão de Ensino pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998), Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2008), onde estudou a Política Educacional denominada Livro Didático Público. Atuou de 2004-2010 como Diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, foi Conselheira do Conselho Municipal de Educação de Curitiba (2008-2010). É professora concursada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR. Também coordena a produção de material didático digital e impresso do Núcleo de Educação a Distância - CONEAD da instituição. Cf. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4267740H6>>. Acesso em: 30 maio 2016.

ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa” e que o foco da formação continuada da época “fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização (...)”. Além disso, segundo ela, as políticas educacionais desenvolvidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola e esvaziaram os conteúdos das disciplinas fazendo com que o acesso das camadas populares à cultura formal ficasse limitado. (PARANÁ, 2008)

Na sequência a Secretária cita a metodologia utilizada na construção das Diretrizes, que segundo ela “primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede”, (PARANÁ, 2008) A mesma observação é feita na carta do departamento da educação básica que afirma que o textos “são frutos de um longo processo de discussão coletiva (...)”.

Essas considerações são importantes para demonstrar a proximidade entre as Diretrizes Curriculares de 2008 e o Currículo Básico publicado em 1990. Essa proximidade, ao que tudo indica, se dá tanto no aspecto teórico quanto na metodologia de construção, pois como vimos anteriormente, o Currículo Básico foi elaborado a partir de discussões com os professores da rede em cursos, seminários e grupos de estudos.

Em relação à proximidade teórica, as DCEs apontam que sua proposta curricular está baseada nas teorias críticas, e citam o Currículo Básico, afirmando que essas “se apresentam como frutos daquela matriz curricular (...)” (PARANÁ, 2008, p. 19). Ao citar o Currículo Básico, o texto das Diretrizes aponta para o fato de a proposta de ensino-aprendizagem daquele documento estar fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Embora as DCEs não tragam explicitamente no texto a opção pela pedagogia Histórico-Crítica, é possível observar sua influência em diversos aspectos, entre eles, no entendimento de que a escola é um espaço privilegiado de socialização do conhecimento científico, principalmente entre as classes menos favorecidas (PARANÁ, 2008, p. 14).

Na mesma linha, o Currículo Básico preconizava que “a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser foco do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino” (PARANÁ, 1990, p. 16).

Essas observações são importantes para compreendermos a concepção pedagógica que permeou sua elaboração e como se deu o processo de construção

coletiva do documento, conforme afirmado pela própria Secretária Estadual de Educação. Para isso, utilizaremos três trabalhos de pesquisa (dissertações de mestrado) que relataram o histórico de construção das DCEs e duas entrevistas com as professoras Marlei Fernandes de Carvalho<sup>15</sup> (2015) e Walkíria Olegario Mazeto<sup>16</sup> (2015), dirigentes da APP-Sindicato.

É pertinente destacar que, das três pesquisas, apenas a intitulada “(Re)estruturação curricular no Paraná: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais” (BATISTÃO, 2009), realizada por Marci Batistão, apresentava como objetivo realizar uma análise do processo de construção coletiva das Diretrizes. Segundo a autora, a problemática principal da pesquisa partiu do seguinte questionamento: “a construção da diretriz curricular pode ser percebida como um processo coletivo, ou simplesmente pedaços justapostos oriundos de um pseudo consenso entre os atores envolvidos?” (BATISTÃO, 2009, p. 11).

As outras duas pesquisas utilizadas tiveram como objetivo analisar questões específicas de suas disciplinas, relacionadas à elaboração das Diretrizes Curriculares, sendo uma da área da Matemática intitulada “O processo coletivo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná e a inserção das geometrias não euclidianas” (CALDATTO, 2011), na qual a autora questiona a inserção desse conteúdo nas Diretrizes de Matemática uma vez que, segundo ela, o mesmo é pouco abordado nos cursos de licenciatura da disciplina e não apareceu durante os debates com os professores da rede.

A terceira pesquisa, intitulada “Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares” (NAVARRO, 2007), o autor analisa a introdução de concepções antagônicas de ensino de Educação Física nas Diretrizes Curriculares.

Conforme aponta o próprio texto do documento e os autores acima citados, o processo de elaboração das Diretrizes iniciou-se em 2003.

De acordo com Batistão (2009, p.65), nesse ano foi iniciado, pelos

<sup>15</sup> Ex-presidenta da APP-Sindicato, Marlei coordenou o Fórum dos Servidores Públicos até junho de 2014. Começou sua atividade política no movimento estudantil e na Pastoral da Juventude, em Paranaíba. É professora de Língua Portuguesa e Pedagoga. Em 1990, ingressou no Estado como celetista, quando iniciou seu trabalho no movimento sindical. Em 1994, assumiu concurso em Maringá. Também coordenou o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Cf. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/diretoria/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

<sup>16</sup> Professora de Geografia em Campo Mourão, Walkíria atua na Marcha de Mulheres e já integrou a direção do Núcleo Sindical de Campo Mourão. Trabalhou na rede municipal de Engenheiro Beltrão e Campo Mourão. Lecionou nos Colégios Marechal Rondon, Darcy Costa, Estadual de Campo Mourão e foi diretora no CE Osvaldo Cruz. Em 2000 atuou no ensino superior na UNESPAR/FECILCAM. Cf. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/diretoria/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Ensino Médio (DEM), um diagnóstico da situação da educação no estado.

Conforme relata Caldato (2011, p. 191), nesse ano a Secretaria iniciou um processo de preparação das equipes pedagógicas dos 32 NREs para promover o ingresso dos professores da rede no processo de reformulação curricular. Para isso foram realizadas duas reuniões em Curitiba, sendo uma no mês de setembro e outra em outubro de 2003.

Segundo a autora, para as reuniões foram convidados professores de diversas universidades para tratar do tema Currículo. As discussões dessas reuniões foram sistematizadas e enviadas para os professores no início de 2004 juntamente com um texto intitulado “Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná” (CALDATTO, 2011, p. 191-192).

É importante salientar que, nesse período, o DEF e o DEM constituíam departamentos separados, o que fez, conforme afirma Batistão (p. 65), com que os mesmos desenvolvessem encaminhamentos diferentes, acarretando consequências importantes para o processo de elaboração das Diretrizes.

Conforme demonstra Caldato (2011, p. 195), o DEF desenvolveu uma dinâmica de encontros centralizados e descentralizados. Dos primeiros participavam professores indicados pelos NREs para o Grupo Permanente de Trabalho (GP). Estes tinham a função de multiplicadores, isto é, de realizar as discussões nos grupos descentralizados em suas regiões.

Segundo a autora (2011, p. 196), em 2004 aconteceram dois Seminários Estaduais (Encontros Centralizados) e dois Encontros Descentralizados. É importante ressaltar que após cada encontro centralizado ocorria um descentralizado e as sínteses das discussões realizadas eram enviadas para a SEED e serviam de subsídio para o Encontro Centralizado seguinte. Do centralizado novamente eram enviados para os Descentralizados e assim sucessivamente (CALDATTO, 2011, p. 196-202).

A mesma dinâmica aconteceu em relação à disciplina de Educação Física (NAVARRO, 2007, p. 122-133), o que nos leva a crer que foi a metodologia usada em todas as áreas.

Conforme aponta Caldato (2011, p. 202), como resultado desse processo, foi apresentado para todos os professores da rede estadual de ensino uma versão preliminar das Diretrizes Curriculares para serem debatidas na semana pedagógica de Fevereiro de 2005.

Há uma diferença aqui em relação às Diretrizes de Educação Física, que de acordo com Navarro (2007, p. 131-133), o II Encontro Descentralizado aconteceu na semana pedagógica de fevereiro de 2005, e a versão preliminar foi discutida na semana pedagógica de julho do mesmo ano. Essa diferença pode ter ocorrido em virtude da dinâmica de organização dos grupos de cada disciplina, uma vez que algumas disciplinas tiveram maiores problemas na elaboração dos textos, como troca de consultores, etc.

Essa metodologia de encontros centralizados com a participação de representantes de cada disciplina dos 32 NREs é confirmada por Mazeto (2015), que participou como representante da área de Geografia do NRE de Campo Mourão. Ainda segundo ela, somente da disciplina de Geografia eram quatro representantes, que tinham a função de organizar os debates nos encontros descentralizados que ocorriam nas regionais. Além desses encontros, os documentos preliminares de cada disciplina eram discutidos nas Semanas Pedagógicas, realizadas nas escolas, no primeiro e no segundo semestre, com todos os professores.

Conforme afirma Carvalho (2014), as DCEs foram amplamente discutidas, uma vez que foram vários encontros descentralizados e várias Semanas Pedagógicas que foram utilizadas para sua discussão. Para Mazeto (2015) o processo de construção das DCEs foi o processo mais coletivo de elaboração curricular que já teve no Paraná.

Em relação ao Departamento de Ensino Médio, a dinâmica adotada para a elaboração das diretrizes foi diferente. De acordo com Caldatto, foram realizados cinco encontros centralizados entre os anos 2003 e 2005. A metodologia utilizada pelo DEM nos parece que foi a participação por representatividade, pois como nos indica Caldatto (2011, p. 213-219) o primeiro Encontro reuniu cerca de 1700 professores e o segundo 600. Em fevereiro de 2005, também foi enviada uma versão preliminar das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio para debate na Semana Pedagógica de fevereiro (CALDATTO, 2011, p. 221)

Ainda de acordo com Caldatto, (2011, p. 224-225), no final de 2005, às vésperas dos cadernos serem impressos para que sua distribuição fosse feita para a Semana Pedagógica de fevereiro de 2006, em virtude das críticas recebidas em relação às disparidades entre os documentos produzidos pelos dois departamentos, o DEF e o DEM, uma vez que as orientações curriculares eram, em sua maioria, para as mesmas disciplinas. Diante disso, em 2006 as equipes dos dois

Departamentos se reuniram para unificar os dois documentos e na Semana Pedagógica de julho de 2006 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (CALDATO, 2011, p. 226)

Após a reeleição de Requião (2006) ao governo do estado, em 2007 o Departamento de Ensino Fundamental e o Departamento de Ensino Médio são unificados no Departamento de Educação Básica (DEB) (NAVARRO, 2007, p. 137)

Carvalho (2015) e Mazeto (2015) concordam que as DCEs são bastante ecléticas, isto é, há uma forte tendência à Pedagogia Histórico-Crítica na fundamentação pedagógica, porém nas disciplinas, em virtude de divergências teóricas internas na SEED e entre os professores que assessoraram as diferentes áreas, há diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos. Inclusive as professoras entrevistadas afirmam que houve uma grande influência do multiculturalismo, uma corrente forte que existia dentro da Secretaria da Educação.

Em que pesem as dificuldades encontradas durante o processo de elaboração e as críticas realizadas tanto ao processo quanto ao seu resultado, que sem dúvida devem ser consideradas, pelo histórico aqui levantando, é possível inferir que houve um processo de debate instalado num período de cerca de cinco anos, o qual possibilitou aos profissionais da educação discutir e aprofundar temas importantes à prática docente como a função social da escola, o tipo de formação que deve ser oferecida aos alunos, bem como assuntos relacionados aos conteúdos e encaminhamentos metodológicos em sala de aula.



## 2. CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E TEORIAS

Conforme apontam autores como Sousa (2010), Freitas (2011, 2012, 2014a e 2014b), Bonamino e Sousa (2012), Barreto (2013), entre outros, um dos efeitos colaterais das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, é o afinilamento ou estreitamento curricular, isto é, uma vez que os testes avaliam apenas disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, os sistemas estaduais e municipais de ensino tendem a orientar os professores a dar mais ênfase a essas disciplinas.

Esse estreitamento ocorre não só em detrimento de outras disciplinas, mas também na seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que são ensinados aos alunos.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, como os testes avaliam apenas leitura e interpretação de texto, os professores são orientados pelos dirigentes dos sistemas de ensino a darem ênfase apenas nessa modalidade de uso da língua, em detrimento da oralidade e da escrita, que são tão importantes para a aquisição e produção do conhecimento quanto a leitura.

Diante dessa problemática, nesse capítulo, faremos uma breve revisão bibliográfica sobre currículo, com o objetivo de compreendermos melhor o conceito, seu desenvolvimento histórico, suas concepções divergentes e antagônicas e sua importância para a transmissão/aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Para iniciarmos a discussão sobre currículo, entendemos fazer-se necessário uma breve reflexão sobre o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano desde sua origem, isto é, a partir do momento em que o ser humano deixa de adaptar-se à natureza, como os animais, e, por meio do trabalho, passa a transformá-la e adaptá-la às suas necessidades, iniciando assim o processo de humanização<sup>17</sup> no qual ele vai, paulatinamente se diferenciando dos demais animais. Na sequência faremos uma breve discussão sobre o conceito de currículo e as principais teorias curriculares do século XX, que ainda hoje influenciam a área.

### 2.1 O processo de constituição do conhecimento

---

<sup>17</sup>Duarte (2013, p. 55-56), diferencia os termos hominização e humanização. Segundo o autor, o primeiro diz respeito às “propriedades naturais, orgânicas, legadas pela evolução da espécie”, enquanto o segundo se refere às características adquiridas “por meio da apropriação da cultura histórica e socialmente adquirida”.

Partindo do pressuposto materialista histórico-dialético segundo o qual a base da existência de todos os fenômenos, inclusive do pensamento e das ideias, é a realidade material (Duarte, 2013, p. 52), buscaremos compreender, nesta seção, como se dá o conhecimento humano no processo de transformação da natureza por meio do trabalho.

O conceito de trabalho é fundamental para a concepção materialista histórica de conhecimento, pois como afirma Engels (2004, p. 13), o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana”, de tal forma que se pode afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano.

De acordo com Markus (1974, p. 82), para a filosofia marxista, o ser humano é um elemento material, pertencente à natureza, e que satisfaz suas necessidades no processo de interação com outros objetos naturais. Segundo ele, o que diferencia o ser humano do animal são suas atividades vitais. O primeiro tem como atividade vital específica o trabalho, enquanto o último se limita à aquisição direta daquilo que a natureza lhe proporciona e que é necessário para satisfazer suas necessidades biológicas, isto é, “para o animal, o resultado de sua atividade reside no consumo que aniquila os objetos naturais singulares, na adaptação *imediate* de outros objetos ao próprio corpo” (p. 51, grifo meu).

O trabalho, ao contrário, é a atividade *mediadora* entre o ser humano e o objeto (natural) para satisfação de uma necessidade. Segundo Markus (1974, p. 51), essa mediação se apresenta de duas formas: “1) como instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto de sua necessidade;” e “2) como a atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto.”

Torna-se evidente, portanto, que, no ser humano, a satisfação das necessidades não ocorre pela simples posse e consumo do objeto natural, como no animal, mas sim pela ação mediadora do trabalho, que transforma o objeto natural e o adapta às necessidades humanas.

Ao utilizar-se dos objetos em sua forma transformada, o ser humano, de acordo com Markus (1974, p. 83), amplia as possibilidades de objetos naturais com os quais ele pode satisfazer suas necessidades e, ao mesmo tempo, cria novas necessidades, que, como afirma Duarte (2006, p. 611), são de natureza social.

Essas novas necessidades, surgem, como explicam Lessa e Tonet (2008, p. 47-48), porque as consequências das ações humanas podem divergir do objetivo inicial, isto é, o que planejamos pode gerar uma consequência inesperada ou simplesmente não sair exatamente como o imaginado. Dessa forma, surgem novas

necessidades, e novas ações devem ser realizadas para supri-las ou resolvê-las. Essas necessidades e ações produzem novas “mediações entre o ser humano e a natureza, as quais constituem o mundo da cultura, isto é, o mundo da riqueza material e intelectual” (DUARTE, 2006, p. 611).

Dessa forma, o modo de consumo individual e direto (ainda presente no homem primitivo) vai diminuindo cada vez mais, e o espaço natural em que ele vive vai se tornando um espaço transformado pela ação humana, isto é, em um ambiente humanizado pela ação do trabalho, o mundo da cultura.

Esse processo de humanização da natureza se dá de forma contínua, uma vez que as novas gerações já encontram objetivados os trabalhos das gerações anteriores, ou seja, encontram objetos e instrumentos de trabalho já elaborados pelas gerações precedentes, o que possibilita que as novas possam continuar se desenvolvendo a partir do ponto em que parou as anteriores, não tendo que recomeçar tudo novamente. É esse processo que possibilita a “evolução continuada e contínua, isto é, a *história* tal como ela é” (MARKUS, 1974, p. 84) (grifo meu).

É com base nesse processo de transformação da natureza para garantir sua existência que surge também, no ser humano, o conhecimento abstrato.

Duarte e Martins (2013), em texto que analisa as contribuições de Leontiev para o entendimento da relação entre cultura universal e educação, afirmam que, para este autor, o psiquismo surge como “*reflexo psíquico da realidade*” (LEONTIEV, 1978 *apud* DUARTE; MARTINS, 2013, p. 52) (grifos dos autores), ou seja, a “constituição da imagem subjetiva” é “resultante da captação da realidade objetiva” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 52). Nesse sentido, segundo os autores (p. 53), Leontiev afirma que,

o *trabalho* que engendrou o ser humano edificou também a complexidade de seu psiquismo, instituindo entre atividade e consciência uma unidade contraditória: a atividade determina a estruturação da consciência e ela, por sua vez, a orienta e regula (grifo dos autores).

Como se pode apreender das palavras de Leontiev, citadas por Duarte e Martins (2013, p. 53), o psiquismo se forma de uma relação dialética entre subjetivação e objetivação, isto é, o psiquismo deve ser compreendido como a subjetivação do objetivo (reflexo do real na consciência) e objetivação do subjetivo (concretização do pensado/planejado) (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 54).

Marx denominou esse processo de teleológico e, segundo ele, é o que diferencia os seres humanos dos animais: a objetivação do trabalho ocorre quando o ser humano concretiza uma ação já premeditada, isto é, que existiu desde o princípio na imaginação do indivíduo. Dessa forma, a transformação de um objeto natural, guiada por um objetivo premeditado, dá origem à objetivação do trabalho, ou seja, ao objeto transformado (artificial). Nesse sentido, afirmam Lessa e Tonet (2008, p. 47),

Tipicamente, é pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo tipicamente, é reconhecendo as novas necessidades e possibilidades objetivas abertas pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalho. Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens.

Conforme apontam Duarte e Martins (2013, p. 53), segundo Leontiev, como a produção da vida humana acontece necessariamente de forma coletiva,

as relações sociais de produção não produzem apenas coisas, mas aos próprios seres humanos como objetivação do trabalho, o qual edifica o acervo material e simbólico cuja apropriação é ao mesmo tempo a condição para a continuidade histórica dessa forma especificamente humana de atividade e o processo por meio do qual se reproduzem nos indivíduos as características humanas historicamente construídas.

Como se pode observar, por meio do trabalho, o ser humano não constrói apenas seu acervo material, mas também seu acervo psíquico, o pensamento e, conseqüentemente, o conhecimento abstrato. A apropriação desse acervo material e simbólico pela coletividade é a condição para a continuidade dessa atividade especificamente humana, o trabalho, o que possibilita reproduzir as características humanas nos indivíduos das gerações posteriores e, ao mesmo tempo, aumentar o acervo material e simbólico, desenvolvendo novos instrumentos e novas descobertas.

Portanto, se o desenvolvimento material e intelectual da humanidade é fruto do trabalho e das conquistas das gerações anteriores que foram transmitidas, primeiramente, de forma espontânea, pelo trabalho coletivo, em seguida por meio da linguagem e da educação informal e formal, podemos afirmar que as conquistas materiais (produtos, tecnologias) e as não materiais (conhecimento científico e artístico), ao apoiarem-se nas produções das gerações anteriores, são produtos

social e historicamente produzidos pelo desenvolvimento da humanidade e, por isso, pertencem a todos os seres humanos.

Entretanto, sabemos que nas sociedades cindidas em classes não ocorre dessa forma. Tanto a riqueza material quanto a riqueza intelectual ficam concentradas nas mãos da classe dominante, aquela que detém o poder econômico, político e cultural.

No sistema capitalista, com a apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho, a maioria dos seres humanos, agora trabalhadores, é obrigada a vender sua força de trabalho para sobreviver. Aquilo que produzem não pertence mais a eles, mas ao capitalista. Dessa forma, o trabalhador não se reconhece mais em seu produto, pois esse produto, fruto de seu trabalho, se torna mercadoria, a qual tem por objetivo último a geração de lucro para o proprietário dos meios de produção. A esse processo Marx denominou trabalho alienado.

O trabalho alienado e a divisão social do trabalho, processo em que o trabalhador perde o controle da totalidade da produção, participando apenas de uma fase dela, geralmente a execução, têm como consequência, segundo Leontiev (1978, p. 294), a separação entre atividade material e intelectual, prazer e trabalho, produção e consumo, fazendo com que, cada uma dessas atividades pertença a pessoas diferentes.

Nessa perspectiva, afirma o autor,

A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural [atualmente, também a população das periferias das grandes cidades], têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 1978, p. 294).

Portanto, como se pode constatar, com o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, toda a riqueza material e intelectual, produzida social e historicamente pelos seres humanos, acaba concentrada nas mãos da classe que detém o poder econômico e político, que, no sistema capitalista, é a burguesia.

## 2.2. O que é currículo?

Como vimos, o ser humano garante sua existência por meio do trabalho, processo pelo qual ele transforma a natureza. Ao transformá-la materialmente ele igualmente se transforma e, além dos objetos materiais, produz, também, sua riqueza intelectual, o conhecimento. Em acordo com o pensamento marxiano a produção da riqueza material e intelectual do ser humano é chamada por Duarte (2006, p. 611) e Saviani (2008, p. 11) de cultura.

A transmissão da cultura humana, de geração para geração, contribui fundamentalmente para sua contínua evolução. É nesse âmbito, de transmissão da cultura, que a educação ocupa papel fundamental, pois de acordo com Saviani (2008, p. 13),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No princípio, o ato educativo era praticamente espontâneo, isto é, os conhecimentos eram passados de geração para geração por meio da observação, do trabalho coletivo e da linguagem. Com o passar do tempo, em virtude da ampliação da produção material e intelectual, isto é, da cultura humana acumulada, foi necessário um modo mais organizado de transmissão dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos. Tem origem, assim, as primeiras formas de ensino formal, com o objetivo de transmitir determinados conhecimentos, o que culmina com o surgimento da educação escolar.

Conforme aponta Saviani (2008, p. 14) a instituição escolar só tem sentido em existir para transmitir o conhecimento elaborado, sistematizado, isto é, o conhecimento científico, a cultura erudita, uma vez que ao conhecimento espontâneo, à cultura popular, o ser humano já tem acesso em seu cotidiano, nas suas relações em sociedade.

É nesse aspecto, da transmissão do conhecimento sistematizado, que o debate sobre currículo cumpre um papel importante, pois segundo Silva (1999, p. 14), a questão central que permeia todas as teorias de currículo é a seleção de qual

conhecimento deve ser ensinado, ou seja, a questão é o que ensinar? Nesse sentido, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo amplo de saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15).

Contudo, retomando Saviani (2008, p. 13), que define a educação como o ato de produzir no indivíduo a humanidade que foi construída histórica e socialmente, é possível inferir que os conteúdos selecionados, a forma e os meios que serão organizados para sua transmissão (ensino) determinam, em certa medida, o tipo de ser humano que será formado.

Nesse sentido, conforme aponta Silva (1999, p. 15), acompanhando a pergunta “o quê?” vem outra: qual ser humano se pretende formar?

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Podemos, pois, observar que a concepção de currículo escolar está intrinsecamente relacionada à concepção de ser humano e de sociedade que queremos construir. Como veremos adiante, a teoria curricular formulada por Bobbit, por exemplo, tinha como objetivo moldar a subjetividade dos indivíduos à sociedade industrial nascente nos Estados Unidos no início do século XX, e, ao mesmo tempo, formar a mão-de-obra necessária para o trabalho industrial. Já a concepção de Apple, ao interpretar o currículo levando em consideração os conceitos de hegemonia e ideologia, inicia um processo de questionamento aos currículos técnicos elaborados por Bobbit e Tyler. Enquanto estes aceitavam as relações sociais desiguais da sociedade capitalista e, por isso, tomavam os conteúdos escolares como dados, Apple questionava: por que estes conteúdos e não outros? Quem ou que relações definem os conteúdos que devem ser ensinados pela escola?

O conceito de currículo pode assumir amplas definições, que vão desde o

processo de seleção e sequência dos conteúdos de um curso, até a inclusão das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e na escola como um todo.

Portanto, para uma compreensão mais sólida desse conceito, entendemos ser necessária sua compreensão histórica, isto é, desde seu surgimento e seu vínculo com a educação.

De acordo com Sacristán (2013, p. 16), a palavra currículo deriva do latim *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*, isto é, percurso (de um rio, de uma corrida, etc.) e carreira. Nesse sentido, o autor lembra que, em nossa língua<sup>18</sup>, o termo currículo ganhou dois sentidos: de um lado o sentido de histórico ou carreira profissional (*curriculum vitae*) e, de outro, “o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.”

Nesse sentido, conforme Sacristán (2013, p. 17),

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado e aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (grifos do autor).

Como se pode constatar, desde o princípio, o conceito de currículo está ligado à seleção e sequenciação dos conteúdos a serem ensinados. Entretanto, a partir da leitura de Sacristán (2008, p. 17) sobre a origem e função do currículo, é possível perceber que este tem desempenhado funções duplas, ou mesmo paradoxais: ao mesmo tempo em que organiza e unifica o processo de ensino-aprendizagem, o currículo pode reforçar as fronteiras entre as disciplinas e matérias que o compõem, prejudicando a compreensão da relação parte-totalidade; ao mesmo tempo em que evita a arbitrariedade na escolha dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos, ele pode controlar e limitar a autonomia do professor em sala de aula. Além disso, essa escolha não é neutra, atenderá sempre a um interesse, a um objetivo.

Essas observações, apresentadas pelo autor, corroboram com o entendimento de que o currículo não é um campo neutro, pois a seleção das

<sup>18</sup>Sacristán é um autor espanhol, portanto, quando ele menciona os dois sentidos do termo currículo ele se refere à língua espanhola, porém, na língua portuguesa esses dois sentidos também são comuns ao termo.



disciplinas e dos conteúdos que a compõem, a carga horária destinada a cada uma delas, atenderá aos interesses, aos objetivos do grupo dirigente naquele momento histórico.

Essas decisões, como vimos, interferem diretamente na prática pedagógica do professor e estão intrinsecamente relacionadas ao tipo de ser humano e sociedade que se quer construir.

Sacristán (2013, p. 18) salienta, ainda, que na história da educação formal, o currículo se somou a outro conceito, o de classe, o qual deu origem a organização do ensino em forma de especializações, classificações e subdivisões nas instituições escolares. A partir do momento em que as instituições de ensino passaram a admitir um grande número de estudantes, surge, também, a necessidade de dividi-los em graus (equivalente à série ou ano).

Os graus eram organizados em sequência e de acordo com a complexidade dos conteúdos. Com o tempo, os graus passaram a corresponder às idades dos alunos e, como afirma Sacristán (2013, p. 18), “o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento” e, ao mesmo tempo, “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo se torna um regulador das pessoas”.

De acordo com o autor (2013, p. 18), foi nos séculos XVI e XVII que o currículo se estabeleceu como parte integrante da estruturação escolar tal qual a conhecemos hoje.

Após compreender a gênese do conceito de currículo e levando em consideração o acúmulo de significados que são atribuídos a ele, Sacristán (2013, p. 19) chega a uma primeira conclusão:

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de *classe*, *grau* e *método*, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para a normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender.

A partir da compreensão histórica do desenvolvimento do conceito de currículo, bem como da compreensão da função que o mesmo tem desempenhado no campo educativo, acreditamos ser possível defini-lo como o resultado do processo de seleção e ordenamento dos conteúdos que deverão ser

ensinados/aprendidos em cada etapa de escolaridade. Esse processo de seleção e ordenamento não é neutro, é um processo interessado, ou seja, está determinado pela visão de mundo do grupo ou classe que o realiza, isto é, pelo tipo de ser humano e de sociedade que se pretende construir. Assim sendo, a partir dos conteúdos selecionados e da forma com que serão trabalhados pode-se formar o indivíduo que se adegue à sociedade atual, preparando-o para o mercado de trabalho e introduzindo nele a ideologia da meritocracia e do individualismo, ou proporcioná-lo uma formação integral, crítica que possibilite a compreensão da realidade para transformá-la.

### **2.3. Teorias Curriculares**

Nesta seção, faremos uma breve revisão histórica das principais teorias de currículo que influenciaram a educação durante o século XX, e que apresentam desdobramentos na atualidade. Usaremos, para isso, a organização feita por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo” (1999), em que o autor classifica essas teorias como tradicionais, críticas e pós-críticas.

Salientamos, porém, que não abordaremos aqui as denominadas teorias pós-críticas, por ser nosso foco a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual fundamenta o currículo das escolas estaduais do Paraná, tanto o Currículo Básico, nas décadas de 1980 e 1990, quanto as atuais Diretrizes Curriculares Estaduais.

Outra observação metodológica importante é que, ao tratarmos da concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, o faremos em uma sessão separada, pois na classificação feita por Silva (1999, p. 63) a concepção de currículo subjacente a esta pedagogia comporia as teorias críticas da área. No entanto, como adverte Malanchen em tese intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais” (2014), “ainda que ela [a Pedagogia Histórico-Crítica] tenha um posicionamento crítico em relação às propostas curriculares hegemônicas, diferencia-se dos chamados estudos críticos do currículo por não compartilhar do Relativismo Cultural que orienta tais estudos” (MALANCHEN, 2014, p. 76).

Embora, como poderemos observar mais adiante, as teorias do currículo acompanhem as ideias pedagógicas mais gerais, como a Pedagogia Tradicional, a

Escola Nova, o Tecnicismo e o Crítico-Reprodutivismo, de acordo com Silva (1999, p. 29-30), as teorias curriculares críticas são aquelas que discordavam da concepção tecnocrática e eficientista de currículo, hegemônica até a década de 1960, representadas principalmente por Bobbit e Tyler. Nesse sentido, na classificação organizada pelo autor, são consideradas críticas tanto as teorias do currículo fundamentadas no marxismo, quanto aquelas fundamentadas no estruturalismo, na fenomenologia e na hermenêutica. Por isso, a necessidade de abordar a Pedagogia Histórico-Crítica separada das denominadas, por Silva (1999), de teorias críticas do currículo.

### **2.3.1. O nascimento do currículo como campo de estudos especializado: as teorias tradicionais**

De acordo com Silva (1999, p. 22), o currículo como um campo de estudos e pesquisas especializado surge nos Estados Unidos no início do século XX, mais precisamente a partir de 1918, com a publicação da obra *The curriculum* de Franklin John Bobbit. Nesse período, segundo o autor, os Estados Unidos passavam por importantes transformações econômicas, políticas e sociais, como a crescente urbanização e industrialização, e o aumento do movimento de imigração, o que levou as diferentes forças políticas e econômicas a se preocuparem com as formas e os objetivos da educação que seria oferecida para as massas.

Segundo Apple (2006, p. 110-111), no final do século XIX e início do século XX, os Estados Unidos passaram de uma economia predominantemente agrária e rural para uma economia industrial e urbana. Nesse período, a classe média rural, em sua maioria protestante e anglo-saxônica, que tinha sua ordem social enraizada nas pequenas cidades, tinha duas preocupações: a primeira em relação à perda de seu poder político e econômico para a burguesia industrial, as grandes corporações e seus sustentadores financeiros; e a segunda, relacionada ao crescimento das cidades com a vinda dos imigrantes, principalmente do leste e do sul da Europa e dos negros vindos dos estados rurais do sul.

Conforme aponta Apple (2006, p. 110), os intelectuais das chamadas novas ciências sociais (sociologia, psicologia, educação), entre eles do campo do currículo, provinham em sua maioria dessa classe média rural. Dessa forma, estava, entre suas principais preocupações, “proteger” a comunidade americana da influência de outras “culturas”, que eram consideradas impuras e inferiores.

Nesse contexto, segundo Apple (2006, p. 106), o principal objetivo da educação escolar passa a ser a aculturação, isto é, o ensino “de valores, crenças e padrão de comportamento da classe média” para essa população que estava chegando (p.112). Ainda segundo o autor,

as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós” (p. 106).

Com o passar do tempo, esses intelectuais se incorporam ao processo de industrialização e começaram a pensar o currículo de acordo com a administração científica empregada nas fábricas, com base no modelo taylorista-fordista de divisão do trabalho (APPLE, 2006, p. 117).

Segundo Silva (1999, p. 23), Bobbit propunha que a escola funcionasse como uma empresa, que estabelecesse os resultados esperados, isto é, as metas a serem atingidos, os métodos adequados para atingir essas metas e um mecanismo eficiente para aferir se os resultados foram alcançados de forma satisfatória.

Como se pode observar, o currículo passa a atender a dois tipos de interesse das classes dominantes: o de inculcação ideológica e formação de força de trabalho para as indústrias.

Nesse contexto, a teoria curricular passa a ser pensada de acordo com a nova divisão do trabalho. Conforme demonstra Apple (2006, p. 109),

por um lado, essa nova classe trabalhadora da indústria, a que Bobbit se referia como grupo de “trabalhadores ou trabalhadoras associados”, precisava ser capaz de executar sua função especializada no modo hierárquico que dominava a corporação. Por outro lado, precisavam ter conhecimento suficientes de suas tarefas econômicas e sociais para que pudessem trabalhar em conjunto a fim de terminar um produto sobre cujo projeto não tinham quase que nenhum papel a desempenhar (p. 109).

De acordo com esse autor (2006, p.109), Bobbit e Chartes (outro intelectual da sociologia e da área do currículo), passam a pensar o currículo através da adoção “de procedimentos de análise de empregos”, ou seja, o currículo passa a ser planejado de acordo com as funções que o indivíduo irá desempenhar na vida adulta.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o

levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 1999, p. 24).

Além desse modelo curricular elaborado por Bobbit, que era considerado um modelo científico e neutro, por estar baseado na administração científica das empresas, havia também outra vertente do currículo liderada por John Dewey. Segundo Silva (1999, p. 23), Dewey havia escrito um livro já em 1902, que trazia a palavra currículo no título: *The child and the curriculum*. De acordo com Silva, para Dewey o planejamento curricular deveria levar em consideração as experiências e interesses das crianças, pois a preparação para o emprego na vida adulta não deveria ser o mais importante, mas sim a vivência de princípios e práticas democráticas.

Contudo, como se pode perceber, tendo em vista os interesses dominantes do desenvolvimento da sociedade capitalista industrial dos Estados Unidos, as ideias de Dewey não tiveram a mesma influência que as de Bobbit. Conforme afirma Apple (2006, p. 115), se referindo a Bobbit, Charters e outros estudiosos do currículo, “o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do consenso cultural, e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus “devidos” lugares em uma sociedade industrializada interdependente”.

De acordo com Silva (1999, p. 24-25), o modelo de currículo criado por Bobbit vai se consolidar definitivamente a partir de um livro de Raph Tyler publicado em 1949, e que irá dominar o campo do currículo nos Estados Unidos e em outros países, como o Brasil, até o final da década de 1980. Conforme analisa Silva, embora o modelo de Tyler admitia a sociedade e a filosofia como possíveis fontes de objetivos educacionais, estava basicamente centrado em questões como organização e desenvolvimento. Dessa forma, assim como Bobbit, o currículo continuava sendo pensado como uma questão técnica.

Ainda segundo Silva (1999, p. 25), Tyler define três fontes nas quais devem ser buscados os objetivos da educação. São elas: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudo sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (p. 25). De acordo com Silva, Tyler acrescenta ao modelo de Bobbit duas fontes: “a psicologia e as disciplinas acadêmicas” (p. 25). Como essas fontes poderiam gerar muitos objetivos, inclusive alguns contraditórios, Tyler sugere que eles sejam submetidos a dois filtros: “a

filosofia social e educacional com a qual a escola está comprometida e a psicologia da aprendizagem” (p. 25).

Conforme indica Silva (1999, p. 25), os filtros eram necessários porque para Tyler os objetivos deviam ser claramente definidos e estabelecidos na forma de comportamento explícito. De acordo com Silva (p. 25-26) essa orientação comportamentalista se radicalizou nos anos 60 com o fortalecimento de uma tendência fortemente tecnicista que influenciou também a educação brasileira.

Sobre a história do surgimento do currículo enquanto área de estudos especializada, Silva (1999, p 26), faz ainda uma importante observação: que tanto os modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler, quanto os modelos mais progressistas como o de Dewey, surgiram como reação ao currículo humanista, clássico, que dominava a educação secundária até fins do século XIX. De acordo com Silva (p. 26),

obviamente, o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” de currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano.

De acordo com esse autor (1999, p. 26-27), o modelo curricular tecnocrático criticava o currículo clássico por considerá-lo abstrato e sem utilidade para a vida profissional indivíduo, enquanto o modelo defendido por Dewey criticava-o por não levar em conta os interesses e experiências das crianças e jovens, além de não considerar os estudos da psicologia infantil.

Segundo Silva (1999, p. 27), o que propiciou o surgimento desses dois movimentos de contestação ao currículo clássico foi a universalização da educação, isto é, a ampliação da escolarização para as massas, principalmente a ampliação do ensino secundário, uma vez que o currículo clássico só podia se manter num contexto de escolarização secundária restrita à classe dominante.

Desse breve relato histórico sobre o surgimento da área do currículo, como área especializada de estudos, é possível apreender que o mesmo, como afirma Apple (2006, p. 63) surge com o objetivo de controle social, isto é, de utilizar a escola para reproduzir as relações capitalistas de trabalho e adaptar o indivíduo a essa sociedade por meio da inculcação das ideias dominantes e da preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

### 2.3.2. As teorias críticas do currículo

De acordo com Malanchen (2014, p. 67), as chamadas teorias críticas do currículo surgem a partir de diversos movimentos sociais e culturais que eclodiram durante a década de 1960, em especial a partir de 1968. Essas teorias contestavam o pensamento e a estrutura educacional tecnicista e se preocupavam com questões como a desigualdade social e o papel reprodutor, tanto das relações sociais de produção, quanto da ideologia dominante, desempenhado pela escola.

Podemos considerar que o marco do surgimento dessas teorias críticas da educação de um modo geral, mas também, em particular, do currículo, foi a publicação do ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* e do livro *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ambos no ano de 1970.

Conforme afirma Silva (1999, p. 31) o ensaio de Althusser, ao relacionar a ideologia com a função da educação escolar, fornece as bases para as críticas à educação de um modo geral, mas também para a área do currículo especificamente.

Segundo o autor, em seu ensaio, Althusser argumenta que para que a sociedade capitalista se mantenha, não é necessário apenas a sua reprodução material, isto é, a reprodução da força de trabalho e dos meios de produção, mas também a sua reprodução ideológica. De acordo com Silva (1999, p. 31), na primeira parte do livro, Althusser define ideologia como o conjunto de “crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”.

Dessa forma, para garantir a reprodução ideológica da sociedade, foram criados os aparelhos ideológicos de Estado, que são divididos em duas categorias: os aparelhos repressivos de Estado, dos quais fazem parte a polícia e o judiciário, e que tem como objetivo manter a ordem social estabelecida pelo capital, mesmo que para isso seja necessário usar a força; e os aparelhos ideológicos de Estado, como a religião, a mídia, a família, a escola, etc. que tem como função produzir e disseminar a ideologia dominante (SILVA, 1999, p. 31).

Para Althusser a escola constitui-se no principal aparelho ideológico de Estado porque atinge a grande maioria da população por um longo período de tempo. Além disso, afirmam Moreira e Silva (2005, p. 22), Althusser era explícito ao identificar os mecanismos usados para transmitir a ideologia dominante: o primeiro deles é a disseminação dessa ideologia por meio dos conteúdos das disciplinas mais voltadas para questões políticas e sociais, como história, educação moral e

estudos sociais, mas também de forma indireta nas chamadas ciências exatas, como a matemática. O outro mecanismo é a formação diferenciada para a atuação na sociedade, ou seja, uma formação para as crianças e jovens destinados a exercerem funções subalternas e outra para os destinados a exercerem funções de dominação.

De acordo com Silva (p. 32), essa diferenciação é conseguida por meio de mecanismos seletivos que levam as crianças das classes dominadas a abandonarem a escolarização antes de chegarem aos níveis em que são ensinados os hábitos e habilidades da classe dominante.

Como vimos anteriormente, no mesmo ano em que Althusser publicou *A ideologia e os aparelhos ideológicos* de Estado, Bourdieu e Passeron publicaram *A reprodução*. Segundo Silva (1999, p. 34), a análise desses últimos é a de que a reprodução social se dá por meio da reprodução cultural, ou seja,

é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*. (p.34) (grifos do autor).

Silva (1999, p. 34) aponta três estados do capital cultural: aquele em estado objetivado, como as obras de arte, de literatura, etc; aquele sob a forma de títulos e diplomas e, por fim, o capital cultural internalizado. Este último forma o *habitus*, termo cunhado por Bourdieu e Passeron, que representa as estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.

Ainda de acordo com Silva (1999, p. 34-35), o domínio cultural acontece pela combinação de dois mecanismos: primeiramente a cultura da classe dominante é reconhecida como sendo a cultura legítima (basicamente por ser a cultura da classe que detém o poder político e econômico) e, por isso, deve ser assimilada por todos; na sequência, esse processo não deve aparecer como uma imposição, mas sim de forma natural. Temos aqui, portanto, a função ideológica se cumprindo.

Em relação à escola, para Bourdieu e Passeron, ela não atua na inculcação da ideologia, mas sim pela exclusão. Segundo esses autores, o currículo das escolas está baseado na cultura dominante e é transmitido na linguagem dessa classe, dessa forma, as crianças e jovens que pertencem a esse grupo, que já estão



imersos nessa cultura e familiarizados com sua linguagem tem sucesso na escola e atingem os níveis educacionais mais altos, enquanto os filhos da classe dominada, que não tem acesso, em seu cotidiano à cultura dominante, acabam fracassando e saindo mais cedo da escola (SILVA, 1999, p. 35).

Outra importante pesquisa que contribuiu para o campo do currículo, principalmente nos Estados Unidos, foi realizada por Samuel Bowles e Herbert Gintis, e publicada no livro *Schooling in capitalist America*, em 1976. De acordo com esses autores, mais importante do que os conteúdos ensinados na escola, era a vivência das relações sociais que corresponderiam às relações dos locais de trabalho (SILVA, 1999, p. 32). Dessa forma, as escolas destinadas aos trabalhadores subordinados desenvolviam relações que exigiam atitudes de “obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade” etc. (SILVA, 1999, p. 33), enquanto as escolas destinadas a trabalhadores que ocupariam níveis de comando desenvolviam, por meio de suas relações, atitudes de comando, liderança, formulação de projetos, etc.

Como se pode notar, a partir do contexto político da década de 1960, da crise do currículo técnico centrado no desenvolvimento, na eficiência e nos resultados e, a partir das críticas de Athusser e Bourdieu e Passeron, surgem diversos estudos que contestam as teorias tradicionais de currículo. Nesse contexto, emerge nos Estados Unidos, na década de 1970, uma nova tendência de estudos na área: o movimento de “reconceitualização”.

O objetivo desse movimento estava explícito em seu nome: reconceituar o campo do currículo que estava dominado por uma visão tecnocrática, instrumental, apolítica e ateórica (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 15).

Conforme relata Silva (1999, p. 37), em 1973, sob a liderança de Willian Pinar, aconteceu na Universidade de Rochester, em Nova York, a I Conferência sobre Currículo organizada por esse movimento.

De acordo com Moreira e Silva (2005, p. 15), o movimento de reconceitualização não era homogêneo e se dividia em duas vertentes: uma era fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos são Michael Apple e Henry Giroux; e a outra ligada à tradição humanista e hermenêutica, cujo principal representante é Willian Pinar.

Os reconceitualistas, como se pode observar, não formavam um bloco único. Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da

experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 15).

Conforme Silva (1999, p. 39), os autores neomarxistas, como Apple, por exemplo, preferiram se afastar desta denominação, pois a viam como um movimento excessivamente centrado nas questões subjetivas e muito pouco político. Diante disso, o termo reconceitualização acabou ficando limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de currículo.

É importante ressaltar, como afirmam Moreira e Silva (2005, p. 16), que foram os teóricos neomarxistas que preconizaram, nos Estados Unidos, o campo que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltado para “o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc”. A preocupação desse novo enfoque era “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos oprimidos.”

Observa-se que, após as análises de Althusser e Bourdieu e Passeron, as quais no Brasil ficaram conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas (denominação dada por Saviani por apresentarem uma análise considerada mecanicista, determinista e, conseqüentemente, não dialética em relação à educação escolar, levando ao entendimento de que a escola serviria apenas à reprodução da sociedade capitalista e das ideias da classe dominante, não havendo espaço para a luta de classes), esses teóricos americanos, do campo neomarxista, começam a pensar em como a escola pode desvendar os mecanismos de reprodução e, dessa forma, contribuir para uma educação que não seja somente reprodutora dessa sociedade.

Um dos principais teóricos americanos do campo curricular, como podemos notar, é Michael Apple. Ele analisa o currículo a partir do pressuposto marxista da dominação de classe, em que a burguesia, detentora dos meios de produção, domina a classe trabalhadora que sobrevive da venda de sua força de trabalho. Para Apple, essa característica da sociedade capitalista se repete também na educação, especificamente na organização do currículo, ou seja, para ele, a escola também reproduz as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista (SILVA, 1999, p. 45.).

Contudo, para esse teórico, essa relação não é simples e mecânica, o vínculo

entre educação e economia é mediado pela ação humana, em processos que ocorre no campo da educação, como a elaboração dos currículos.

Nesse sentido, como indica Silva (1999, p. 46), Apple utiliza o conceito de hegemonia, o qual, para ele, permite ver a educação como um território contestado, uma vez que os grupos dominantes precisam recorrer a mecanismos de convencimento ideológico para manter sua dominação. De acordo com Silva (p. 46), para Apple, “é precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza”.

Nesse sentido, para Apple,

o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...]. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 1999, p. 46).

Apple, ao compreender a reprodução da sociedade a partir do conceito de hegemonia, em que há um processo de convencimento para a aceitação das relações sociais existentes, entende que a elaboração de currículos, para atender os interesses das classes dominantes, não acontece de forma tranquila, sem contestação, oposição e resistência (SILVA, 1999, p. 49).

Outro teórico do currículo que se destacou, nos Estados Unidos, por sua crítica aos currículos tecnicistas foi Henry Giroux. De acordo com Silva (1999, p. 52-53), Giroux, foi influenciado pelas teorias da escola de Frankfurt que enfatizava a dinâmica cultural, fazia crítica à razão iluminista e à racionalidade técnica. Giroux, como Apple, também era crítico das correntes educacionais inspiradas na fenomenologia e hermenêutica.

Esse teórico, assim como Apple, entendia que as teorias críticas da reprodução não deixavam espaço para a mediação humana e, por isso, se preocupou em apresentar uma alternativa que superasse o imobilismo gerado por elas (SILVA, 1999, 52-53).

Ele [Giroux] acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenha um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Ao menos nessa fase,

Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. [...]. É através de um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 1999, p. 54).

Os conceitos centrais para a teoria de currículo de Giroux são, pois, emancipação e libertação. Ele defende que a escola e o currículo sejam esferas públicas e democráticas, que incentivem a participação dos estudantes, ouçam seus anseios e necessidades e, ao mesmo tempo, levem-nos ao questionamento e à crítica do senso comum que está cristalizado na sociedade. Para ele os professores devem desempenhar o papel de intelectuais transformadores, favorecendo a participação democrática, a crítica e o questionamento (SILVA, 1999, p. 54-55).

De acordo com Silva (1999, p. 55) há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Giroux. Essa influência pode ser notada pela centralidade que ocupa os conceitos de libertação e emancipação na teoria desse autor, conceitos estes muito utilizados por Freire, principalmente o de libertação. Além disso, conforme aponta Silva (1999, p. 55), a pedagogia de Paulo Freire defendia a importância da participação dos educandos na construção de seus próprios significados no processo ensino-aprendizagem, concebia a educação como um ato político e sua proposta de educação problematizadora em oposição à educação bancária combinava com a intenção de Giroux em desenvolver um currículo que contestasse o modelo tecnicista dominante.

Em relação a Paulo Freire, este não desenvolveu uma teoria específica de currículo, mas, como pondera Silva (1999, p. 57), em suas obras, principalmente “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, Freire discute questões que estão interligadas a área curricular.

Para Silva (1999, p. 58), a crítica de Freire ao currículo tradicional está sintetizada no conceito de educação bancária, segundo o qual o conhecimento existe fora e independente dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem é o ato em que o professor transfere o conhecimento para o aluno, análogo ao depósito bancário.

Conforme apontam Lopes e Macedo (2011, p. 34), em Pedagogia do Oprimido, Freire, ao partir da contraposição clássica entre opressores e oprimidos para fazer a crítica à educação bancária, se aproxima dos teóricos da reprodução. Contudo, ao contrapor à educação bancária o conceito de educação

problematizadora e dialógica, ele apresenta uma alternativa às teorias reprodutivistas.

De acordo com Silva (1999, p. 59-60), na educação bancária o diálogo se torna desnecessário, pois o conhecimento já é dado e apenas o educador exerce um papel ativo em relação a esse conhecimento ao transferi-lo para o educando, enquanto a este cabe um papel passivo, o de receber o conhecimento que nele é depositado.

Para Freire, entretanto, o ato de conhecer é um ato dialógico, não

um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 1999, p. 59).

Conforme observa Silva (1999, p. 60-61), na perspectiva de Freire, a fonte primária dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas é a experiência dos educandos, os quais devem ser envolvidos ativamente na pesquisa e seleção dos chamados “temas geradores”. Ainda segundo o autor, em *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire fala que o “conteúdo programático” da educação não deve ser uma doação ou imposição, mas sim a devolução sistematizada e acrescentada daqueles temas que os educandos lhe entregaram de forma desestruturada.

Assim como nos Estados Unidos emergiram as críticas às teorias tradicionais do currículo e no Brasil, por meio da obra de Paulo Freire, a crítica à pedagogia tradicional ou educação bancária, na Inglaterra, no início da década de 1970, inicia um movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE).

Como se pode observar, ao contrário dos Estados Unidos, em que as críticas surgiram no próprio campo de estudos do currículo, no caso da Inglaterra, a área em que a crítica se desenvolve é na Sociologia da Educação.

Conforme relata Silva (1999, p. 65), em 1971 é publicado o livro *Knowledge and Control* organizado por Michael Young. A obra trazia, além de um artigo do próprio Young, outros textos escritos por Bourdieu, Basil Bernstein e outros autores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, que faziam parte da NSE.

A crítica dessa tendência era basicamente voltada ao modelo de pesquisa empírica realizado pela “antiga” Sociologia da Educação, a qual dava ênfase em

dados estatísticos que demonstravam os resultados desiguais do sistema educacional, principalmente em relação ao fracasso das crianças e jovens oriundos da classe operária (SILVA, 1999, p. 65). No entanto, essas pesquisas não se preocupavam com o que acontecia no meio do processo, isto é no interior da escola, em seus currículos.

[...] a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento (SILVA, 1999, p. 65).

Segundo Silva (1999, p. 67), o objetivo do livro organizado por Young era “delinear as bases” de uma sociologia do currículo. Segundo esse autor, Young criticava a forma como os educadores e a teoria educacional da época consideravam como dadas, como naturais as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas. Nesse sentido ele propunha que essas categorias deveriam ser colocadas em questão, deveriam ser desnaturalizadas.

A NSE, no breve programa traçado por Young na introdução do livro *Knowledge and control*, deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. [...]. De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, de organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos (SILVA, 1999, p. 67) (grifo do autor).

Assim como os reconceitualistas, nos Estados Unidos, a NSE também não era uma corrente homogênea. De acordo com Silva (1999, p. 67), mesmo os autores que compuseram o *Knowledge and control* tinham perspectivas diferentes. Enquanto Bourdieu, Bernstein e Young estavam no campo do estruturalismo, que posteriormente se tornaria neomarxista, Geoffrey Esland e Nell Keddie eram influenciados pela fenomenologia sociológica e pelo interacionismo simbólico. Esta última, conforme relata Silva, acabou perdendo importância no decorrer do tempo.

Segundo Silva (1999, p. 69-70), a partir da década de 1980, a NSE se dissolve “numa variedade de pesquisas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo.”

Além disso, nesse período temos o triunfo das políticas neoliberais adotadas

por Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margareth Thatcher, na Inglaterra, que retoma uma teoria educacional baseada na administração científica de empresas, dessa vez não mais sob o modelo taylorista-fordista, mas sob o toyotista. De acordo com Silva (1999, p. 70), o próprio Michael Young, principal teórico da NSE, foi aos poucos se adaptando cada vez mais a concepções mais técnicas e burocráticas de currículo.

### **2.3.3. Concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma corrente pedagógica que se desenvolveu no final da década de 1970, no contexto das críticas às pedagogias que dominaram o cenário brasileiro durante o século XIX e XX, a saber: a pedagogia tradicional, a escola nova, e a pedagogia tecnicista. Às críticas no campo da educação, principalmente ao tecnicismo, orientação pedagógica oficial do regime militar, somou-se, também, a luta pelo fim da ditadura, em defesa da democracia.

Esse processo de contestação ao funcionamento da escola brasileira é influenciado pela crítica educacional internacional, principalmente a partir das publicações, no início dos anos 1970, de Althusser, Bourdieu e Passeron, denominados por Saviani crítico-reprodutivistas. De acordo com esse autor, essa denominação deve-se às seguintes características:

não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista são não críticas). Mas além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente (SAVIANI, 2008, p. 90-91).

Essas teorias embasaram a crítica ao modelo educacional brasileiro durante boa parte da década de 1970. Entretanto, essa concepção, ao não apresentar uma alternativa pedagógica, deixava desamparados os educadores do campo progressista que viam na escola, mesmo em condições desfavoráveis, a possibilidade de uma atuação voltada aos interesses da maioria da população, isto é, aos interesses da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, relata Saviani (2008, p. 92), a partir de 1979, inicia-se um processo sistemático de crítica à visão crítico-reprodutivista e de compreensão da educação a partir dos condicionantes sociais.

Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage ao determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2008, p. 92-93).

É, pois, nesse contexto, de debate político e teórico sobre a educação e a sociedade brasileira, que surge a Pedagogia Histórico-crítica, a qual, segundo Saviani (2008, p. 93) tem como finalidade a compreensão da educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo e a articulação de uma proposta pedagógica que tenha como compromisso a transformação da sociedade atual e não a sua manutenção. Este, segundo o autor, “é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*” (grifos do autor).

A partir dessa definição, entendemos ser possível inferir que a concepção de currículo para essa pedagogia tem como horizonte a formação do ser humano crítico, capaz de intervir na realidade para transformá-la. Essa compreensão fica ainda mais evidente na seguinte afirmação de Saviani:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível sua articulação com a transformação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2008, p. 103).

Tendo em vista que o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é a formação do indivíduo crítico capaz de compreender os determinantes da realidade social para então transformá-la, essa corrente pedagógica entende que a função social da escola é transmitir/socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Nesse sentido, conforme afirma Malanchen (2014, p. 182-183), o saber escolar e a



organização do trabalho pedagógico devem estar voltados para a transmissão/socialização desses conhecimentos.

Como vimos anteriormente, o que distingue os seres humanos dos animais é o processo de transformação da natureza, denominado trabalho, por meio do qual os seres humanos edificaram, de forma coletiva, seu acervo material e simbólico, isto é, o mundo da cultura. No entanto, com o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, a maior parte desses conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade, fica concentrada nas mãos das classes dominantes.

Nesse sentido, como afirma Malanchen (2014, p. 183),

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está.

A autora enfatiza, ainda, que a escola é o espaço da socialização dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos e que o trabalho pedagógico não deve ser guiado por práticas cotidianas e espontaneístas, mas deve ser intencional e planejado, “entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora” (MALANCHEN, 2014, p. 184). Conforme a autora,

O objetivo da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e encaminhamentos no espaço da educação não é e nunca será neutro. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado deve ser o foco da definição do saber escolar. Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico na escola (MALANCHEN, 2014, p. 183).

A prioridade dada pela Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino dos conteúdos selecionados a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais avançados produzidos pela humanidade, e sua intencionalidade, fica evidente na seguinte afirmação de Saviani (1999, p. 66):

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Feitos esses esclarecimentos sobre a origem, concepção de ser humano, de sociedade e objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica, abordaremos na sequência, com base no estudo realizado por Malanchen (2014), a definição e organização do currículo com base nos pressupostos dessa corrente pedagógica.

De acordo com a autora (p. 173) o cerne da definição de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se na seguinte afirmação de Saviani:

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13 apud MALANCHEN, 2014, p. 173)

Para esclarecer melhor sua concepção de currículo, Saviani (2008, p. 101), retoma o conceito de clássico, que segundo o autor significa “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”. Nesse sentido, o autor usa o exemplo da cultura greco-romana, pois muito do que foi produzido naquela época tem validade até os dias atuais. O mesmo acontece com grandes obras e autores da literatura, como Machado de Assis e Dostoiévski, por exemplo.

Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 102) faz uma distinção entre atividades curriculares e extra-curriculares. Segundo o autor essa divisão é necessária para distinguir o que é essencial e o que é secundário ao selecionar os conteúdos e, também, ao definir o tempo destinado às atividades escolares.

O autor argumenta que essa distinção é importante, pois comumente comemorações, projetos, temas transversais como educação para o trânsito, meio ambiente, etc. acabam tomando tempo das atividades que, para ele, são consideradas clássicas da escola, quais sejam: o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, entre outras disciplinas que compõem o conhecimento científico, as quais são também denominadas por Saviani atividades nucleares da escola.

Em relação às atividades extra-curriculares, estas, para o autor, só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares.

Saviani (2000) salienta, ainda, que faz parte do currículo viabilizar a transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado. Para isso é necessário dosar e sequenciar o conteúdo de forma que a criança possa, gradativamente, assimilá-lo. “Esse saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-

assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar””.

Dessa forma, o autor conclui que pela mediação da escola o aluno passa do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Entretanto, Saviani destaca que, embora a função social da escola seja a transmissão do conhecimento elaborado, isso não significa que este seja superior,

trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. [...] Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho (SAVIANI, 2000).

Nesse sentido o autor defende que para o indivíduo possa ter uma compreensão crítica da realidade e, dessa forma, contribuir para sua transformação e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade justa e igualitária, a sociedade socialista, é necessário que este, enquanto dominado, se apodere dos conhecimentos apropriados pela classe dominante.

Em relação à organização curricular, várias são as críticas à fragmentação do conhecimento em disciplinas escolares que, muitas vezes, não se comunicam. Nesse sentido, Malanchen (2014, p. 200), afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica não concorda com essa fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e estanques. Entretanto, também não nega a necessidade de socializar os conhecimentos acumulados por elas.

Diante dessa polêmica, a autora recorda que a fragmentação do conhecimento foi produzida pelas relações sociais da sociedade capitalista, e a escola e o currículo são, em certa medida, reflexos dessas relações. Portanto, não há como superar plenamente, no âmbito da escola, aquilo que não foi superado socialmente.

Ainda de acordo com Malanchen (2014, p. 200), diante dessa problemática, Saviani, tomando como referência o método dialético, o qual parte da representação da realidade, que a princípio é caótica (síncrese), eleva-a ao nível da abstração, ou seja, da análise e a devolve como síntese do real, isto é, como conhecimento

objetivo da realidade, considera que o estudo das disciplinas faz parte do momento analítico:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2003, p. 146 apud MALANCHEN, 2014, p. 200).

Portanto, de acordo com Malanchen (2014, p. 203), o currículo na perspectiva histórico crítica tem como objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento por meio da análise das partes para articular a compreensão do todo.

Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social (MALANCHEN, 2014, p. 204).

A autora salienta, ainda, que se as disciplinas escolares correspondem ao momento analítico, e esse momento é necessário para se chegar à totalidade concreta, o currículo para a Pedagogia Histórico-crítica não pode ficar apenas na análise, mas é necessária a busca constante de sínteses, mesmo que provisórias.

Para Malanchen (2014, p. 210), o fato de o currículo estar organizado por disciplinas não deve significar o isolamento de cada uma delas. Há um princípio que articula esses conhecimentos: o trabalho, que na concepção materialista histórica dialética nada mais é que “o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade”. Nessa perspectiva conclui a autora,

um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho (MALANCHEN, 2014, p. 210).

Como se pode apreender, o currículo para a Pedagogia Histórico-crítica deve ser organizado a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos pela humanidade. Para esta pedagogia a superação das relações sociais desiguais do sistema capitalista passa pela aquisição dos

conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, produzidos historicamente pela humanidade e apropriados pela classe dominante. Além disso, os conteúdos devem estar organizados de forma a levar o aluno a compreender as relações entre parte e totalidade, para que possa compreender a realidade e, compreendendo-a, possa transformá-la.

### **3. AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA**

Iniciaremos esse capítulo abordando a origem das políticas de avaliação de políticas públicas no contexto da reforma do Estado. Na sequência trataremos especificamente das avaliações de larga escala na educação e seus efeitos colaterais, principalmente suas implicações para o currículo escolar. Faremos ainda um breve histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

#### **3.1. Avaliação e reforma do Estado**

De acordo com diversos autores, entre eles Sousa e Oliveira (2003 e 2010) e Faria (2005), a política de avaliação de políticas públicas, em especial a avaliação em educação, emerge na América Latina, e de forma mais específica no Brasil, 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 e da defesa das ideias neoliberais de Estado mínimo.

Conforme já historicizamos no primeiro capítulo desta dissertação, na seção em que abordamos as políticas educacionais do governo Jaime Lerner, a ideologia neoliberal ganha força no contexto da mundialização do capital, da crise do Estado de Bem-Estar Social (providência) e da reestruturação produtiva.

Essa ideologia disseminou o entendimento de que a crise econômica da década de 1970 era fruto da forte intervenção do Estado na economia e de sua ineficiência, tanto em relação às empresas públicas (estatais), quanto em relação aos serviços públicos prestados à população. Por outro lado, o setor privado era utilizado como exemplo de eficiência e qualidade.

Dessa forma, os serviços públicos que antes eram considerados direitos e, por isso, deveriam ser garantidos pelo Estado, como saúde, educação, transporte, moradia, entre outros, devem, agora, ser adquiridos no mercado. Tem início, a partir daí, os processos de privatização, terceirização e desresponsabilização do Estado com a oferta do serviço público, tendo como objetivo diminuir a intervenção deste e ampliar a gama de influência e atuação do mercado.

A necessidade de reforma do Estado para atender aos interesses econômicos

das corporações fica evidente em artigo de Gerald E. Caiden<sup>19</sup> e Naomi J. Caiden (2001) intitulado *“Enfoques y lineamientos para el seguimiento, la medición y la evaluación del desempeño en programas del sector público”* em que os autores afirmam que,

Durante los años 80 y 90, numerosos países occidentales industrializados pusieron en marcha reformas gubernamentales de largo alcance. Sus razones fueron similares, la disminución del crecimiento económico había provocado alarma, *entendiéndose que la continua expansión del sector público era inconveniente para la inversión y la productividad en el sector privado*. En tales circunstancias, se pusieron en tela de juicio las premisas comunes concernientes a la responsabilidad de los gobiernos por el bienestar individual (CAIDEN; CAIDEN, 2001, p. 79) (grifos meus).

Na sequência, os autores apresentam dois propósitos básicos da reforma do Estado. O primeiro deles diz respeito ao corte dos gastos considerados desnecessários, à melhoria da eficiência e da produtividade, à flexibilização da gestão e aumento da capacidade de resposta, além da transparência e responsabilidade, colocando o “consumidor” em primeiro lugar, este entendido como os cidadãos usuários dos serviços públicos. O segundo propósito da reforma era contribuir para uma reavaliação das organizações governamentais, isto é, decidir se as mesmas deveriam continuar desempenhando suas funções ou se deveriam estar a cargo de outras organizações – leia-se privadas (CAIDEN; CAIDEN, 2001, p. 79).

Nesse contexto, considerando que o processo de reforma enfrentou resistências, Faria (2005, p. 100) afirma que a medição de desempenho, o monitoramento e a avaliação tiveram papel fundamental para garantir

a credibilidade do processo de reforma e a sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo, quer pela via da chamada “devolução”, ou seja do deslocamento das funções e dos serviços para as instâncias subnacionais, quer pela via da privatização.

Nesse mesmo sentido, Caiden e Caiden (2001, p. 80) afirmam que essas funções da avaliação

no fueron sólo ornamentales ni tuvieron una significación incidental en las reformas. Fueron (o deberían ser) las palancas de cambio esenciales, hasta tanto se tuviera la evidencia de que la reforma estaba actuando y la seguridad permanente de que los gobiernos estaban operando de manera competente, con eficiencia y efectividad, en función del interés público.

<sup>19</sup>Consultor, investigador e administrador de organizações internacionais como o Banco Mundial e a ONU.

Portanto, sob a influência das ideias neoliberais de crítica ao tamanho e ineficiência do Estado e culto ao setor privado, passou-se a adotar, no âmbito da administração pública, naqueles setores que por diversos motivos não puderam ser privatizados ou terceirizados, uma concepção gerencialista de administração, isto é, adotou-se para a administração pública os princípios da administração empresarial. Foi o que ocorreu de forma bastante emblemática na administração da educação paranaense durante o governo Jaime Lerner, conforme análise empreendida no primeiro capítulo.

O discurso de que o modelo gerencial de gestão, e por consequência a avaliação de desempenho e de resultados, tornaria o serviço público mais transparente e com mais qualidade para seus usuários (ou consumidores, na linguagem neoliberal), aproveita-se do senso comum incutido na população, pela ideologia neoliberal, de que os funcionários públicos são privilegiados, fazem “corpo mole” por que tem estabilidade no emprego ou são facilmente corruptíveis, etc., e de que os serviços públicos como um todo são de má qualidade, transmitindo a ideia, através do exemplo de empresas de sucesso, de que o modelo de gestão privado traria maior qualidade de atendimento à população. Um exemplo desse tipo de comparação pode ser visto a seguir:

Así como se espera que las organizaciones privadas informen anualmente a sus accionistas, clientes y público en general acerca de su desempeño, igualmente debería esperarse que las organizaciones públicas hicieran lo mismo, no sólo en términos de adecuación financiera, sino también en términos de progreso sustantivo, competencia profesional y responsabilidades públicas. Durante un tiempo demasiado largo esta tarea ha sido desestimada, pero en las últimas décadas se han realizado avances en la medición cuantitativa de las actividades del gobierno. Lo que se necesita es hacer énfasis en la evaluación cualitativa de los programas del sector público (CAIDEN e CAIDEN, 2001, p. 97-98).

Não estamos negando que o Estado não deva ter responsabilidade pela qualidade dos serviços prestados à população, entendidos como direitos, ou não deva prestar contas de seus serviços, porém, o que tem-se observado é que essa concepção gerencialista de administração do setor público tem contribuído para uma maior desresponsabilização do poder público, por meio de privatizações, terceirizações ou concessões, e maior responsabilização dos servidores públicos pelos resultados de um trabalho ofertado a partir de condições precarizadas, que fogem do controle do servidor público.

Sousa e Oliveira (2003, p. 876) analisam essa questão da transposição da



administração empresarial para a educação pública e sua relação com as avaliações de larga escala de forma muito elucidativa em artigo intitulado “Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil” utilizando o conceito de “quase mercados”.

Segundo esses autores as políticas neoliberais geraram pelo menos duas formas de privatização: uma chamada *stricto sensu*, caracterizada pela transferência da propriedade das empresas estatais para a iniciativa privada; e outra, a qual já mencionamos, é a adoção de formas de gestão empresarial para os setores públicos que, por diferentes razões, não foram transferidos para o setor privado, como é o caso da educação básica no Brasil. É esta segunda forma de flexibilização do Estado que os autores conceituam como quase mercados.

Para exemplificar essa questão no âmbito da educação, Sousa e Oliveira utilizam os exemplos dos *vouchers*<sup>20</sup> e das *charters schools*<sup>21</sup>, dos Estados Unidos. De acordo com eles, os primeiros são

típicos da esfera de mercado. [enquanto] As *charters* seriam organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação do perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 876-877).

Portanto, como indicam os autores (2003, p. 876), a noção de quase mercados se diferencia da de privatização *stricto sensu*, tanto do ponto de vista conceitual, quanto operacional, podendo ser implementada nos setores públicos sob a alegação de torná-los mais eficientes.

Sousa e Oliveira (2003, p. 877) afirmam ainda que as medidas para conformarem a educação à lógica empresarial são várias, porém, a política de avaliação tem demonstrado um maior potencial de se adequar a essa lógica. Isso porque essas avaliações introduzem e naturalizam conceitos e práticas oriundos das teorias de administração empresarial ao avaliarem somente os resultados (ou seja, a produtividade) e ao estabelecerem metas a serem atingidas, criando *rankings* e

<sup>20</sup>De acordo com Freitas (2014, p. 58) o sistema de *vouchers* funciona da seguinte forma: os pais recebem um cheque para cobrir as despesas escolares dos filhos e podem escolher a escola que quiserem para educá-los. No Brasil esse sistema é conhecido como bolsas e já é adotado no Ensino Superior, por meio do Prouni (Programa Universidade para Todos) e do Ensino Técnico (nível médio), com o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (FREITAS, 2012, p. 386).

<sup>21</sup>As *charters schools* americanas, segundo Freitas (2012, p. 395), é uma forma de privatização da escola por meio da concessão de sua gestão à iniciativa privada. No Brasil, encontramos essa forma de privatização do setor público por meio da criação das OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

prêmios (financeiros inclusive) e incentivando a competição entre escolas e sistemas de ensino.

De fato, 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 mecanismos de gestão empresarial, baseados na Gestão da Qualidade Total, como a gestão compartilhada (que tem como objetivo que a comunidade assuma também a captação de recursos para a escola), o incentivo às parcerias público-privadas, com a criação da Paranatec, a terceirização da contratação dos trabalhadores da educação, por meio da Paranaeducação, a criação de prêmios para escolas e gestores que se destacassem, entre outras medidas.

É de se observar, no entanto, que nesse período não havia, em nível estadual nem federal, uma avaliação de aprendizagem censitária<sup>22</sup>, como é atualmente a Prova Brasil, capaz de influenciar efetivamente a gestão e o currículo escolar. Talvez por esse motivo, no período seguinte, no governo Requião (2003-2010), que se apresentava como crítico ao neoliberalismo e realizou algumas ações progressistas no campo da educação, tenha sido possível retomar o debate de currículo fundamentado nas teorias críticas de educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica, dando origem às atuais Diretrizes Curriculares Estaduais (2008).

Com a implantação do IDEB, porém, de abrangência nacional, e o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas e redes de ensino, política esta que trouxe como consequências a criação de *rankings* e a competição entre os avaliados, além da responsabilização direta da escola e dos profissionais da educação pelo desempenho dos estudantes, acaba-se por naturalizar a lógica do mercado dentro das escolas. Nesse sentido, consoante Sousa e Oliveira (2003, p. 877), as avaliações de larga escala têm servido também como instrumento de transformação e conformação da educação como quase mercado no Brasil.

### **3.2. Avaliação, neotecnicismo e reformadores empresariais<sup>23</sup>**

Em texto apresentado na VI Conferência Brasileira de Educação, em 1991,

<sup>22</sup>A avaliação censitária atinge todas as escolas de uma rede de ensino, ao contrário da avaliação amostral em que são avaliadas algumas escolas de forma aleatória, por amostragem.

<sup>23</sup>De acordo com Freitas (2012, p. 380) a pesquisadora norte americana Diane Ravitch utiliza o termo *corporate reformers* para se referir aos reformadores educacionais dos Estados Unidos que defendem reformas baseadas na lógica do mercado. Freitas denominou em português reformadores empresariais.

Luiz Carlos de Freitas (2011, p. 01) denominou esta nova investida do mercado na educação, por meio das políticas neoliberais, de “neotecnicismo”, fazendo referência ao termo “tecnicismo” utilizado por Saviani para caracterizar a teoria pedagógica predominante na década de 1970.

O tecnicismo, de acordo com Saviani (2011, p. 381), tinha como pressuposto a neutralidade científica “inspirada nos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade” e defendia “a reordenação do processo educativo de maneira que o [tornasse] torne objetivo e operacional”, ou seja, a pedagogia tecnicista advogava que a escola deveria se organizar como a fábrica que, naquele período, funcionava sobre a base técnica taylorita-fordista a qual se fundamentava no controle rígido do processo para a “obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2001, p. 438).

A pedagogia tecnicista emerge a partir da teoria do capital humano que entende como principal função da educação a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Contudo, como aponta Saviani (2011, p. 429), essa teoria surgiu no contexto das teses Keynesianas de regulação da economia e da política do Estado de Bem-Estar Social “que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego”. Nesse contexto, as escolas eram financiadas e controladas diretamente pelo Estado (pelo fundo público), assim como outras políticas sociais.

Ainda de acordo com Saviani (2011, p. 429-430), a partir da reestruturação produtiva, da crise do Estado de Bem-Estar e da ascensão das ideias neoliberais, a teoria do capital humano é refuncionalizada, ou seja, mantém-se a importância da educação para o processo econômico-produtivo, mas este agora deve ser realizado de acordo com a nova base técnica de produção, o toyotismo, que busca o trabalhador flexível, polivalente, sem estabilidade no emprego e que “vista a camisa” da empresa, e pensado no âmbito das ideias neoliberais de diminuição do Estado.

Conforme afirma Saviani (2011, p. 430),

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitem ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus

de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante o emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Nesse sentido, afirma o autor (2011, p. 439), estamos diante de um neotecnicismo:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. [...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Conforme aponta Freitas (2011, p. 02), o termo neotecnicismo utilizado por ele na VI Conferência Brasileira de Educação, em 1991, não era necessariamente uma tentativa de reconceitualização do termo tecnicismo, mas sim um alerta para a retomada desse tipo de pedagogia sob uma ótica neoliberal, o que infelizmente acabou se comprovando nos anos que se sucederam.

No primeiro capítulo, quando falamos das políticas educacionais do governo Jaime Lerner, no Paraná, pudemos ter uma ideia de como essa pedagogia neotecnicista se desenvolveu na década de 1990.

De acordo com Freitas (2014a, p. 1089), durante décadas o empresariado brasileiro conviveu muito bem com o alto índice de analfabetismo e com a má qualidade da educação. Contudo, a partir da universalização do acesso à educação, praticamente toda a população em idade escolar está matriculada nas escolas, entretanto, como afirmam Peroni e Caetano (2015, p. 339) “a oferta permanece pública, com 84,26% das matrículas no Ensino Fundamental (EF) e 86,75% no Ensino Médio (EM), e em instituições privadas há apenas 15,73% no EF e 13,25% no EM.”

Nessa perspectiva, há pelo menos dois grandes interesses que movem os reformadores empresariais da educação no Brasil. O primeiro deles é típico do modelo neoliberal: a abertura de mercados que até pouco tempo estiveram sob o controle do Estado, como a educação.

Considerando que a expansão da oferta não se deu de forma expressiva nas instituições privadas, há interesses de empresas de consultoria educacional, de

materiais didáticos, de tecnologia da informação, editoras de livros didáticos, entre outras consideradas especialistas do ramo educacional, que tem interesse em vender seus produtos às Secretarias de Educação. Vide os exemplos de compras de apostilas e contratação de empresas e/ou fundações para realização de avaliações de larga escala em redes de ensino municipais e estaduais.

O outro grande interesse é o controle ideológico da educação. Nesse sentido, Freitas (2014b, p. 51-54) afirma que, embora os empresários sempre tiveram interesse no controle político, pedagógico e ideológico da escola, agora mudaram-se a forma e o empenho para intervir nas políticas educacionais, o que se pode observar com a criação de movimentos como o LIDE (Grupo de Líderes Empresariais)<sup>24</sup> e o Movimento Todos pela Educação<sup>25</sup>, ambos organizados por empresários.

Esses movimentos trazem em seu bojo organizações não governamentais e empresas de assessoramento educacional com receitas para serem implementadas nas escolas públicas, além de ter como finalidade fazer pressão sobre os poderes executivo e legislativo, tanto da união, quanto dos estados e municípios, para que estes atendam aos interesses do mercado (FREITAS, 2014a, p. 51).

Entretanto, a principal forma de colocar a educação no mercado é a privatização das escolas públicas. E o modelo para isso vem dos Estados Unidos, podendo ser realizado de duas formas: através dos *vouchers*, ou como é conhecido no Brasil, a distribuição de bolsas para que os alunos estudem em instituições particulares, ou a concessão da gestão da escola para a iniciativa privada. Nesse caso, a oferta continua sendo gratuita para os alunos e o Estado transfere os recursos para uma empresa ou organização gerenciar a escola.

No Brasil, a política de bolsas já está institucionalizada no âmbito do Ensino

<sup>24</sup>De acordo com a descrição no site oficial, o LIDE é uma organização de caráter privado, que reúne empresários em doze países. Debate o fortalecimento da livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social, assim como a defesa dos princípios éticos de governança corporativa no setor público e privado. Foi fundado no Brasil em 2003, e é formado por líderes empresariais de corporações nacionais e internacionais, que promovem a integração entre empresas, organizações e entidades privadas, por meio de programas de debates, fóruns e iniciativas de apoio à sustentabilidade, educação e responsabilidade social. O LIDE Educação é presidido por Osmar Zogbi, empresário do ramo de celulose e papel, ex-presidente da Ripasa e da Associação Brasileira de Celulose e Papel. Atualmente é presidente da Eco Brasil Florestas e da EAZ Participações (Cf. disponível em: <<http://www.lidebr.com.br/index.asp>>. Acesso em 21 abril 2016).

<sup>25</sup>O presidente do Conselho de Governança desse movimento é Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. Também fez parte do Conselho o ex-Secretário da Educação Básica do MEC, Cezar Callegari, que atualmente está no Conselho Nacional de Educação (CNE), além de Mozart Neves Ramos que também já foi membro do CNE (FREITAS, 2012, p. 381-382). Aparece ainda como sócio-fundador do Todos pela Educação o conselheiro do CNE Francisco Aparecido Cordão (Cf. disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/>>. Acesso em: 20 abril 2016).

Superior e do Ensino Técnico, por meio do Prouni e do Pronatec. Não chegou, todavia, à educação básica.

Em relação à concessão da gestão da escola para a iniciativa privada, já existe uma experiência sendo gestada no estado de Goiás. De acordo com matéria publicada pelo Jornal 30 de Agosto<sup>26</sup> (APP-SINDICATO, 2016, p. 3), o governo desse estado (Marconi Perrilo/PSDB) “pretende começar ainda em 2016, a transferir a gestão das escolas estaduais para OSs<sup>27</sup>. A implantação está prevista em 23 escolas e deverá chegar a 200 até dezembro. A meta é privatizar 25% da rede estadual.”

Freitas (2012, p. 387-388) aponta pesquisas realizadas na Austrália e nos Estados Unidos, países que adotam o sistema de *vouchers* e de concessão da gestão da escola, que demonstram algumas consequências dessas políticas, como o aumento da segregação e da desigualdade social e educacional.

Na Austrália, de acordo com Watson e Ryan (2009, p. 15 *apud* FREITAS, 2012, p. 388), os *vouchers* provocaram a migração de alunos de maior nível socioeconômico para escolas privadas (que recebem *vouchers*), enquanto os alunos de menor nível permaneceram nas escolas públicas.

Da mesma forma, de acordo com Frankenberg *et al* (2011 *apud* FREITAS, 2012, p. 387) nos Estados Unidos, nas escolas que funcionam sob concessão predominam “a população branca e melhor posicionada socialmente em relação à escola pública regular”. De acordo com Watson e Ryan (2009, p. 15 *apud* FREITAS, 2012, p. 388), esse fenômeno ocorre porque, ao se criar

um ambiente de mercado com a intenção de que as escolas se tornem mais produtivas, as escolas podem responder simplesmente selecionando estudantes de melhor desempenho, e pais de alto nível socioeconômico estão mais propensos a serem os “escolhidos”.

Freitas (2012, p. 387) chama a atenção, ainda, para outro fator: mesmo estas modalidades de privatização tendo sido utilizadas à exaustão nos Estados Unidos, há dez anos que esse país está na média do PISA, isto é, não tem elevado suas notas.

No Brasil, a partir dos anos 2000, principalmente com a ascensão das

<sup>26</sup> Jornal da APP-Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná.

<sup>27</sup>O.S. é abreviatura de Organizações Sociais, entidades privadas, sem fins lucrativos. De acordo com a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998, as OSs podem realizar atividades “dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos previstos nesta Lei” (Cf. disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm)>. Acesso em: 21 abril 2016).

avaliações de larga escala e a criação do IDEB, o neotecnicismo, de acordo com Freitas (2012, p. 383), passa a se estruturar “em torno de três categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização.*” Conforme afirma o autor:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standarts*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processo de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Na sequência abordaremos as categorias de responsabilização e meritocracia, uma vez que sobre a privatização já fizemos as considerações necessárias ao tratar dos interesses dos reformadores empresariais pela agenda educacional no Brasil. De acordo com Freitas (2012, p. 386), essas duas categorias servem para preparar o terreno para as modalidades de privatização da educação pública elencadas anteriormente.

Sobre a categoria responsabilização, Freitas (2012, p. 383), citando Kane e Staiger (2002), explica que esta envolve três elementos: “testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções.”

De acordo com o autor 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, compõe o caráter meritocrático do sistema.

Em relação à meritocracia, Freitas (2012, p. 383-386) traça um panorama das consequências que essa categoria acarreta a alunos, escolas e professores.

Quanto aos primeiros, o autor lembra que a proposta política liberal fala em “igualdade de oportunidades e não de resultados”. Partindo dessa premissa, que não leva em consideração a “igualdade de condições no ponto de partida”, a escola deve oferecer a oportunidade aos alunos; aproveitá-la e ter “sucesso” dependerá do esforço pessoal, do mérito de cada um; da mesma forma, o fracasso será culpa do próprio aluno. Nesse contexto,

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 de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Para evidenciar como as condições socioeconômicas (o ponto de partida do aluno) influenciam fortemente nos resultados dos testes realizados nas escolas, Freitas (2012, p. 383-384) apresenta uma pesquisa realizada pelo Projeto Geres<sup>28</sup>, entre 2005 e 2008, em cerca de 300 escolas de áreas metropolitanas do país, envolvendo mais de vinte mil alunos, da primeira à quarta série. Foram aplicadas cinco provas aos alunos, sendo uma no início da primeira série e as outras quatro no final de cada ano letivo até a quarta série.

De acordo com Dalben (2012 *apud* FREITAS 2012, p. 384) a correlação entre a proficiência inicial e a final é bastante alta, isto é, o aluno que entra na primeira série “com proficiência alta termina [a quarta série] também com alta em relação aos demais alunos; e há uma alta correlação entre proficiência inicial e o NSE [Nível Sócio-Econômico]” (DALBEN, 2012, *apud* FREITAS, 2012, p. 384).

Conforme aponta Freitas (2014, p. 51), a bandeira dos reformadores empresariais é a defesa do direito de todos à aprendizagem, porém esse direito está restrito ao básico, àquilo que é necessário para desempenhar algumas funções no setor produtivo ou de serviços, e que não coloque em risco o controle ideológico exercido sobre a escola. Além disso, afirma o autor,

Focando no direito à aprendizagem tenta-se apagar a importância de outros direitos que são fundamentais para o exercício do direito à educação: o direito à alimentação, o direito à habitação, ao trabalho, à moradia, à renda, etc. Não há como defender um direito isolado dos outros, pois um depende do outro como mostram os estudos que correlacionam desempenho na escola e nível socioeconômico. Os testes não medem só aprendizagem, medem simultaneamente nível socioeconômico.

Com isso, causas sociais são camufladas em causas escolares via avaliações de larga escala baseadas em testes. A sociedade menos avisada, pelo menos a princípio, acredita. (FREITAS, 2014, p. 54).

Outro estudo citado por Freitas (2012, p. 384-385), de Neal e Schanzenbach (2010), aponta que as avaliações de larga escala, somadas à responsabilização e à meritocracia, prejudicam tanto os alunos com alto, quanto os com baixo desempenho, pois como os professores são pressionados a melhorarem os resultados da escola, estes “tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média, ou dos padrões médios de desempenho, tentando

<sup>28</sup>Estudo Longitudinal de Geração Escolar (Cf. Disponível em: <[http://www.geres-pucrio.com.br/projetos\\_pesq\\_concluidos.shtml](http://www.geres-pucrio.com.br/projetos_pesq_concluidos.shtml)>. Acesso em: 28 abril 2016). De acordo com Almeida *et al* (2013, p. 1157-1158) “os dados analisados são oriundos do Projeto Geres, um estudo longitudinal de tipo painel que, no período de 2005-2008, coletou dados dos mesmos alunos (2º ao 5º ano) de uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades brasileiras, em que foram medidas as proficiências em Leitura e Matemática de 35.538 alunos e coletadas informações de contexto desses em cinco diferentes medições”.



maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro” (FREITAS, 2012, p. 385).

Em relação às consequências para as escolas, além da competição que gera comparação entre as instituições de ensino, a principal delas é a que Freitas (2012, p. 393) chama de segregação socioeconômica no território. Um estudo do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), citado pelo autor, demonstra que por causa da pressão pela melhoria dos resultados nos testes, algumas escolas tem rejeitado a entrada de alunos de baixo desempenho, que são dirigidos a escolas também com baixo desempenho nos testes, gerando assim um grupo de escolas especializadas em receber alunos com baixo desempenho.

Quanto às consequências da meritocracia para os profissionais da educação, Freitas (2014, p. 55-56 e 2012 p. 390-394) cita pelo menos três: competição entre os profissionais, precarização da formação docente e destruição moral do professor.

Em relação à primeira, o autor afirma que envolver esses profissionais em um sistema de competição diminui a possibilidade de colaboração entre eles, não obstante, a educação

tem que ser uma atividade colaborativa. A ação de um professor não se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato (FREITAS, 2014, p. 55).

Sobre a precarização na formação docente, Freitas (2014, p. 56) adverte que o apostilamento das redes de ensino deixa o professor dependente desse tipo de material didático, “retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno”. Além disso, instala-se uma visão pragmatista de formação, voltada apenas aos aspectos práticos das metodologias de ensino, afastando esses profissionais de uma formação mais ampla e crítica, que discuta concepção de ser humano, sociedade e educação (FREITAS, 2014a, p. 1103).

Em relação à destruição moral do professor, esta começa com o pagamento de bônus por desempenho dos alunos, pois tal prática considera que o único incentivo para que esses profissionais façam um bom trabalho é ganhar mais. Na sequência vem a exposição desses professores a sanções ou aprovações públicas, levando em consideração os resultados das escolas nos testes de desempenho dos

alunos (FREITAS, 2012, p. 385).

De acordo com Freitas (2012, p. 394), em alguns países os professores estão sendo avaliados individualmente e seus resultados são divulgados em jornais locais. Foi o que ocorreu, segundo o autor, em Nova York, em que foram publicados os nomes e os resultados das avaliações de dezoito mil professores.

Como se pode constatar, muitas são as consequências dos testes padronizados e em larga escala para alunos, profissionais da educação, escolas e para o sistema público de educação como um todo, que são apontadas por pesquisadores como Freitas (2012, 2014 e 2014a), Ravitch (2011), Sousa e Lopes (2010), Sousa (2003), entre muitos outros que estudam o tema no Brasil e no mundo.

Optamos, nesse trabalho, por ressaltar aquelas consequências que consideremos estar causando, nesse momento histórico, fortes impactos na educação brasileira, além de salientar, consoante Freitas (2012, p. 383), as categorias de responsabilização, meritocracia e privatização que acreditamos ser o eixo norteador e a base de sustentação da política educacional proposta pelos reformadores empresariais.

O currículo é outro campo educacional fortemente afetado pela política de avaliações de larga escala. Contudo, sendo esse o objeto de nossa pesquisa, abordaremos em uma seção específica como os reformadores empresariais, nacionais e internacionais, tem interferido diretamente nos objetivos educacionais, conteúdos e nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Antes, porém, passaremos a um breve histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

### **3.3. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**

De acordo com estudo realizado por Bonamino (2002) sobre o processo de institucionalização do SAEB entre os anos de 1988 e 1998, a constituição de um sistema nacional de avaliação da educação básica começou a ser planejada no final da década de 1980, quando da criação, por parte do MEC, de um programa denominado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

Em 1988 foi realizado um teste piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do

Norte com o objetivo de avaliar “a pertinência e adequação dos instrumentos e procedimentos do sistema” (p. 93). Contudo, de acordo com a autora, por falta de verbas, o sistema só pôde se desenvolver efetivamente a partir de 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou os recursos necessários para a realização do primeiro ciclo do que passou a se chamar Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BONAMINO, 2002, p. 94).

De acordo com análise empreendida por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2004), em artigo intitulado “Avaliação da educação básica e ação normativa federal”, embora o SAEB só tenha sido oficializado em legislação específica a partir de 1994, a preocupação com a avaliação educacional já estava implícita no texto da Constituição Federal de 1988. De acordo com a autora, essa preocupação pode ser verificada nos artigos 206, que fala sobre “garantia de padrão de qualidade”; 209, que se refere à avaliação de qualidade realizada pelo poder público em instituições privadas; e 214, que, ao tratar do Plano Nacional de Educação, “indica como um dos resultados pretendidos “a melhoria da qualidade do ensino”” (FREITAS, 2004, p. 667).

Seguindo a análise de Bonamino (2002, p. 93-94), o Banco Mundial teve um papel indutor na criação do Sistema Nacional de Avaliação, uma vez que no mesmo período histórico, essa instituição estudava a criação de um sistema para avaliar os impactos do Projeto Nordeste, segmento Educação, que era financiado pelo BIRD.

Contudo, a autora relata que, entre 1987 e 1994 havia divergências internas entre representantes do MEC e técnicos do Banco Mundial na Comissão Especial instituída para coordenar a criação do SAEB. Enquanto os primeiros defendiam uma organização do sistema colegiada, com a criação de um Conselho Diretor que congregasse além dos órgãos do MEC, também representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, das universidades, dos educadores e da sociedade civil, e apresentavam uma visão de avaliação para a formulação de políticas públicas, os segundos, baseados em experiências realizadas em outros países da América Latina, defendiam uma organização centralizada no MEC, o qual definiria os objetivos da avaliação e contrataria “organizações não-lucrativas” para executar o processo<sup>29</sup> (BONAMINO, 2002, p. 94-95).

<sup>29</sup>De acordo com Bonamino (2002, p. 94), essa divergência interna estava explícita em um documento de circulação restrita: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1994) “Políticas públicas de qualidade educacional; sistema de monitoramento e avaliação.” Comissão Especial constituída pela Portaria de oito de novembro de 1994, em cumprimento da MP n. 711/94, Brasília, p. 6. “Segundo o documento, caberia a essa Comissão o encaminhamento de uma Portaria Ministerial estabelecendo normas e recomendações para o desenvolvimento, nos sistemas de ensino, de atividades contínuas e sistemáticas de avaliação externa [...]” (BONAMINO, 2002, p. 93).

Segundo Bonamino (2002, p. 95-96), os dois primeiros ciclos de avaliação realizados pelo SAEB, 1990 e 1993, são organizados na perspectiva defendida pelos representantes do MEC. Foi essa perspectiva que prevaleceu, também, de acordo com a autora, no documento produzido pela Comissão Especial, no final do governo Itamar Franco, intitulado “Políticas públicas de qualidade educacional; sistema de monitoramento e avaliação”, o qual deu origem à Portaria Ministerial n. 1795, de 27 de dezembro de 1994, que formalizou a criação do SAEB.

Considerando que nos dois primeiros ciclos do SAEB predominou a perspectiva inclusiva e participativa defendida pelos técnicos do MEC, segundo Bonamino (2002, p. 96), houve intenso envolvimento de professores e especialistas das secretarias estaduais de educação.

Estes se incumbiram tanto da definição da sequência curricular e dos programas mínimos de referência para a construção dos itens de provas, como da elaboração dos instrumentos de medida e da validação local de conteúdos e, ainda, da correção e aplicação das provas, de acordo com orientações da FCC [Fundação Carlos Chagas].

A participação da Fundação Carlos Chagas (FCC), que ficou responsável pela elaboração das provas destinadas aos alunos, é justificada pela autora pelo fato de, nesse período, o sistema nacional de avaliação estar em vias de constituição e, por isso, não tinha uma estrutura institucional consolidada.

Em 1992, o SAEB, que até então estava ligado à Secretaria de Educação Básica do MEC, passa a ser responsabilidade do INEP. Essa mudança, entretanto, de acordo com Bonamino (2002, p. 98), não modificou a perspectiva mais horizontal que vinha sendo adotada por aquela secretaria.

O INEP, por sua vez, segundo a autora (2002, p. 98) passou por uma reformulação institucional em 1985, substituindo-se a função de fomento à pesquisa pela de órgão de suporte e assessoramento aos centros decisórios do MEC.

Em 1993, segundo ciclo do SAEB, além de representantes das secretarias municipais e estaduais de educação, o INEP convidou especialistas de diversas universidades brasileiras, principalmente federais, das áreas de gestão escolar, docência e currículo, para contribuírem na elaboração das avaliações (BONAMINO, 2002, p. 99).

Conforme aponta Bonamino (2002, p. 97), o contexto de redemocratização do país, as experiências democratizantes em educação, realizadas em alguns

municípios e estados no final da década de 1970 e durante a década de 1980, e o padrão federativo introduzido pela Constituição de 1988, certamente contribuíram para que o MEC adotasse, nesses dois primeiros ciclos do SAEB, uma perspectiva mais inclusiva e participativa na elaboração das avaliações.

Um dos problemas apontados pela autora (2002, p. 113), nesses dois primeiros ciclos do SAEB, é em relação aos instrumentos contextuais<sup>30</sup> de avaliação, pois não havia um questionário sobre nível socioeconômico dos alunos, o que impediu uma análise que relacionasse essa variável ao desempenho nas provas. Ainda segundo a autora, havia uma grande ênfase às condições intraescolares, como gestão, planejamento, estrutura, materiais didáticos, formação do professor, etc, e nenhuma às condições extraescolares.

O terceiro e o quarto ciclos de avaliações do SAEB acontecem em 1995 e 1997, respectivamente, ambos no governo Fernando Henrique Cardoso e, segundo Bonamino (2002, p. 101), em seu planejamento, já apresentavam características distintas daquelas propostas pela Comissão Especial em 1994.

De acordo com a autora, um dos condicionantes que contribuíram para a mudança foi o fato de, a partir de 1995, o SAEB passar a contar com financiamento do Banco Mundial.

Quando se analisam essas transformações pelo ângulo da capacidade de indução e da influência do BM no desenho institucional e operacional do sistema de avaliação, fica patente que a mudança de governo em 1995 viabilizou decisões alinhadas com a visão dos técnicos desta agência internacional favoráveis à terceirização. A partir desse ano, o arranjo do SAEB se alinhou com a proposta que o BM vinha defendendo desde 1988 e o MEC passou a assumir apenas funções de definição e controle dos objetivos gerais do sistema de avaliação, enquanto delegava, a instituições de caráter privado não-lucrativo, a execução das atividades de avaliação (BONAMINO, 2002, p. 101-102).

Para exemplificar a influência do BM sobre as políticas educacionais do governo FHC, Bonamino (2002, p. 102) recorda que o Ministro da Educação desse período, Paulo Renato de Souza, era técnico do BID, uma das instituições financeiras que compõe o BM. Além disso, segundo a autora, dos recursos financeiros destinados ao SAEB, nos ciclos de 1995 e 1997, que chegaram a quase

<sup>30</sup>Há dois tipos de instrumentos utilizados pelo SAEB para medir a qualidade da educação: os cognitivos e os contextuais. Os instrumentos cognitivos são as provas de desempenho que medem o nível de conhecimento do aluno sobre determinado conteúdo. Os instrumentos contextuais levantam informações sobre fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho do aluno. Os fatores intraescolares estão relacionados à estrutura da escola, materiais didáticos, gestão escolar, formação do professor, entre outros. Os fatores extraescolares dizem respeito às características socioeconômicas e culturais das famílias e dos alunos, além dos hábitos de estudos dos estudantes (BONAMINO, 2002, p. 17).

23 milhões de dólares, 96,5% provinham de empréstimos dessa instituição.

No governo FHC, o INEP passa, também, por transformações. De acordo com a autora (2002, p. 98), em 1997 o Instituto é transformado em autarquia federal e

sua estrutura foi reformulada para apoiar o desenvolvimento dos diferentes sistemas de avaliação que operam no ensino fundamental e médio e a produção e disseminação de informações e de estatísticas educacionais. Nessa reformulação pesou o fato de a avaliação ter se tornado parte vital das reformas conduzidas pelo MEC a partir de 1995, o que fez com que o SAEB passasse a ser orientado para o monitoramento da descentralização das políticas de educação básica, no contexto da redefinição das competências dos três níveis de governo, introduzida pela EC n. 14/96 e pela nova LDB (GUIMARÃES DE CASTRO, 1999 apud BONAMINO, 2002, p. 112).

Nesse contexto, sob a responsabilidade do INEP, afirma Bonamino (2002, p. 112),

o SAEB foi sendo moldado na hegemonia das abordagens teórico-metodológicas da psicologia do desenvolvimento, da estatística, dos testes e medidas educacionais, das medidas de habilidades cognitivas, do construtivismo, do currículo disciplinar.

Essa transformação pela qual passou o INEP, em 1997, se tornando um centro de disseminação de informações educacionais e, ao mesmo tempo, responsável pela operacionalização da implementação do SAEB, corrobora com a afirmação de Freitas (2014a, p. 1089) sobre a centralidade que a avaliação externa assume no projeto de controle ideológico dos reformadores empresariais sobre a estrutura educacional brasileira. De acordo com esse autor:

O primeiro passo foi dado na primeira onda neoliberal na qual os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação (FREITAS, 2014a, p. 1089).

De acordo com Isabelle Fiorelli Silva (2010, p. 429), em artigo que aborda as características, dispositivos legais e resultados do sistema nacional de avaliação, a partir de 2001 o MEC inicia um processo de aprimoramento do SAEB. A equipe responsável por reestruturar o sistema realizou reuniões, encontros e seminários nos quais foram elaborados modelos de prova, questionários contextuais, “as

*matrizes de referência* que compõem a base de dados do SAEB, especificando conteúdos, competências e habilidades das séries a serem avaliadas” (grifos da autora), entre outros. Ao mesmo tempo, especialistas da área de estatística se concentravam na elaboração metodológica de coleta e armazenamento dos dados (LOCATELLI, 2002, p. 7 *apud*, SILVA, 2010, p. 432).

Essa observação sobre a reestruturação do SAEB empreendida a partir de 2001, ainda no governo FHC, é relevante, pois, de acordo com Silva (2010, p. 433) muito do que foi definido pela equipe responsável por essa reestruturação está consolidada na Portaria 931, de 21 de março de 2005<sup>31</sup>, que regulamentou o SAEB, criando, além da avaliação amostral que era realizada a cada dois anos, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), de caráter censitário, também denominada de Prova Brasil.

Atualmente, de acordo com informações do INEP<sup>32</sup>, o SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), pela ANRESC (Prova Brasil) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANEB é uma avaliação amostral que abrange alunos das redes públicas e privadas, de áreas rurais e urbanas, matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Apresenta os resultados do país, das regiões e das unidades da Federação.

A ANRESC (Prova Brasil) é uma avaliação censitária que envolve alunos dos 5º e 9º anos de escolas das redes públicas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Seus resultados são divulgados por escola, município e ente federado. O resultado da Prova Brasil, que é calculado pelas notas de desempenho dos alunos nas provas, mais os dados do rendimento escolar de cada escola, coletados pelo Censo Escolar, formam o IDEB.

A ANA é uma avaliação também censitária que envolve alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, e tem como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento, alfabetização matemática, além da condição de oferta dos Ciclos Básicos de Alfabetização. Foi incorporada ao SAEB pela Portaria 482, de 7 de junho de 2013<sup>33</sup>.

<sup>31</sup>Cf. disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em 26 abril 2016.

<sup>32</sup>Cf. disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anreesc>>. Acesso em 26 abril 2016.

<sup>33</sup>Cf. disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf)>. Acesso em: 26 abril 2016.

### 3.4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB foi criado em 2007, pelo INEP, com o objetivo de medir a qualidade da educação nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As metas estabelecidas são diferenciadas para cada escola, município e estado, porém o objetivo é que o Brasil atinja a média 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência<sup>34</sup>. Essa nota tem como parâmetro atingir a média dos resultados obtidos pelos países membros da OCDE no PISA.

De acordo com Silva (2010, p. 437), o índice faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Ministério da Educação, também em 2007, e foi gestado em consonância com o movimento Todos Pela Educação, o qual, articulado com os organismos educacionais públicos, construiu um plano de metas para a educação brasileira consubstanciado no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O IDEB está legitimado no segundo capítulo, art. 3º, do referido Decreto, que estabelece o seguinte:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

O conceito de rendimento escolar diz respeito à taxa de aprovação da escola ou rede de ensino avaliada. Ela é obtida por meio do censo escolar e calculada dividindo o número total de alunos da escola/rede de ensino (igual a 100%) em três categorias: aprovados, repetentes e evadidos. Quanto maior o número de repetentes e/ou evadidos menor o índice de aprovação (SOARES e XAVIER, 2013, p. 909-910).

Conforme demonstram Soares e Xavier (2003, p. 910), o cálculo utilizado pelo IDEB não é simples de ser entendido por não especialistas, pois o rendimento não é

<sup>34</sup>Cf. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 27 abril 2016.



calculado simplesmente pela taxa de aprovação de uma escola/rede de ensino, mas sim levando em consideração o número médio de anos que os alunos levam para completar a etapa de ensino avaliada. Quanto mais tempo for necessário para que os alunos completem a etapa, menor será o rendimento da escola/rede de ensino.

Quanto ao desempenho, este é calculado a partir da média de proficiência dos alunos na Prova Brasil, para compor o índice das escolas e municípios, e no SAEB (ANEB), para o índice dos estados e do país<sup>35</sup>. Essa fórmula é ainda mais complexa<sup>36</sup>.

O IDEB de uma escola/rede de ensino é, portanto, o produto desses dois indicadores: rendimento e desempenho ( $IDEB = R \times D$ ) (SOARES; XAVIER, 2013, p. 911).

Levando em consideração essa composição de notas do IDEB, Silva (2010, p. 439-440) em estudo que compara as notas do SAEB e as taxas de aprovação de 2005 e 2007, observou que “nas etapas em que o índice aumentou de 2005 para 2007, não foram as notas do SAEB que tiveram maior peso, mas sim a taxa de aprovação” (p. 444).

Nesse mesmo sentido, Soares e Xavier (2013, p. 912) observam que essa lógica de um resultado compensar o outro está presente na metodologia do IDEB:

um melhor aprendizado de um aluno compensa o pior aprendizado de outro aluno na mesma escola; um melhor desempenho em Leitura compensa um aprendizado insuficiente em Matemática; e um melhor aprendizado de alguns compensa a reprovação de outros.

Esses autores citam ainda um estudo de Soares (2009) que busca interpretar pedagogicamente as notas do IDEB. O autor, com base nos valores definidos pelo movimento Todos pela Educação, criou quatro níveis de desempenho dos alunos: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Levando em consideração as notas dos alunos, que correspondem a cada um dos níveis de desempenho, e uma taxa de aprovação de 96%, o autor elaborou cinco faixas que correspondem a determinadas notas do IDEB, são elas: baixo (IDEB <3,5), médio baixo (3,5 a 4,5), médio (4,5 a 5,5), médio alto (5,5 a 6,5) e alto (>6,5).

Conforme apontam Soares e Xavier (2013, p. 914-915), a criação dessas faixas permitiu verificar que notas do IDEB consideradas altas são compatíveis com

<sup>35</sup> Cf. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 27 abril 2016.

<sup>36</sup> Para uma melhor compreensão da metodologia de cálculo do IDEB ver Soares e Xavier (2013).

um número alto de alunos com baixo desempenho. Por exemplo, uma escola com IDEB de 3,5, baixo portanto, pode ter cerca de 60% dos alunos com desempenho abaixo do básico, e 34% no nível básico; entretanto, uma escola com IDEB de 5,2 (faixa média), que em 2013 foi a média nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ter cerca de 23% dos alunos no nível abaixo do básico, 42% no básico e apenas 27% no adequado e 7% no avançado.

Na hipótese formulada pelos autores, com um IDEB 6,0 (médio alto), meta estabelecida para 2022, cerca de 11% dos alunos poderiam estar abaixo do básico, 34% no básico, apenas 38% no adequado e 18% no avançado. Nota-se que somando a porcentagem do nível abaixo do básico (11%) com a do nível básico (34%) percebemos que quase a metade dos alunos (45%) não atinge o nível considerado adequado.

De acordo com Soares e Xavier (2013, p. 915), apenas notas acima de 6,5 (alto) não são compatíveis com muitos alunos com baixo desempenho.

Nessa perspectiva, advertem os autores, a metodologia utilizada pelo IDEB é criticável porque não assegura o direito à educação de qualidade a todos e a cada um, conforme previsto na Constituição Federal e na LDB (9394/96), mas apenas a uma parcela dos alunos que se encontram acima do básico.

Outra limitação do IDEB, para o cálculo do desempenho, apontada por Soares e Xavier (2013, p. 916), é o número mínimo de alunos presentes no dia da prova aceito pelo INEP para a divulgação do índice da escola, que em 2011 foi de 50% dos alunos matriculados na série avaliada. Esse fator pode levar algumas escolas a selecionar os melhores alunos para realizarem a prova e deixar os mais “fracos” em casa. De acordo com os autores,

No ano de 2011, voltaram sem resposta 14% dos testes do quinto ano e 22% dos testes do nono ano. São porcentagens expressivas e que, se correspondentes aos alunos mais fracos, fazem com que os valores do IDEB das escolas com muitas ausências sejam superestimados (SOARES e XAVIER, 2013, p. 916).

Outra crítica bastante recorrente entre os autores que estudam o IDEB, como Silva (2010), Freitas (2012), Soares e Xavier (2013), Almeida *et al* (2013), entre outros, é sua relação com o NSE da comunidade escolar, o qual não é levado em conta na composição do índice e na divulgação dos resultados.

Conforme já citado anteriormente, Dalben (2012), a partir de dados coletados pelo Projeto Geres, observou que o NSE é fator determinante para a proficiência

inicial dos alunos. Além disso, os alunos com proficiência inicial alta terminam a etapa de escolaridade também com proficiência alta.

Almeida *et al* (2013, p. 1158-1160) acrescentam que, nesse mesmo estudo, ao levar em consideração a dependência administrativa da escola, isto é, públicas, especiais<sup>37</sup> e privadas, o desempenho dos alunos continua acompanhando o NSE, ou seja, os alunos das escolas especiais e privadas, cujo NSE é maior, apresentam proficiência inicial e final altas, enquanto alunos das escolas públicas, cujo NSE é menor, apresentam proficiência inicial e final baixa. Nessa lógica, concluem os autores,

se uma escola eficaz for aquela cujos alunos obtenham melhor desempenho médio em exames de proficiência, em geral, entrarão nessa categoria as escolas especiais e aquelas pertencentes à rede privada. No entanto, dado o exposto, essa classificação se deveria mais pelo fato delas terem matriculado os alunos com NSE mais alto do que, necessariamente, por um melhor trabalho desenvolvido em seu interior (ALMEIDA *et al*, 2013, p. 1160).

Nesse sentido, conforme apontam Almeida *et al* (2013, p. 1169) e Silva (2010, p. 434-435), embora exista um questionário do SAEB sobre NSE dos alunos, este não é considerado na constituição e, principalmente, na divulgação do IDEB, o que torna o índice descontextualizado.

Esse fator reforça a ideia de que as escolas e os profissionais da educação sejam os únicos responsáveis pelo desempenho do aluno, como se este não sofresse influência de seu entorno social e de outros determinantes. Ao mesmo tempo, isso contribui para a desresponsabilização do Estado em relação ao sistema educativo e às políticas públicas em geral.

### **3.5. Implicações da política de avaliação de larga escala no currículo**

Freitas (2014b, p. 1086) em artigo que analisa a disputa dos reformadores empresariais pelo controle do processo pedagógico na escola, propõe, para contribuir com a análise, o que ele chama de pares dialéticos constitutivos do campo da organização do trabalho pedagógico. São eles: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Para o autor o processo pedagógico se desenvolve em torno desses dois eixos.

---

<sup>37</sup>Especiais é o termo usado pelo autor para definir escolas federais e militares que utilizam processo de seleção para admissão de alunos.

De acordo com Freitas (2014b, p. 1088), a categoria avaliação, que faz parte do binômio objetivos/avaliação, não funciona apenas como fechamento e verificação do processo de ensino-aprendizagem, como é comum concebê-la. Segundo o autor, já na década de 1990, quando propôs aquela formulação, verificava-se que a avaliação orientava todo o processo, do início ao fim, inclusive os objetivos de aprendizagem, contribuindo para as funções que a escola tem desempenhado no sistema capitalista, desde a subordinação do estudante, até sua exclusão da escola.

Vale lembrar que por muito tempo (talvez até hoje) a avaliação teve mais um caráter punitivo do que formativo, potencializado, atualmente, com as avaliações de larga escala.

De acordo com o autor,

a superação da forma escolar atual, ou seja, a organização do trabalho pedagógico verbalista, restrita às funções sociais de exclusão e subordinação em sua dupla dimensão (na sala de aula e na escola), tinha a ver com a superação da categoria objetivos/avaliação que funcionava, a mando das funções sociais da escola atual, como uma trava potente e um impedimento para a liberação de novas formas para as demais categorias (objetivos, conteúdos e métodos) (FREITAS, 2014b, p. 1088).

Retomar essas categorias, propostas por Freitas, no contexto atual, é de fundamental importância para compreendermos como as avaliações externas tem controlado o trabalho pedagógico da escola e do professor, mais especificamente por meio do currículo.

Conforme afirma o autor (2014b, p. 1089) essa centralidade na avaliação escolar, fortalecida pelas avaliações externas e de larga escala, é disputada e utilizada pelos reformadores empresariais da educação para impedirem possíveis avanços progressistas na educação.

Segundo Freitas (2014b, p. 1092), no momento atual, é nesse primeiro eixo do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação) que se encontra a disputa com os reformadores empresariais. Isso pode ser notado pela ampliação do papel das avaliações de larga escala no controle da escola a partir da criação do IDEB, em 2007, com a aprovação da Lei 13005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação e com o movimento pela elaboração de uma Base Nacional Comum que contemple as chamadas expectativas de aprendizagem, que não são mais do que as matrizes de referência para as avaliações externas.

A avaliação do sistema de ensino, ao se tornar censitária e padronizada, desempenha o papel de padronização também do processo pedagógico, desde a

definição dos objetivos, conteúdos e até dos métodos utilizados pelos professores, o que possibilita um maior controle externo do trabalho pedagógico (FREITAS, 2014b, p. 1093).

Conforme aponta Freitas (2014b, p. 1094) é visível nas escolas que as avaliações externas tem orientado os objetivos, a carga horária e os conteúdos das disciplinas, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são avaliadas nos testes. Entretanto, as demais disciplinas têm sofrido também os efeitos dessa política, uma vez que as mesmas têm ficado em segundo plano, tendo inclusive sua carga horária reduzida para aumentar o tempo das disciplinas avaliadas.

O fato de as avaliações de larga escala avaliarem apenas algumas disciplinas (Português e Matemática e, em alguns casos, Ciências), tem gerado o que Freitas (2012, p. 389) e vários outros autores chamam de estreitamento ou afunilamento curricular. Uma vez que os testes avaliam apenas essas disciplinas e, dentro delas, determinados conteúdos, somado às consequências que os resultados trazem às escolas e professores, como bonificações, exposição pública, etc. levam diretores e professores a simplesmente organizarem o trabalho pedagógico para a preparação dos alunos para os testes, negligenciando outros aspectos formativos.

O estreitamento curricular e a intenção reguladora e controladora das avaliações de larga escala já era denunciada por Madaus (1988, p. 94 *apud* SOUSA; OLIVEIRA, p. 798-799), no final da década de 1980. O autor adverte que, “se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste”; além disso, “desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo”; por fim, o autor chama a atenção, ainda, para o fato de os testes transferirem o “controle do currículo para a agência que controla o exame”.

Como observamos na seção em que tratamos dos reformadores empresariais, estes são os maiores interessados na política de avaliação de larga escala, pelos motivos que já elencamos anteriormente: abertura do mercado educacional que antes estava sob o controle do Estado e controle ideológico da educação. Para isso, criaram movimentos com o objetivo de intervir na política educacional. Entre estes, o que mais tem se destacado é o Movimento Todos Pela Educação, o qual logrou junto ao governo federal a aprovação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que além de estabelecer metas para a educação nacional até 2022, oficializou a criação do IDEB.

Além dessas ações, a investida mais recente dos reformadores empresariais é o movimento pela criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que está sendo elaborada pelo MEC desde 2015, sem uma ampla discussão com os profissionais da educação, estudantes e suas entidades representativas. A metodologia de debate utilizada foi a consulta pela internet: aqueles que tivessem interesse em acrescentar um conteúdo ou excluir podia acessar o site da BNCC e fazê-lo. Entretanto, entendemos que esse formato não possibilita a discussão ampla e limita a possibilidade de questionar o documento todo e, portanto, seus pressupostos.

De acordo com André (2016, p. 13), o movimento pela BNCC atua desde 2013 e é composto por instituições da Educação Básica e do Ensino Superior, além de empresas e entidades públicas e privadas. Dentre as empresas e entidades privadas estão a Natura, o Itaú, Unibanco, Fundação Roberto Marinho e a Fundação Lemann<sup>38</sup>. Ainda segundo a autora, o movimento publicou vários textos e pesquisas com o objetivo de subsidiar a formulação da BNCC. O texto preliminar do documento foi formulado por 116 especialistas ligados a Universidades e Institutos Federais.

Conforme aponta Freitas (2014b, p. 1104),

O acirramento do debate sobre os objetivos de ensino na forma de uma “base nacional comum” ou na forma de “direitos de aprendizagem”, como gostam de pautar os reformadores, nos leva a trazer para a cena novos níveis de análise, pois o debate da base nacional comum é um debate, para ambos os lados, ideológico – ou seja, cujos posicionamentos dependem da visão de mundo que cada um dos lados em disputa tem sobre o papel formativo da escola. Esta postura ideológica materializa-se na concepção de educação e na matriz formativa que fundamentam as proposituras e que precisam ser tornadas públicas, para elevar o nível do próprio debate e evitar a sua redução a uma lista de objetivos e conteúdos padronizados.

Recordando a discussão que fizemos sobre o currículo, chegamos a seguinte definição: o currículo é o resultado do processo de seleção e ordenamento dos conteúdos que deverão ser ensinados/aprendidos em cada etapa de escolaridade, contudo esse processo não é neutro, é um processo interessado, ou seja, está determinado pela visão de mundo do grupo ou classe que o realiza e está pautado pelo tipo de ser humano e de sociedade que se pretende construir.

Dessa forma, o que está em disputa com os reformadores empresariais, a

<sup>38</sup>Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, é uma organização familiar sem fins lucrativos. De acordo com o Jornal 30 de Agosto Edição Pedagógica de fevereiro de 2016 (APP-Sindicato), a fundação apresenta uma visão meritocrática de educação, com projetos como “Talentos da Educação” que visa aperfeiçoar habilidades de liderança e debater reformas educacionais, além de um sistema de premiação de escolas a critérios quantitativos e qualitativos definidos pela fundação. Jorge Paulo Lemann é sócio-controlador da maior cervejaria do mundo, a AB InBev.

partir da política de avaliação de larga escala e do movimento pela BNCC, é o projeto de educação que defendemos, isto é, queremos uma educação que adapte os indivíduos à sociedade atual, que os torne empregáveis e, caso não consigam o emprego se conformem porque não se esforçaram o suficiente? Queremos uma educação que não dê condições e não garanta o acesso ao conhecimento historicamente produzido a todos e a cada um, perpetuando os processos de exclusão e subordinação que existe nas escolas? Ou queremos um projeto educacional que garanta à juventude uma formação integral e crítica que a instrumentalize para intervir na realidade e assim poder contribuir para sua transformação.

Sobre a proposta de currículo dos reformadores empresariais, Freitas (2012, p. 389) afirma que esta

é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Consoante à afirmação de Sacristán (2013, p. 19), o currículo ao fazer uma escolha determina o que deve ser ensinado/aprendido e, ao mesmo tempo o que não se deve ensinar, nem aprender.

Sobre o que não se vai aprender, o argumento dos reformadores empresariais é bastante conhecido: é necessário aprender primeiro o básico para poder ter acesso aos conhecimentos mais complexos. Entretanto, como assevera Freitas, (2012, p. 389), por esse argumento se posterga sempre para um futuro indefinido uma formação mais ampla e sólida para a juventude

retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências).

Outras consequências da política de avaliações de larga escala para o currículo são apontadas por Barreto (2013, p. 140-141). De acordo com a autora, muitas Secretarias de Educação tem substituído suas propostas curriculares pelas matrizes de avaliação nacional. Para a autora, “a substituição dos currículos por

essas matrizes empobrece muito a proposta educativa, porque elas contemplam apenas uma restrita parcela do que os currículos se propõem como objetivos e abordagens” (p. 140).

Além de reduzir o currículo às matrizes de avaliação, a autora relata, ainda, que os alunos estão sendo submetidos a um grande número de provas que tem como modelo os testes padronizados de larga escala, como a Prova Brasil, para que estes sejam treinados a responder esse tipo de teste. É um processo de aplicar provas para preparar os alunos a fazerem outras provas. De acordo com a autora, “eis um nítido testemunho de que o que conta não é verdadeiramente a aquisição do conhecimento, mas é sair-se bem nos exames” (p. 141).

Barreto (2013, p. 141), lembra, ainda, que muitas redes de ensino vêm fazendo uso de materiais apostilados, produzidos por empresas privadas e voltados para as matrizes de referência das avaliações externas.

Há propostas de ensino para todos os componentes curriculares, elaboradas com um grande detalhamento do que deve ser ensinado, de como deve ser abordado e em que período de tempo, e de como deve ser avaliado, como se não contassem as diferenças de clientela com que a escola trabalha e como se o currículo fosse à prova de professor, podendo ser posto em prática por qualquer pessoa apta a seguir instruções dos materiais (BARRETO, 2013, p. 141).

Freitas (2014a, p. 56), também fala sobre as consequências do apostilamento para a formação e carreira dos professores. Segundo o autor, o uso de apostilas/livros didáticos pode deixar o professor dependente desses materiais “retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno”. Além disso, instala-se nos processos de formação docente uma visão pragmatista voltada apenas para os aspectos práticos das metodologias, retirando dele a formação mais ampla sobre concepção de educação de ser humano e de sociedade.

Freitas (2014a, p. 56) chama atenção, ainda, para o fato de que existe uma ONG, nos Estados Unidos, chamada *Teach for América* que forma professores em cinco semanas e, segundo o autor existe um braço internacional dessa organização realizando testes no Rio de Janeiro.

Outra consequência do apostilamento é o fato de que quem passa a definir o currículo e os métodos de ensino-aprendizagem das redes de ensino são as grandes empresas do ramo gráfico/editorial privado.

Diante do exposto, ficam evidente as consequências das avaliações de larga



escala para o currículo escolar. Como se pode notar, a proposta dos reformadores empresariais é de um currículo mínimo, que libere apenas os conhecimentos básicos, essenciais para a formação da força de trabalho necessária para a atual etapa do desenvolvimento das forças produtivas, sem, no entanto perder o controle ideológico da educação. Um currículo que não tenha espaço para os conhecimentos que possam levar os jovens a questionar as relações injustas produzidas pela sociedade atual.

#### **4. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO GOVERNO BETO RICHA (2011/2012)**

Como vimos no primeiro capítulo, desde 2008, o documento que orienta o currículo da rede estadual de ensino do Paraná são as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCEs), aprovadas pelos pareceres 130/10 e 1165/10 do Conselho Estadual de Educação.

Essas Diretrizes, como já historicizamos no primeiro capítulo, foram construídas de forma coletiva, em um período de cinco anos, com ampla participação dos professores da rede estadual de ensino, e assessoria de professores das universidades públicas estaduais e da Universidade Federal do Paraná.

O documento, como já mencionamos, está embasado nas teorias críticas de educação, principalmente na Pedagogia Histórico-Crítica e se apresenta como fruto do debate educacional da década de 1980, que se consolidou na formulação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que reivindicava como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético.

Em que pese o ecletismo que pode ser verificado numa análise mais cuidadosa dos fundamentos de cada disciplina que compõem tanto o Currículo Básico quanto as DCEs, ambos os documentos traziam como horizonte uma formação integral e crítica do ser humano, que o instrumentalizasse para a compreensão das relações que sustentam a sociedade capitalista e, a partir da apropriação do conhecimento historicamente produzido, pudesse contribuir para a transformação social.

A hipótese que orienta essa pesquisa é a de que, a partir da posse de Beto Richa (PSDB) ao governo do Paraná, em 2011, esteja havendo uma reorientação das políticas educacionais, principalmente em relação ao currículo, em consonância com as políticas nacionais e internacionais, das quais as avaliações de larga escala tem sido o principal expoente e motor de implementação.

Partindo dessa hipótese inicial, e com base na fundamentação teórica do segundo capítulo dessa dissertação, faremos nesse momento, uma análise da proposta de governo do então candidato Beto Richa para a educação e, na sequência, analisaremos os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas, de 2011 a 2014, as quais acontecem, geralmente, no início do primeiro semestre do

ano letivo e, no segundo semestre, logo após o recesso de julho, conforme definido pelo calendário escolar.

O objetivo principal das Semanas Pedagógicas é a formação continuada dos profissionais da educação, professores e funcionários, que atuam tanto nas escolas quanto nos NREs e SEED.

É um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo<sup>39</sup>.

Compreendemos que é nesse momento de formação continuada, organizada pela SEED, com o objetivo de promover um debate teórico sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem e temas que afetam o cotidiano escolar, com a intenção de fundamentar o planejamento do ano letivo, que se revela a concepção de educação dos governos e, conseqüentemente, a linha político-pedagógica e curricular que eles pretendem implementar.

#### **4.1. Metas de governo do candidato Beto Richa-PSDB (2011-2014) para a educação do Paraná**

O caderno intitulado “Metas de Governo 2011-2014”, do candidato Beto Richa, apresenta seu plano de governo abrangendo todas as áreas governamentais. A parte destinada à educação está situada no item cinco “Políticas Setoriais”, que engloba desde agricultura e agronegócio, assistência social, cultura, educação, habitação entre outros. A educação está localizada no item 5.8, entre as páginas 113 e 119.

A introdução do item Educação é intitulada “Visão de Futuro”. Essa seção inicia com a seguinte frase: “**Educação será prioridade absoluta no Governo Beto Richa**” (Metas de Governo, [2010], p. 113) (grifos meus).

Na sequência o documento apresenta o objetivo central do governo em relação à educação:

O objetivo central do trabalho do Governo é a **Educação com Qualidade**

<sup>39</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>>. Acesso em: 15 maio 2016. Nessa seção do site da SEED, é possível acessar os temas, documentos orientadores e vídeos das Semanas Pedagógicas desde 2008.

para toda a população paranaense, assumida como um **Bem Público** e um **Direito Humano Fundamental**, assegurando a equidade no acesso à escola e ao conhecimento de qualidade, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem (Metas de Governo, [2010], p. 113) (grifos do autor).

Nesse segundo parágrafo do Plano de Governo, o que nos chama a atenção é a expressão “resultados efetivos de aprendizagem”, pois é claro que toda escola e, principalmente, todo professor deseja ver um resultado efetivo na aprendizagem dos seus alunos, isto é, deseja que ele de fato assimile o conhecimento que a escola transmite, no entanto, cabe questionar o que esse Plano de Governo entende por “resultados efetivos de aprendizagem”, uma vez que as políticas de avaliação de larga escala estão cada vez mais focadas nos resultados em detrimento dos processos pedagógicos.

Como observamos no segundo capítulo, a ênfase das políticas de avaliações de larga escala, como o IDEB, está nos resultados que os alunos obtêm nos testes, e não no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Conforme aponta Freitas (2014b, p. 1088), com a forte contribuição da mídia na divulgação dos resultados, as notas do IDEB, por exemplo, passaram a ser referência de qualidade da educação, sem que seja feita uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, da sala de aula e da escola. De acordo com o autor:

importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção à concepções mais avançadas de educação e de participação social da juventude (FREITAS, 2014b, p. 1088).

Além disso, como vimos, o IDEB ao não levar em consideração os fatores extraescolares, como o nível sócio-econômico dos alunos, passa a ideia de que a qualidade da educação é responsabilidade única e exclusivamente da escola e dos profissionais da educação. Essa ênfase nos resultados de avaliações externas tem como consequência políticas de responsabilização da escola e dos educadores, além de práticas que incentivam a competição e a meritocracia.

Vejamos outro trecho interessante do documento:

O esforço dos gestores, da academia, dos trabalhadores e das organizações que representam a sociedade civil tem caminhado no sentido

de que é preciso haver um currículo, a adoção de novas práticas pedagógicas e a transformação do ambiente da sala de aula para atrair o estudante, principalmente no ensino médio (Metas de Governo, [2010], p. 113).

Essa citação chama a atenção porque, como vimos, o Paraná, desde 2008, tem uma Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica, que segundo o parecer do Conselho Estadual de Educação, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Vale lembrar ainda, que a construção das DCEs teve a participação de parte representativa dos professores da rede estadual de ensino.

Portanto, esse discurso nos leva a duas hipóteses: ou a equipe que elaborou o plano educacional do candidato Beto Richa não tinha conhecimento desse documento, ou, a segunda, e talvez a mais provável, a proposta curricular materializada nas DCEs não esteja em consonância com a concepção de educação do plano de governo do então candidato.

Além disso, o documento ao mencionar que há um esforço de gestores, academias, trabalhadores e organizações da sociedade civil para a formulação de um currículo, nos remete ao Movimento Todos pela Educação, que logrou, junto ao Governo Federal, a criação do IDEB e a formulação de metas para a educação até 2022. Essa mesma organização, formada por ONGs e empresas privadas, faz parte do movimento, criado em 2013, que reivindica a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Outra característica das políticas defendidas pelos reformadores empresariais, como denominou Freitas (2014b e 2012), e que consta do plano de governo, é a preocupação com a formação profissional.

Ao falar sobre a posição da educação brasileira em relação a outros países, o documento ressalta que o baixo índice de proficiência, reprovação e principalmente a evasão “resulta na ausência da possibilidade de garantir vida digna a cada pessoa, pela falta de qualificação profissional, com evidentes prejuízos como, por exemplo, o ingresso no mercado formal de trabalho” (Metas de Governo, [2010], p. 113).

Como vimos no terceiro capítulo, uma das preocupações dos reformadores empresariais é o aumento da força de trabalho qualificada para elevar a produtividade e, principalmente, para reduzir os salários médios dos trabalhadores, pois não havendo, na etapa atual do capitalismo, emprego para todos, com o aumento do número de formandos reduz-se os salários, é a famosa lei da oferta e da procura funcionando sempre a favor dos capitalistas.

Outro ponto interessante que nos leva à reflexão, é o fato de que, ao relacionar a vida digna das pessoas à qualificação para o mercado de trabalho, o documento não leva em conta outros direitos que são essenciais para a dignidade humana e, mesmo, para ter uma educação de qualidade, como saúde, habitação, cultura, entre outros. Como vimos, esses são aspectos extraescolares que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem e que não são considerados a contento nas avaliações externas.

Mais um indício de que as políticas educacionais expostas no plano de governo estão alinhadas com a ideologia neoliberal é a proposta de fortalecimento da “gestão compartilhada através de um efetivo regime de colaboração” (Metas de Governo, [2010], p. 114).

Como observamos no primeiro capítulo, esse conceito de “gestão compartilhada” foi adotado pelo governo Jaime Lerner (PFL) e tem como principal objetivo, não a distribuição do poder de decisão para a comunidade escolar, com o fortalecimento dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e realização de eleições diretas para diretores de escola, mas sim que a comunidade assuma as responsabilidades de captação de recursos para manutenção da estrutura física e pedagógica da escola e execução das atividades educativas, por meio de trabalhos voluntários e/ou parcerias público-privadas.

Chama a atenção, ainda, o fato de que no final do item “Visão de futuro”, o texto aborde a qualidade da educação, a valorização dos profissionais e o IDEB no mesmo parágrafo:

As políticas públicas devem ser projetadas objetivando a valorização do magistério, a melhoria da qualidade do ensino e da aquisição do conhecimento, a expansão e a elevação gradativa dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esse é um ponto do programa de governo que deverá desencadear projetos que resultem na satisfação dos envolvidos no processo educativo, o que certamente fará da educação do Paraná um diferencial no contexto nacional” (Metas de Governo, [2010], p. 114).

Considerando que muitos estados e municípios tem utilizado a política de bonificação aos profissionais de educação, vinculada aos resultados do IDEB e, como consequência disso, as matrizes de referência das avaliações de larga escala tem se tornado os currículos das redes de ensino, não seria demais inferir que a intenção expressa nesse parágrafo poderia ser a de vincular a alegada melhoria da

qualidade de ensino e a valorização dos profissionais da educação aos resultados do IDEB.

Na sequência do documento são apresentados alguns objetivos gerais para a educação e propostas para cada nível e modalidade de ensino.

As propostas que mais chamam atenção por sua coerência com as demandas dos reformadores empresariais são para o Ensino Médio e Profissionalizante. Vejamos quais são elas:

- Expandir a oferta do ensino médio diurno;
- Criação de bolsa-auxílio destinada aos alunos para combater a evasão;
- Desenvolver programa de ensino profissionalizante, compatibilizando a oferta de cursos com demandas regionais;
- Ampliar a oferta de programas de educação profissional em todas as regiões do Paraná, assegurando melhores e maiores oportunidades de trabalho à juventude paranaense, conforme as demandas regionais geradas pelo setor produtivo e segundo as vocações, regionais, na modalidade pós-médio, com a previsão também de cursos livres;
- Oferta de atividade no contra turno escolar em parceria com prefeituras, Sistema S, Cooperativas, Sindicatos, Associações Comerciais, Clubes de Serviço e Organizações Não Governamentais. A oferta poderá acontecer por meio de convênios com as estruturas de educação, cultura e esportes do Governo do Estado, abrangendo profissionais e equipamentos diversos;
- Articular com o Sistema S, visando a vagas públicas obrigatórias nos convênios destinados à formação profissional de jovens e adultos a partir de 16 anos, de forma integrada com a educação básica (ensino fundamental e médio);
- Promover e implantar programas específicos para o atendimento de adolescentes e jovens a partir dos 14 anos para a iniciação profissional e a inclusão social e cultural;
- Desenvolver programa próprio para incentivar os alunos do ensino técnico a realizarem estágios remunerados (bolsa-auxílio) sob a supervisão da mantenedora estadual (Metas de Governo, [2010], p. 114).

Optamos por transcrever todas as propostas para o Ensino Médio e Profissionalizante para demonstrar que das oito propostas apresentadas, seis se referem à preparação profissional para o mercado de trabalho. Apenas as duas primeiras abordam a expansão do ensino médio diurno e o combate à evasão. Em nenhum item é mencionado à ampliação do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com vistas à formação integral e crítica do ser humano. Vale a pena ressaltar ainda que o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante foram abordados em um mesmo tópico, o que demonstra a concepção de ensino médio que está implícita no documento: a formação de força de trabalho para o mercado de trabalho.

Além disso, como fica evidente, a expansão do ensino profissionalizante se

dará a partir de convênios com a iniciativa privada entre outras organizações, atendendo sempre a vocação produtiva regional, ou seja, atendendo aos interesses das empresas e do agronegócio.

O documento apresenta, ainda, 18 propostas para as “Práticas Pedagógicas e Qualidade da Educação”. Das 18 proposições, 5 estão relacionadas às avaliações de larga escala e à melhoria dos índices do IDEB. São elas:

- Implementação do Sistema Estadual de Avaliação. O Paraná é um dos poucos estados brasileiros que não utiliza a ferramenta da avaliação da aprendizagem dos estudantes para oferecer aos professores informações capazes de melhorar a prática pedagógica no ambiente da sala de aula. Diferente do IDEB, que produz um indicador como referência, a avaliação da aprendizagem é uma extraordinária ferramenta que tem proporcionado avanços na tarefa de ensino-aprendizagem e garantindo elevação nas proficiências dos estudantes;
- Construção de matriz e referências de avaliação, inicialmente em língua portuguesa e matemática, a partir do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Ministério da Educação – MEC;
- Estabelecimento de parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – INEP e o Ministério da Educação – MEC e com as universidades federais e estaduais no Paraná, para formação de equipes técnicas para assumir a tarefa de construção, aplicação, produção e interpretação de resultados;
- [...]
- Traçar estratégias de qualidade para a Rede Estadual de Educação, antecipando o atingimento das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- Implantação de sistemas de informação para auxiliar os professores na prática pedagógica do cotidiano da escola. Sistemas este produzidos por organizações de pesquisa na área da educação, universidades e/ou criados pelos próprios professores da Rede Estadual; [...] (Metas de Governo, [2010], p. 116-117).

A implementação de um Sistema Estadual de Avaliação segue a tendência nacional da política de avaliações de larga escala. São Paulo, por exemplo, além de seu Sistema Estadual de Avaliação, o SARESP, também criou o IDESP, índice que, com algumas diferenças do IDEB, tem o objetivo de medir os resultados da aprendizagem da educação básica, atribuindo notas às escolas. Essa tendência de criação de Sistemas de Avaliação no âmbito dos estados, a partir da consolidação do SAEB, é confirmada por Sousa (2010, p. 795) e Barreto (2013, p. 136).

O segundo item propõe a construção de matriz e referências de avaliação em português e matemática, com base no SAEB. Esse item reforça a tese defendida por Freitas (2011, p. 14), segundo a qual aquilo que os alunos devem aprender está sendo definido externamente e de acordo com os interesses daqueles que elaboram os testes.



Como vimos, há inúmeras organizações e empresas privadas ligadas a movimentos, como o Todos pela Educação, que tem influenciado diretamente as políticas educacionais, principalmente por meio das avaliações externas.

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (FREITAS, 2011, p. 9).

Ainda segundo Freitas (2011, p.), a intenção de aparelhamento da educação pelas grandes corporações fica evidente quando se delega à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) a avaliação da educação em grande parte dos países do mundo, por meio do PISA (em português – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes). Os padrões de competências e habilidades a serem atingidos pelos alunos nos testes padronizados são estabelecidos por essa organização e orientam Sistemas Nacionais de Avaliação, como o SAEB, o qual tem como objetivo chegar à nota 6,0 no PISA, média dos países desenvolvidos.

Portanto, o estabelecimento de matrizes de avaliação de português e matemática, em consonância com o SAEB, além de estar relegando a definição dos conteúdos que deverão ser aprendidos pelos alunos a agentes externos, estará contribuindo para o estreitamento curricular, ao dar ênfase apenas a essas duas disciplinas, e, dentro delas, a determinados conteúdos que caem nos testes.

A intenção de construção de referenciais de avaliação com base no SAEB corrobora, ainda, com a afirmação de Barreto (2013, p. 140), de que muitas secretarias de educação tem adotado as matrizes de avaliação nacional como orientações curriculares.

Como se pode notar, as propostas seguintes são todas elas relacionadas à construção de um sistema estadual de avaliação e à melhora dos índices no IDEB. Propõe parceria com o INEP para formação de equipe técnica que trabalhará na elaboração, aplicação e interpretação de resultados e, ainda, a criação de um sistema de informações para auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Esse sistema poderá ser criado por organizações de pesquisa educacionais, universidades ou pelos próprios professores.

Conforme demonstra Sousa e Oliveira (2010, p. 814), a complexidade

requerida para a organização de sistemas de avaliações e informações tem levado os estados a terceirizarem esses processos. Nessa mesma perspectiva, afirma Freitas (2011, p. 10),

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

A partir da análise das “Metas de Governo 2011-2014” para a educação paranaense, do então candidato a Governador Beto Richa (PSDB), é possível afirmar que estas não levam em consideração as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná, as quais não foram mencionadas no documento, pelo contrário, o plano de governo apontou para a necessidade de elaboração de um currículo. É importante salientar que as DCEs foram construídas coletivamente pelos professores da rede estadual, entre os anos de 2004 e 2008, e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Fica evidente, também, em relação ao Ensino Médio, uma concepção de educação voltada para a formação de força de trabalho para atender as demandas do mercado de trabalho regional. Para atingir esse objetivo propõem-se convênios com ONGs, Sistema S e empresas privadas.

Por fim, é possível verificar uma forte influência da política de avaliação de larga escala nas propostas pedagógicas, ao propor a criação de um sistema estadual de avaliação, a elaboração de matrizes de avaliação com base no SAEB, entre outras medidas com o objetivo de atingir as metas do IDEB antes do tempo previsto.

Essas constatações confirmam o alinhamento das políticas educacionais do Governo Beto Richa com a política neoliberal que atende aos interesses dos reformadores empresariais, no que se refere ao controle ideológico da educação e na abertura do mercado educacional para empresas e organizações privadas, além da preparação de força de trabalho que atenda a demanda do empresariado paranaense.

Confirmam, ainda, a intenção de implementação de um sistema de competição, meritocracia e responsabilização das escolas e dos profissionais da

educação pelos resultados dos alunos nos testes padronizados, inerentes aos sistemas de avaliação censitária como é o IDEB.

#### **4.2. Semana Pedagógica de fevereiro de 2011**

As atividades da Semana Pedagógica de 2011, que ocorreu entre os dias 3 e 7 de fevereiro, iniciaram-se com um vídeo que apresentava uma mensagem do Governador Beto Richa e do então Vice-Governador e Secretário de Estado da Educação, Flávio Arns.

Na sequência, a proposta de atividade a ser realizada era uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola a partir de um texto intitulado “Mensagem da Superintendente da Educação<sup>40</sup>”, que naquele momento era a professora Meroujy Giacomassi Cavet<sup>41</sup>. A proposta de metodologia para a realização da atividade, a ser utilizada em todas as escolas do estado, era dividir os participantes em cinco grupos que deveriam realizar a reflexão com base em um roteiro previamente estabelecido, com 4 questões. Ao final os grupos deveriam sistematizar a discussão em um texto para ser enviado ao NRE.

O que chama a atenção no texto da Superintendente da Educação é que pelo menos nos primeiros parágrafos, ele parece destoar das propostas para a educação contidas no caderno “Metas de Governo 2011-2014”, o qual analisamos na seção anterior.

No primeiro parágrafo a autora afirma que “a Secretaria de Estado da Educação vem priorizar ações que ampliem os caminhos já percorridos” (CAVET, 2011, p. 2). Com essa afirmação parece que a intenção da nova equipe da SEED é dar continuidade às ações do Governo Requião. Entretanto, como vimos na seção anterior, não é o que prevê o plano de governo, ao não mencionar as DCEs.

O foco da mensagem da Superintendente está na organização do trabalho

<sup>40</sup>Cf. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2011/cronograma\\_sem\\_ped\\_fev\\_0211.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2011/cronograma_sem_ped_fev_0211.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2016.

<sup>41</sup>A professora Meroujy Giacomassi Cavet é graduada em Pedagogia, História e Geografia, com pós-graduação em Educação Infantil e Educação Especial na área de Inclusão Social. É pedagoga e professora da rede estadual de ensino desde 1980. De 1994 a 2004 (Governos Jaime Lerner/PFL), atuou nos Núcleos de Educação de Curitiba e Área Metropolitana Sul, nos setores pedagógico, legislação e recursos humanos. De 1998 a 2000, no Conselho Tutelar de Curitiba. De 2005 a 2010 (Governos Beto Richa/PSDB e Luciano Ducci/PSB), foi assessora e superintendente na Secretaria Municipal da Educação. De 2011 até final de 2012 (Governo Beto Richa/PSDB) foi superintendente na Secretaria de Estado da Educação. Atualmente é Secretária Municipal de Recursos Humanos da Prefeitura de Curitiba (Governo Gustavo Fruet/PDT). Cf. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/secretario-smrh/45>>. Acesso em: 15 maio 2016.

pedagógico e na avaliação, como podemos verificar na citação seguinte:

É imprescindível avançar no entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico, mantendo a reflexão sobre o cotidiano da aprendizagem, as nuances dialéticas, os processos avaliativos, o que implica foco no valor da escola pública, no direito do aluno de aprender, na importância da educação profissional e técnica, nos desafios da educação especial e inclusiva (CAVET, 2011, p. 3).

Embora a autora não faça referência, em nenhum momento, às DCEs, é possível constatar, em alguns trechos, princípios contidos nesse documento, como no parágrafo seguinte, em que a autora parafraseia Kramer (1989, p. 27):

Embora a escola não seja o único lugar onde se educa, ela se caracteriza como espaço privilegiado em que se estabelecem relações formais de ensino e de aprendizagem, de forma articulada, planejada, visando à formação integral dos estudantes, de modo a propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite a análise e a compreensão do mundo, da história, da cultura e dos processos de trabalho (CAVET, 2011, p. 3).

Entretanto, em outro parágrafo do texto a autora entra em contradição ao afirmar que:

Cabe à escola instigar os alunos a pensarem criticamente e interferirem na sociedade. É pressuposto, pois, que a escola seja vista como um “coletivo inteligente” que parte das experiências educativas escolares e não escolares, vivenciadas no contexto local, ou seja, por meio da interação dos múltiplos cenários e tipos do aprender, das diferentes culturas, diferentes sociedades, diferentes grupos sociais, na formação de indivíduos críticos, autônomos, dentro de uma perspectiva de gestão democrática, que viva a igualdade e preserve a cidadania (CAVET, 2011, p. 3)

Apesar de Cavet utilizar expressões como “pensar criticamente”, “interferir na sociedade”, “indivíduos críticos, autônomos, dentro de uma perspectiva de gestão democrática”, na sequência a autora fala em “viver a igualdade” e “preservar a cidadania”. Ora, se há a necessidade de formar o indivíduo criticamente para a transformação da sociedade é porque a sociedade em que vivemos não é igualitária, portanto, nessa perspectiva, na sociedade atual, não há como viver a dita igualdade.

Além disso, Cavet fala em preservar a cidadania. Cidadania é um termo liberal que concebe todos os cidadãos como iguais perante a lei, sem levar em consideração as condições históricas, sociais e econômicas. Portanto, preservar a cidadania na sociedade atual é preservar a desigualdade.

Identificamos, ainda, outro parágrafo do texto que nos permite classificá-lo

como, no mínimo, eclético. Vejamos:

Sabemos que o nosso cotidiano deve ser pleno de amor; este é o sentimento que impulsiona nossas práticas e nos chama à responsabilidade. Pensando nessas prerrogativas, somos remetidos a vislumbrar outras perspectivas. É possível analisar a prática docente como mera reprodutora de conhecimento, mas é necessário repensar as relações humanas por meio de metas reais, sem utopias. Outrossim, essas ações são imprescindíveis para nortear a prática educativa com o objetivo de ampla interação entre o profissional e o pessoal (CAVET, 2011, p. 4).

Quando a autora fala em um cotidiano pleno de amor, nos remete a obras como *Pedagogia do Amor*, de Gabriel Chalita, e cursos motivacionais como os realizados por empresas privadas em Faxinal do Céu, no período do Governo Jaime Lerner<sup>42</sup>. A Superintendente fala, ainda, em “repensar as relações sociais por meio de metas reais, sem utopias.” Aqui parece que a concepção desse governo para a educação se revela, pois o mesmo entende que, assim como as empresas privadas, a educação também deve trabalhar com metas.

Ademais, a autora, ao falar em “metas reais, sem utopias”, pode estar fazendo uma crítica direta à concepção de educação das DCEs, que está, em grande parte, embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como horizonte histórico, ou “utopia”, a construção de uma sociedade socialista.

Na sequência, Cavet (2011, p. 3-4), reafirma as propostas assumidas no Plano de Metas, o que demonstra sua consonância com ele:

Em se tratando deste Governo, reafirmamos os objetivos fixados no Plano de Metas que envolvem a promoção de ações que elevam a qualidade do ensino e da aprendizagem, a valorização do quadro dos profissionais do magistério e trabalhadores em educação, a expansão da oferta da Educação Básica em seus diferentes níveis, a garantia de qualidade na gestão da educação, para a melhoria de suas ações pedagógicas, a consolidação do regime de colaboração com os municípios e o estímulo à integração da escola com a comunidade.

Encaminhando para a finalização do texto, Cavet (2011, p. 4), fala sobre avaliação:

A avaliação da aprendizagem deve considerar as necessidades e as possibilidades de todos os alunos, culminando na efetivação de um programa problematizado e individualizado de apropriação de conteúdos básicos propostos, evitando a exclusão escolar e, então, se configurando em harmonia com o princípio constitucional de garantia de direito à Educação Básica.

Sendo assim, a avaliação inclusiva promove e, ao mesmo tempo, implica a

<sup>42</sup> Sobre os cursos de formação de professores ofertados no Governo Jaime Lerner ver Rech (2001).

diversificação e a flexibilização de instrumentos, priorizando a sua função pedagógica que é a de fundamentar o aprimoramento das atividades de ensino e de aprendizagem.

É formativa toda avaliação que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver nesse processo educativo, tendo em vista que ensinar, aprender e avaliar não são movimentos separados, mas constituem um movimento contínuo de interação, um componente permanente de diagnose [...]

Como se pode observar, a Superintendente concebe a avaliação como formativa, individualizada e que possibilite a diversificação de instrumentos para a garantia do direito à aprendizagem. Também compreende a avaliação e o processo ensino-aprendizagem como processos que se complementam. No entanto, não podemos deixar de notar que ao tratar da avaliação, a autora fala que a mesma deve garantir um aprendizado de conteúdos básicos, o que, como mencionamos no terceiro capítulo, é uma característica das avaliações de larga escala: o foco no que é considerado básico, na leitura e na resolução de problemas matemáticos.

Na continuidade, Cavet (2011, p. 5), não deixa de abordar a questão do IDEB e a nota do Paraná na Prova Brasil de 2009:

Em 2009, a Rede Estadual de Ensino do Paraná apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,1 para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que compõem tal índice as médias de desempenho em Matemática, de 250,74, e em Língua Portuguesa, de 246,23, e a taxa de aprovação, que foi de 82,6%; para o Ensino Médio, o IDEB foi de 3,9, com desempenho em Matemática de 291,72 e em Língua Portuguesa de 274,85 e a taxa de aprovação de 78,6%. Esses números constituem uma das maneiras de representação estatística do cenário do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a reflexão constante sobre eles e sobre os processos avaliativos intra e extraescolares deve servir de subsídio para futuras ações e planejamentos, com um olhar atento às demandas e necessidades de cada escola, de forma questionadora, transformadora e implementadora, para além dos resultados.

A autora, ao tratar dos índices, considera-os importantes para, a partir do diagnóstico da rede de ensino e das escolas, de forma individualizada, subsidiar planejamentos e ações governamentais. Essa, teoricamente, deveria ser a principal função das avaliações externas. Inclusive é o grande argumento utilizado pelos defensores das políticas de avaliações de larga escala: avaliar para identificar os problemas e realizar ações que possibilitem a equidade entre as escolas e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais efetiva.

Contudo, não é isso que a realidade concreta vem nos revelando, conforme relatamos no capítulo anterior, ao apresentarmos algumas pesquisas que mostram

os efeitos colaterais dessa política. Nesse sentido, afirma Silva (2010, p. 433), ao caracterizar o SAEB:

Percebe-se a construção de um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes a cerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, uma vez que podemos utilizá-los, tanto como norteador no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos como incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino.

Como vimos na análise que fizemos das Metas de Governo, uma das propostas é criar matriz e referenciais de avaliação nas áreas de português e matemática, com base no SAEB, para antecipar as metas do Paraná no IDEB. Isso demonstra que há um foco nos resultados e não nos processos avaliativos.

A questão número quatro (PARANÁ, 2011, p. 7), uma das que norteia o debate sobre o texto da Superintendente, também aborda o tema e busca saber se os profissionais da escola acompanham e analisam os índices internos e externos do desempenho escolar.

Entretanto, compreendemos que, o fato das escolas analisarem seus resultados e os das redes de ensino nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o SAEB, não significa, necessariamente, que este tenha sido o foco do processo pedagógico e/ou que o currículo esteja sendo conformado com esse objetivo, afinal entendemos a necessidade da avaliação do trabalho pedagógico como um todo e da aprendizagem do aluno.

Após essa atividade com o texto da Superintendente da Educação, de acordo com a programação da Semana Pedagógica (PARANÁ, 2011, p. 8), foi apresentado um vídeo sobre a Patrulha Escolar.

A atividade seguinte era assistir a uma palestra, de cerca de 13 minutos, com Professor José Francisco Soares, doutor em Estatística pela University of Wisconsin – Madison, com pós-doutorado em Educação pela University of Michigan - Ann Arbor. Atualmente, professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde continua com suas atividades de pesquisa no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). Foi membro do comitê consultivo do INEP, membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação, membro do Conselho Nacional de Educação de 2012 a 2014 e, atualmente, é membro do Conselho Técnico do “Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (INEE)

do México. Integra o comitê científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e foi Presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016<sup>43</sup>. O tema da palestra era “O direito do aluno em aprender”<sup>44</sup>.

Na sequência, com base no que foi tratado na palestra, os professores, organizados nos cinco grupos, deveriam discutir sobre diversas temáticas, como Plano de Trabalho Docente, avaliação, matriz curricular, proposta pedagógica curricular, projeto político pedagógico, entre outras.

Contudo, antes de passarmos para a análise do vídeo, o qual é de suma importância para a temática dessa pesquisa, vamos relatar quais foram as demais atividades desenvolvidas nessa Semana Pedagógica: no segundo dia de formação os professores preencheram as chamadas “planilhas temáticas”. Foram selecionados diversos temas do cotidiano escolar, como gestão democrática, hora-atividade, planejamento, entre muitos outros, e os participantes deveriam elencar as dificuldades encontradas, as possibilidades para enfrentá-las e ações já realizadas.

Em outra atividade, os profissionais, a partir de uma listagem enviada pela SEED, deveriam conferir e conhecer ou reconhecer os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola. O terceiro e último dia foi reservado para as plenárias de discussão das planilhas temáticas, avaliação da Semana Pedagógica e organização do primeiro dia letivo.

Para realizarmos as considerações sobre o conteúdo da palestra do professor José Francisco Soares faremos uma divisão didática, para uma melhor compreensão: primeiramente apresentaremos os pontos da palestra que, em nossa visão, são os principais e, na sequência, faremos algumas considerações.

### **a) Descrição da palestra**

O professor inicia sua palestra recordando que, há alguns anos, falar em direito à aprendizagem significava dizer que todas as crianças e jovens deveriam ter acesso à escola, ou seja, o direito à aprendizagem era interpretado como a universalização da educação. Atualmente, segundo ele, falar em direito de aprendizagem significa assegurar que o aluno aprenda e tenha acesso a todas as etapas da educação.

Em relação ao que deve ser ensinado, o professor afirma que a escola deve assegurar, entre os muitos conhecimentos, o aprendizado da leitura, matemática e

<sup>43</sup>Informações retiradas do Currículo Lattes do professor. Cf. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787668Y7>>. Acesso em: 13 maio 2016.

<sup>44</sup>Para assistir a palestra na íntegra acessar: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=24204>>. Acesso em 13 maio 2016.



das ciências. Ele também afirma que estando à escola inserida na sociedade ela deve se preocupar também com valores. Porém, nesse aspecto, ela não pode estar sozinha. Segundo o professor, a família, a religião e os movimentos sociais são estruturas mais fortes que a escola para formar valores nas crianças.

Nessa perspectiva, afirma Soares, quando há fracasso, se for no conhecimento, a escola deve responder, porém se o fracasso for em relação aos valores, não é responsabilidade apenas da escola.

Na sequência a pergunta é sobre como a questão do que a escola deve ensinar está organizada no Brasil. O professor responde retomando a legislação educacional: primeiramente ele cita o artigo 205 da Constituição o qual afirma que a educação existe para o pleno desenvolvimento do ser humano e para preparar para o trabalho e a cidadania; na sequência vem a LDB, os PCNs, os currículos estaduais e as propostas pedagógicas das escolas.

Sobre a proposta pedagógica, Soares salienta que o importante é que nela seja muito bem especificado, para cada escola e para cada professor, o que será feito em cada momento em relação ao ensino, e que isto seja divulgado para a comunidade, para que ela possa acompanhar.

Na sequência, a pergunta é: quem deve verificar se o direito à aprendizagem está sendo atendido? Soares afirma que esse é um dever do Estado, pois a criança ainda não tem condições de saber se seu direito está sendo garantido. Além disso, ele recorda que uma grande parcela dos pais também não teve uma formação escolar sólida para que possa verificar se a escola está cumprindo com sua função.

Portanto, afirma o professor, o Estado deve ter um instrumento de verificação e, segundo ele, é por isso que a avaliação está prevista na LDB. Para Soares, a avaliação é, primeiramente, uma forma de verificação dos direitos.

Segundo o professor, com a avaliação, a escola receberá informações pedagógicas que permitirão que ela reorganize seu ensino para que os alunos aprendam aquilo que foi indicado que eles não aprenderam. Nesse momento, Soares chama a atenção para a seguinte questão:

mas o outro lado da avaliação, ele mostra muito claro porque que não faz sentido tanta militância, que infelizmente ainda existe, contra um instrumento do Estado que é para garantir direitos. Nós precisamos, nesse instante, aceitando essa avaliação, cobrar dela relevância pedagógica<sup>45</sup>.

<sup>45</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=24204>>. Acesso em: 13 maio 2016.

Ao ser perguntado sobre qual escola garante o direito do aluno à aprendizagem, o professor responde dizendo que até o momento ele falou muito em resultado, isto é, no aprendizado do aluno, no entanto existe também uma discussão de processo. Em relação a isso, Soares fala da necessidade de uma equipe de profissionais da educação, professores e funcionários, recursos físicos e uma relação legítima com a comunidade. Afirma, ainda, que a escola tem que focar na aprendizagem, mas sem desprezar esses outros três elementos. Fala, também, sobre a valorização dos profissionais da educação, da necessidade de uma formação inicial sólida e uma formação continuada que esteja em consonância com o projeto pedagógico da escola, para que o professor tenha condições de implementá-lo. De acordo com Soares, o projeto pedagógico da escola é muito fácil de ser definido: “é o que ensinar e o como ensinar”.

O professor é perguntado, ainda, sobre onde estão as boas escolas, e responde: “existem muitas boas escolas públicas em todos os lugares do Brasil. E por que sabemos disso? Nós sabemos por causa da Prova Brasil.” Nesse ponto, ele chama a atenção para o fato das escolas atuarem com alunos diferentes, em contextos sócio-culturais diferentes, e reconhece que é muito mais fácil para um aluno que vem de uma família com “alto capital cultural” aprender, do que um aluno “que começou mais embaixo.” Nesse sentido, o professor afirma: “então quando eu olho a escola, eu devo também olhar os alunos.”

Nesse aspecto, o professor se posiciona contrário ao que, segundo ele, é uma prática da mídia, de colocar as escolas em ordem de desempenho, o famoso *raking*. Porém considera legítimo que a imprensa o faça, desde que olhem “as escolas em que os alunos progrediram mais. Ela também deveria olhar as escolas que conseguiram garantir aprendizado em condições as diversas”. Segundo ele, dessa forma, há uma outra dimensão da avaliação, que é a transparência pública, enquanto a transparência reduzida a um *ranking* é mal uso da informação.

O professor afirma, ainda, que a avaliação é um direito do aluno, e que permite à escola conhecê-lo melhor, e assevera, “quando a gente não avalia o aluno, quando eu não o coloco entre os alunos que frequentam a minha escola, é uma maneira de excluir.”

Ao ser perguntado sobre a situação do Paraná, o professor lembra que costuma dividir o desempenho dos alunos em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado<sup>46</sup>, e que observando o sistema estadual do Paraná, <sup>46</sup>Tratamos disso no segundo capítulo. Para uma melhor compreensão conferir Soares (2009) e Soares e Xavier (2013).

percebeu que esse estado pode ter como objetivo aumentar o percentual de alunos no nível avançado, e faz uma observação, que para ele é muito importante, para se olhar a escola pública: “nós estamos tão preocupados com o baixo aprendizado de muitos alunos que a gente se descuida do fato que a escola pública, ela também deve ter excelência”.

Segundo Soares, “nem todos os sistemas tem condições de se colocar esse desafio, mas o Paraná certamente está tendo em vista os bons resultados que ele tem obtido.” E vai mais além, destaca que o Brasil participa de um programa internacional de avaliação de desempenho dos alunos e que acha “que o estado do Paraná, pode, também se colocar como objetivo de melhorar a situação, nesse que é o grande de todos os desafios, que é a comparação internacional.”

#### ***b) Considerações sobre a palestra***

Primeiramente, precisamos recordar que o professor José Francisco Soares é doutor em estatística, com pós-doutorado em educação, e seu foco é a pesquisa em avaliação e medidas educacionais. Além disso, foi membro do comitê consultivo do INEP, técnico do INEE/México, ambos institutos de avaliação educacional. Também fez parte do Conselho de Governança do Movimento Todos Pela Educação que, como já sabemos, foi o principal incentivador do IDEB e é formado por empresas privadas e Organizações Não Governamentais que atuam na área da educação, como o Instituto Ayrton Senna, por exemplo.

O fato da SEED convidar para dar palestra, na primeira Semana Pedagógica sob a coordenação do novo governo, um professor com esse currículo e trajetória já demonstra, ao nosso ver, sua intenção de por em prática uma política alinhada com as políticas nacionais e internacionais de avaliação de larga escala.

Embora o tema da palestra seja o direito do aluno a aprender, percebe-se uma grande ênfase do palestrante na questão da avaliação, com o argumento de que é com a avaliação que o Estado pode verificar se o aluno está tendo seu direito de aprendizagem garantido, e afirma: a avaliação é uma forma de verificação de direitos.

Soares em nenhum momento afirma claramente que a forma de avaliar é por meio de avaliações em larga escala, porém, ao falar que existem muitas escolas públicas boas no Brasil, ele lembra que é possível saber disso por causa da Prova Brasil.

Além disso, ao final, ao falar da situação do Paraná, o professor destaca que o estado deve ter como objetivo aumentar o percentual de alunos no nível avançado.

Soares, como vimos no terceiro capítulo, com base nos valores definidos pelo Movimento Todos pela Educação dividiu o desempenho dos alunos em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Essa classificação feita pelo autor é baseada na Escala de proficiência da Prova Brasil. Percebe-se, portanto, nessa proposta, um incentivo para que o Paraná aumente seus índices no IDEB.

Ademais, ao destacar que o Paraná tem obtido bons resultados e que o Brasil participa de um programa internacional de avaliação (o PISA) ele afirma que: “o estado do Paraná, pode, também se colocar como objetivo de melhorar a situação, nesse que é o grande de todos os desafios, que é a comparação internacional.”

Outro momento da palestra que se identifica com as políticas de avaliações de larga escala é quando o professor fala sobre o projeto pedagógico da escola, o qual, segundo ele deve ser muito bem especificado para que a escola e os professores saibam o que deve ser feito em cada momento do ensino. Mais adiante, ao falar da formação continuada dos professores, o palestrante destaca que esta deve estar estritamente ligada a esse projeto pedagógico, que ele define como sendo simplesmente “o que ensinar e o como ensinar”, para que o professor tenha condições de implementá-lo.

Essa fala do professor nos remete ao que Barreto (2013, p. 140-141), entre outros autores, apontam como efeitos das avaliações de larga escala: a padronização do currículo, por meio da adoção das matrizes de referência das avaliações (movimento pela BNCC, conforme vimos no terceiro capítulo) e o uso de materiais apostilados elaborados por grupos educacionais privados “com grande detalhamento do que deve ser ensinado, de como deve ser abordado e em que período de tempo [...]” (BARRETO, 2013, p. 141).

Freitas (2012, p. 394) já alertou para o fato de que, nos Estados Unidos, há ONGs que formam professores em cinco semanas e que uma delas, inclusive, faz testes no Brasil.

Em relação à formação dos professores, Freitas (2014b, p. 1103) chama a atenção para o fato de que, esse discurso de que a formação do professor deve estar focada apenas nos conteúdos a serem ensinados e nas metodologias utilizadas, caminha

na direção de afastar as universidades do processo formativo dos profissionais da educação, redirecionando-os para instituições cuja base teórica restrita impeça de formá-los dentro de uma perspectiva mais avançada e crítica, alinhando sua formação às exigências restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial.

Outro trecho da palestra que nos remete a uma das consequências das avaliações de larga escala é o momento em que o professor menciona que se há fracasso do aluno, em relação ao conhecimento, a escola deve responder. Essa afirmação corrobora com a política de responsabilização da escola e de seus profissionais pelos desempenhos dos alunos, o que tem gerado as políticas de bônus e premiação para as escolas que se saem bem nos testes.

Compreendemos que a função social da escola é transmitir o conhecimento, e não qualquer conhecimento, mas o conhecimento sistematizado, científico, historicamente construído e que os profissionais da educação são condição *sine qua non* no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse argumento pode servir para desresponsabilizar o Estado de suas obrigações enquanto mantenedor do sistema educacional, colocando a maior parte da responsabilidade nos profissionais da escola e na comunidade.

Finalizando as considerações sobre a palestra do professor José Francisco Soares é importante salientar que ele tocou em aspectos importantes sobre o direito do aluno a aprender e sobre a avaliação. Ele mencionou, por exemplo, que para assegurar o direito da criança e do jovem à aprendizagem é necessário que a escola tenha recursos físicos adequados, uma equipe de profissionais qualificados e valorizados e uma boa relação com a comunidade; Soares também fez críticas à forma como a mídia divulga os dados das escolas na forma de *ranking* e, recorda, ainda, que o capital cultural dos alunos e das famílias deve ser considerado na hora de analisar os resultados de cada escola.

Entretanto, é preciso olhar a realidade concreta, isto é, analisar como essa política de avaliação está sendo implementada, na prática, pelos governos; quais os reais interesses estão motivando sua implementação e qual seus efeitos para escolas, alunos e professores.

O que temos verificado, por meio de inúmeras pesquisas, das quais apresentamos algumas no capítulo anterior, é que há interesses privados na formulação dessas políticas, como a abertura de um mercado educacional, a formação de força de trabalho e o controle ideológico da educação.

Além disso, ao observarmos os efeitos dessas avaliações, percebemos que eles tem sido muito mais prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação humana, em virtude do afunilamento curricular, da segregação socioeconômica, do incentivo à competição e meritocracia, dentre outros efeitos

colaterais, do que de fato assegurando o direito à aprendizagem das crianças e jovens.

### **4.3. Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011**

A Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011, assim como a primeira, foi organizada em três dias. Considerando que essa formação deu uma grande atenção à Prova Brasil e ao IDEB e que, portanto, há vários materiais para serem analisados, organizaremos nossa exposição na ordem dos dias em que as atividades foram realizadas.

#### ***1º dia de formação***

As atividades realizadas no primeiro dia de formação continuada do 2º semestre de 2011 foram as seguintes: projeção do vídeo do então Secretário da Educação, Flávio Arns; leitura da mensagem da então Superintendente da Educação, Meroujy Giacomassi Cavet, intitulada “Semana Pedagógica: a escola sem máscara”; projeção do vídeo com informações sobre a Prova Brasil; debate referente aos dados de aprovação, reprovação, Prova Brasil e IDEB e, por fim, na parte da tarde foi discutido o Ensino Fundamental de nove anos.

Como se pode notar, a discussão sobre a Prova Brasil e os dados que compõem o IDEB estão entre as principais atividades do dia. Além disso, o tema da avaliação de larga escala é introduzido já na fala do Secretário da Educação, Flávio Arns, na abertura das atividades<sup>47</sup>.

Ao falar sobre as prioridades da Secretaria para o segundo semestre [daquele ano], o Secretário menciona um sistema estadual de avaliação. Segundo ele, o objetivo é o aprimoramento, com a participação de todos e das instituições, de um “sistema de avaliação nosso” e menciona, ainda, a preparação para as provas nacionais que aconteceram no ano de 2011 (Prova Brasil e SAEB).

Na sequência, de acordo com o cronograma de atividades, foi realizada a leitura da mensagem da Superintendente da Educação<sup>48</sup>.

Nos três primeiros parágrafos do texto, Cavet (2011, p. 1) destaca a importância da Semana Pedagógica para a troca de conhecimentos e construção de

<sup>47</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016. Acessando esse link é possível ter acesso a todos os documentos e vídeos da Semana Pedagógica de Julho de 2011. Para assistir aos vídeos é necessário baixá-los no computador.

<sup>48</sup>Cf. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2011/texto\\_superintendente2.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/texto_superintendente2.pdf)>. Acesso em 5 maio 2016.

saberes. Ressalta, ainda, que essa segunda Semana foi organizada considerando as questões apontadas pelos profissionais da educação na Semana Pedagógica de fevereiro de 2011 e, assim como na primeira, enfatiza a importância do projeto político-pedagógico da escola. Por fim, ao falar das ações do governo, destaca a importância do planejamento para uma aprendizagem eficaz e de qualidade.

No quarto parágrafo, a Superintendente entra no tema da avaliação:

Observemos que onde existem possibilidades e oportunidades de confrontos e de trocas de experiências há muito mais contribuição aos processos de avaliação, não só no que compete ao ensino, mas também para as instituições como um todo. Assim, é que a avaliação tem contribuído, tornando claro e real tudo o que precisa ser alterado de forma positiva (CAVET, 2011, p. 1).

Como vimos, nesse ponto Cavet destaca a importância da avaliação não só da aprendizagem, mas também das instituições. Como sabemos, o mecanismo de avaliação das instituições de Educação Básica tem sido o IDEB, que atribui notas às instituições, levando em consideração apenas o desempenho dos alunos na Prova Brasil e o índice de aprovação, o que tem contribuído para uma política de responsabilização das instituições de ensino e dos profissionais da educação pelo desempenho dos alunos, sem levar em consideração outras variáveis, como a infraestrutura da escola e as condições extraescolares, como o NSE dos alunos.

No sexto parágrafo do texto, Cavet (2011, p. 2) se refere diretamente às avaliações externas. Segundo a autora,

Focar na aprendizagem não é dissociá-la da avaliação, e temos experiência no que lhe compete justamente quando vemos o progresso das avaliações externas, tais como a Prova Brasil e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pois estas oferecem resultados importantes não apenas para as escolas, mas também para os municípios, dando suporte para a realização de mudanças, conforme a necessidade de cada instituição aonde tudo vai de acordo com o desempenho dos alunos durante essas provas. São subsídios utilizados para melhorar a qualidade de ensino em nosso estado e em nosso país, fazendo com que o aproveitamento dos alunos seja maior e, assim, se configure num apoio imprescindível para as instituições e para os alunos. Não esquecendo da avaliação interna, que faz parte de um sistema que procura subsidiar a prática do cotidiano dos professores. É no decorrer desse tempo que vamos, aos poucos, nos fortalecendo e encontrando formas determinantes que agem diretamente na consolidação das políticas públicas do Estado do Paraná.

Chama-nos a atenção quando a autora menciona que, “focar na aprendizagem não é dissociá-la da avaliação”. Ora, a avaliação interna, numa concepção diagnóstica e formativa, é parte constitutiva do processo de ensino-

aprendizagem, pois ela deve ser um instrumento utilizado pelo professor e pela escola para identificar os problemas encontrados no processo pedagógico: as dificuldades individuais e coletivas dos alunos, as falhas na metodologia e didática do professor, os problemas na organização e acompanhamento pedagógico da escola, entre outros, e, a partir da identificação dos problemas, reorientar o trabalho pedagógico. Portanto, entendemos que, a avaliação é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, assim como o currículo, a metodologia e a didática. Nessa perspectiva, nos parece que a intenção em dar um destaque à avaliação é mais no sentido de preparar para os testes em larga escala.

Na sequência da citação de Cavet, fica evidente, que a autora está se referindo às avaliações externas, que, em sua interpretação, tem feito progressos pelos resultados que fornecem por escolas e municípios, os quais, tem permitido mudanças na educação estadual e federal, por meio de subsídios enviados às escolas, de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas, o que tem possibilitado melhorar a qualidade da educação.

Esse é o principal argumento utilizado para justificar as avaliações externas censitárias, como a Prova Brasil. Conforme relata Sousa (2003, p. 881), o SAEB, quando de sua constituição foi definido

como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar.

Um dos principais argumentos para a realização dessas avaliações é que a partir delas o Estado tem a possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional. Contudo, em 2003, quando o SAEB era constituído apenas por uma avaliação amostral, que permitia comparações apenas entre unidades da federação Sousa já alertava para o fato de que:

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

Sousa (2003, p. 881-882) alertava, ainda, para o fato de que o SAEB ao fazer uma classificação dos estados conforme seus resultados na avaliação



estava estimulando a competição entre eles e cita como um exemplo uma unidade da federação que definiu como objetivo chegar ao grupo dos sete estados com melhores classificações no SAEB, o G7.

Por fim, a Superintendente fala da avaliação interna, que segundo ela *“faz parte de um sistema que procura subsidiar a prática do cotidiano dos professores”* (CAVET, 2011, p. 2). Nesse aspecto não há discordância com Cavet, pois, como mencionamos acima, compreendemos a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Freitas (2014b, p. 1095-1096), alerta para as influências que as avaliações externas tem sobre as avaliações internas. De acordo com o autor,

As relações entre as avaliações externas de larga escala e as avaliações formais internas à escola ocorrem em vários momentos, mas, especialmente, no que conhecemos como “simulados” destinados a preparar para os testes e também na organização das provas internas regulares da escola que acabam voltando-se para o mesmo objetivo (FREITAS, 2014b, p. 1096).

Nessa mesma perspectiva, adverte Barreto (2013, p. 141):

A influência das políticas atuais sobre as práticas escolares, além de induzir à transformação da avaliação no próprio currículo, reduzindo as suas finalidades, tem incidindo igualmente sobre a didática e a própria avaliação formativa, tendendo a reduzi-las a novas formas de avaliação. Os alunos da escola básica estão sendo submetidos a um número crescente de provas. Quando não conseguem entender o que é ensinado, as escolas tem deixado de discutir as diferentes maneiras de abordar as questões de ensino ou os processos que melhor conduzem a aprendizagens efetivas, para aplicar provas que, presumivelmente, preparam os alunos para irem bem nas provas seguintes.

Freitas (2014b, p. 1096), alerta, ainda, para outras consequências nas avaliações intraescolares. De acordo com o autor, existe pelo menos 3 dimensões da avaliação em sala de aula. A mais conhecida é a avaliação da aprendizagem, que examina o que o aluno assimilou de determinado conteúdo ensinado e, como vimos anteriormente, em suas palavras (FREITAS, 2014b) e nas de Barreto (2013), é sobre essa dimensão da avaliação que os testes de larga escala tem tido mais influência até o momento.

Freitas (2014b, p. 1096) elenca, ainda, outras duas dimensões da avaliação interna: a avaliação do comportamento dos alunos na sala de aula e a avaliação de valores e atitudes. O autor destaca, também, os processos formais e informais de avaliação. Segundo Freitas, a avaliação formal é aquela realizada por provas,

trabalhos, etc., enquanto a informal são “juízos de valor sobre o comportamento do aluno, ou sobre seu desempenho, comentários públicos ou dirigidos especificamente ao aluno em atenção individualizada, etc.”

Ainda de acordo com o autor,

Os processos formais são pontuais, mas os processos informais são contínuos e distribuídos durante toda a ação pedagógica do professor, ou seja, ocorrem ao longo do próprio processo de ensino/aprendizagem. Seu poder – de apoiar ou destruir – é muito maior pela sua frequência e pela natureza pública que assume na maior parte das vezes, expondo o desempenho do estudante ante os demais alunos (FREITAS, 2014b, p. 1096).

Para Freitas (2014b, p. 1096), as consequências mais duras das avaliações de larga escala para alunos e professores é a conexão entre estas e as avaliações informais feitas pelo professor em sala de aula. Para o autor, as avaliações informais são decisivas no progresso escolar da criança.

Pode-se mesmo dizer que ao ser reprovado pela avaliação formal (seja interna ou externa) o aluno foi reprovado, antes, na relação de ensino a qual é perpassada pela avaliação informal. Este processo cria, em sala de aula, um histórico de juízos de valores que são definidores das possibilidades de progresso dos alunos, pois afetam as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes. São estes processos que conformam culturalmente o aluno ou promovem o seu afastamento. Pela avaliação informal o professor cria nas relações de ensino uma autoimagem da criança e produz uma autoimagem também na criança. A autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou desmotivação, na dependência de seu conteúdo, e tem relação com a própria identidade cultural do estudante (FREITAS, 2014b, p. 1096-1097).

Freitas salienta ainda que, da mesma forma que existe uma avaliação formal do professor em relação ao aluno, há também uma avaliação informal entre os alunos, e isso pode levar a escola a se tornar um ambiente hostil àquelas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, pois as pressões geradas pelas avaliações externas tem incentivado as escolas a criarem mecanismos concorrenciais internos, como elaboração e divulgação de listas com o nome dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames e, há ainda, a criação de prêmios ou certificação para alunos que apresentam um bom rendimento.

Toda essa discussão sobre avaliações internas, formais e informais, sobre a criação de *rankings* internos nas escolas e, principalmente, sobre a autoimagem que o professor forma para si do aluno, e que este forma dos demais, nos leva a refletir

sobre o último parágrafo do texto da Superintendente, que desde a primeira leitura nos chamou muita atenção:

A vida é um enorme campo de experiências, *observamos diariamente as lutas e constatamos vencedores e derrotados*. Apesar de tudo, vibramos entusiasticamente com as oportunidades e, a partir daí, semeamos e colhemos novos destinos. Nós sabemos o tamanho da nossa força de vontade (CAVET, 2011, p. 2) (grifos meu).

Acreditamos que nesse parágrafo se revela mais claramente a concepção de educação que norteia as políticas educacionais do Governo Beto Richa, entre elas o currículo, qual seja: uma concepção efficientista, privatista, empresarial e de formação para o mercado de trabalho. Além disso, ao usar a expressão “vencedores e derrotados” e, por que não, a expressão “oportunidades”, as quais são muito caras ao ideário neoliberal, observa-se uma concepção meritocrática de educação.

Conforme aponta Freitas (2012, p. 383), para os liberais o importante não é a igualdade de resultados, mas sim a igualdade de oportunidades. Para a ideologia liberal “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida.”

Após a leitura da mensagem da Superintendente da Educação, os educadores assistiram a um vídeo com as falas da Professora Fernanda Simões, então diretora do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DPPE<sup>49</sup>), e da Professora Maria Cristina Theobald, então diretora do Departamento de Educação Básica (DEB), sobre a Prova Brasil e o IDEB<sup>50</sup>.

Após o vídeo, foi disponibilizado uma tabela<sup>51</sup> com os dados do IDEB de cada escola, desde o ano de 2007, com os resultados de proficiências nos testes, índices de reprovação e abandono, para que os profissionais da educação tomassem conhecimento e debatessem. Na sequência eles deveriam responder a questões relacionadas a ações que poderiam ser tomadas pelas escolas, NREs e SEED, para melhorar os índices apresentados.

Para a análise das exposições da professora Fernanda Simões (DPPE) e da

<sup>49</sup>O DPPE (Departamento de Políticas e Programas Educacionais) é ligado à Superintendência da Educação; atualmente, denomina-se Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais.

<sup>50</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016. O vídeo está dividido em dois arquivos que devem ser baixados no computador para serem assistidos. Arquivo 4.3. “Vídeo DPPE/DEB”.

<sup>51</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016. O arquivo com a planilha pode ser encontrado na seção Anexos, com o título “Planilha taxas do IDEB, Prova Brasil e taxas de abandono”.

professora Maria Cristina (DEB), faremos novamente uma divisão didática, primeiro exporemos sinteticamente a fala de cada uma e, na sequência faremos nossas considerações.

**a) Exposição da professora Fernanda Simões (DPPE) sobre a Prova Brasil**

A professora Fernanda (DPPE) inicia sua exposição falando da importância de todo o coletivo escolar (profissionais da educação, direção, instâncias colegiadas e comunidade) participar de forma articulada do debate sobre o processo avaliativo. Trabalha o conceito de avaliação interna, a qual ela define como sendo um instrumento importante para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e subsidiar a prática pedagógica de todo o coletivo escolar.

Sobre a avaliação externa, a professora inicia afirmando que esta ocupa um papel central na definição de políticas públicas e que, ao mesmo tempo, produz informações importantes para o planejamento pedagógico da escola. Segundo ela, a avaliação externa “é um instrumento que consegue medir como está sendo a aprendizagem de todos aqueles que estão dentro da escola.” Em seguida a professora faz uma explicação e um breve histórico sobre a Prova Brasil e o IDEB.

Ao falar sobre o INEP, a professora diz que o objetivo desse instituto, por meio das avaliações externas, é avaliar a qualidade da educação. Além disso, a professora afirma que compõe os testes um questionário socioeconômico.

De acordo com a professora, o objetivo da Prova Brasil é avaliar o repasse dos conteúdos nas disciplinas avaliadas, Português e Matemática, ou seja, a transmissão ativa de conhecimento que é a função da escola e papel do professor e do coletivo escolar.

Na sequência a professora cita os conteúdos que são avaliados nas disciplinas de Português e Matemática; expõe como são organizados os testes: quantos tipos de provas diferentes, quantas questões por prova, número de alternativas em cada questão e o tempo máximo para que o aluno responda o teste.

Explica, ainda, que para cada unidade escolar é calculada uma média de proficiência dos alunos que participaram da avaliação. Segundo a professora, a proficiência é calculada por meio de uma escala que vai de 0 a 500, com intervalos de 25 unidades. Além disso, a escala inicia em 125, proficiência considerada mínima. Essa escala contém os conteúdos que os alunos devem dominar em cada nível e está disponível no portal do INEP<sup>52</sup>.

A diretora do DPPE, salienta que os pedagogos e os professores de

---

<sup>52</sup>Escala de proficiência: Cf. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>>. Acesso em 18 maio 2016.

Português e Matemática devem ter acesso e conhecer como funciona a escala para saberem o que cada aluno deve dominar em cada nível de proficiência. Enfatiza que os professores utilizem as matrizes de referência da Prova Brasil, os descritores de cada disciplina, juntamente com as matrizes curriculares nacionais e as Diretrizes Curriculares de nosso estado.

Encaminhando para a finalização da exposição, mais uma vez a professora Fernanda destaca os objetivos da Prova Brasil e do SAEB, que achamos pertinente transcrever a seguir, para que na sequência possamos tecer alguns comentários:

Com base nessa avaliação as Secretarias Municipais e Estaduais, a partir dos resultados elas podem definir ações voltadas para o aprimoramento da educação, reduzindo as desigualdades existentes entre os diferentes polos, promovendo uma possibilidade de correção entre as debilidades e distorções identificadas na definição de recursos técnicos, de aporte financeiro, de demanda de professor e até, também, prioritariamente nas redefinições pedagógicas com relação as organizações das nossas matrizes, dos nossos projetos políticos pedagógicos

Por fim, a diretora do DPPE faz um resumo do que é importante:

[...] conhecer e analisar coletivamente os resultados da Prova Brasil de todas as escolas [...]; que compreenda a relação entre os descritores, entre as escalas de proficiência e as matrizes curriculares, as propostas curriculares, a proposta pedagógica, ou projeto político pedagógico, a proposta pedagógica curricular de cada escola. É importante que você analise coletivamente a matriz de referência. E aí vem uma grande questão: eu analiso só a Língua Portuguesa e Matemática porque são as matrizes que existem? Não. Que haja uma articulação de todas as disciplinas de todas as áreas do conhecimento, levando em consideração que quando a gente trabalha essas disciplinas dentro de uma visão interdisciplinar, nós temos que trabalhar, também, conteúdos que sejam pertinentes à Língua Portuguesa e a Matemática.

Após a fala da professora Maria Cristina (DEB), a professora Fernanda Simões (DPPE) retorna para enfatizar a importância da reflexão sobre a avaliação tanto interna quanto externa, levando em consideração o projeto político pedagógico da escola e também as DCEs. Salaria ainda a importância do envolvimento de todos nesse processo, coletivo escolar, NREs e SEED, “não só para a melhoria de índices, que nos é fundamental sim porque representam a aprendizagem do aluno, mas principalmente para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno e a construção da cidadania [...]”

***b) Considerações sobre a fala da professora Fernanda Simões (DPPE)***

Como vimos o objetivo central da exposição da diretora do DPPE são as avaliações externas, principalmente a Prova Brasil. Em sua fala ela justifica a

necessidade dessas avaliações para a reorientação de políticas públicas para a educação, que, como vimos, é o argumento que busca legitimar os testes em larga escala. A professora menciona ainda que estas avaliações produzem informações importantes para reorientar o projeto pedagógico da escola.

Na sequência, a diretora do DPPE afirma que a avaliação externa é um instrumento que consegue medir a aprendizagem de todos os alunos e, como vimos, no encerramento do vídeo, reafirma seu entendimento de que os índices são fundamentais “porque representam a aprendizagem do aluno”. Consideramos essa assertiva importante, pois como sabemos, e a própria professora irá confirmar em sua exposição, a Prova Brasil avalia apenas alguns conteúdos selecionados das disciplinas de Português e Matemática. Numa concepção de formação integral do ser humano não é possível afirmar que essa prova avalia todo o conhecimento do aluno, uma vez que negligencia as outras áreas do conhecimento e outras dimensões da formação humana. Nessa perspectiva, alerta Freitas (2012, p. 389):

Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

Na sequência fica evidente que o objetivo da fala da diretora do DPPE é preparar professores, pedagogos e direção escolar para a Prova Brasil, ou seja, orientá-los em como planejar as aulas tendo como materiais norteadores as escalas de proficiência e os descritores de cada disciplina, isto é, as matrizes de referência da Prova Brasil. Além disso, a professora descreve, ainda, os principais conteúdos e como é organizada a prova e suas questões.

Embora a professora Fernanda fale da importância de levar em conta, na organização da Proposta Pedagógica Curricular, as DCEs, ela não deixa de enfatizar a necessidade de adequação dessa proposta às matrizes de avaliação. Nesse sentido, conforme apontam Bonamino e Sousa (2012, p. 380), “a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem.”

Já encaminhando para o fim de sua exposição à diretora do DPPE reafirma a importância das avaliações externas e seus objetivos. Entretanto, ao reafirmar os objetivos dessas avaliações, que de acordo com ela são redefinir aportes técnicos,

financeiros e de recursos humanos, ela coloca como prioridade a reorganização das matrizes e projetos políticos pedagógicos das escolas.

Considerando as pesquisas já citadas anteriormente como as de Barreto (2003), Freitas (2011, 2012, 2014a, 2014b), Sousa (2003), Bonamino e Sousa (2012) entre outros, que tem alertado para o estreitamento curricular e o uso da avaliação interna como preparação para os testes (simulados), essa orientação da diretora do DPPE, pode levar as escolas estaduais a reorganizarem suas propostas curriculares e pedagógicas e aderir a esses métodos de preparação para as provas com vistas apenas a melhorarem suas notas no IDEB.

Por fim, a professora, ao enfatizar novamente a importância de analisar as matrizes de referências da Prova Brasil, numa tentativa de envolver as demais disciplinas do currículo, que ficaram excluídas do debate, fala da necessidade de articular todas as áreas do conhecimento nessa análise dos resultados e das matrizes de referência, usando como argumento a interdisciplinaridade. Em que pese as controvérsias em relação a esse conceito (que não poderemos tratar aqui), é interessante destacar que a diretora do DPPE afirma que as outras disciplinas, ao atuarem interdisciplinarmente, devem trabalhar conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa e Matemática, não levando em consideração, que a interdisciplinaridade é uma via de mão dupla, isto é, a Matemática e a Língua Portuguesa também devem fazer as relações necessárias com as demais disciplinas, sob pena do aluno não ter uma compreensão da totalidade do conhecimento histórica e socialmente produzido.

Sobre essa questão do envolvimento das outras disciplinas no debate das avaliações externas Freitas (2014b, p. 1094) afirma o seguinte:

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método.

Essa influência no tempo dedicado às demais disciplinas do currículo, que não são avaliadas pela Prova Brasil, é mais perceptível nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que nestas apenas um professor trabalha com todas as disciplinas que compõem o currículo (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física). Nota-se que, principalmente em anos de IDEB, nas séries avaliadas, os professores, por orientação das próprias Secretarias de

Educação, acabam destinando mais tempo para o ensino das disciplinas avaliadas (Português e Matemática). Isso, provavelmente, influencia as outras séries, uma vez que a prova, acontecendo a cada dois anos, tem estimulado as escolas a terem como objetivo central o atingimento ou superação das metas estabelecidas.

Contudo, como observamos na fala da diretora do DPPE, ao tentar envolver os professores das demais disciplinas do currículo no debate sobre a Prova Brasil, utilizando para isso o argumento da interdisciplinaridade, nos parece que esse fenômeno pode vir a acontecer nas séries finais do Ensino Fundamental.

O Ensino Médio, pelo menos aparentemente, está menos exposto a essa tendência, uma vez que o ENEM, avaliação utilizada para o ingresso no Ensino Superior, avalia todas as áreas do conhecimento.

### ***c) Exposição da Professora Maria Cristina Theobald (DEB)***

A professora Maria Cristina inicia sua exposição explicando como é constituído o IDEB do Ensino Fundamental e Médio, o qual leva em consideração as notas de desempenho dos alunos na Prova Brasil, no caso do Ensino Fundamental, e do SAEB, no caso do Ensino Médio, e as taxas de aprovação da escola.

Na sequência a professora apresenta as notas do IDEB, nacional e estadual, do ano de 2009. De acordo com a tabela apresentada por Maria Cristina, em 2009 a média nacional para os anos finais do EF foi de 3.7, e a estadual 4.2. Para o EM a média nacional foi 3.4 e a estadual 3.9.

Em seguida a professora apresenta as metas estaduais para 2013, que são: para as séries finais do EF 4.6 e para o EM 4.4.

Dando continuidade, Maria Cristina fala da importância dos profissionais da educação conhecerem os índices de reprovação, por série, dos anos finais do EF e do EM e, para isso, apresenta uma tabela com os dados desde 2005, primeiro ano da Prova Brasil<sup>53</sup>.

A diretora do DEB destaca que é importante conhecer, compreender e relacionar as metas do IDEB com os resultados das avaliações internas. Ela salienta, ainda, que esses índices devem ser considerados na gestão escolar e que a escola deve propor ações voltadas à promoção da aprendizagem e redução da evasão escolar.

### ***d) Considerações sobre a fala da Professora Maria Cristina Theobald (DEB)***

O objetivo principal da fala da professora Maria Cristina foi expor as notas e

<sup>53</sup>Assistindo ao vídeo é possível observar a tabela com o índice de reprovação por série, tanto das séries finais do EF, quanto do EM, desde o ano de 2005 (implementação da Prova Brasil) até 2010, com exceção do ano de 2006.



metas estaduais para o IDEB, bem como os índices de reprovação dos anos de 2005 a 2010, para que os profissionais da educação refletissem sobre formas de melhorar esses índices.

O que chamou atenção na apresentação da professora foram exatamente os índices de reprovação apresentados por ela. De acordo com a tabela apresentada, os anos finais do Ensino Fundamental tiveram os seguintes índices: 2005/18,2% - 2007/13,5% - 2008/14,6% - 2009/12,8% e 2010/13,5%. Em relação ao Ensino Médio os índices foram os seguintes: 2005/14% - 2007/12,2% - 2008/12,4% - 2009/12% e 2010/12,7%.

A primeira questão que se observa é que os índices mais altos de reprovação foram os de 2005, primeiro ano da Prova Brasil. A partir daí, com a implementação do IDEB, os índices caíram. Observa-se ainda que, nos anos de Prova Brasil/IDEB, após 2005, isto é 2007 e 2009, os índices são menores que os anos em que não há avaliação externa.

Isso comprova o que ressaltamos no segundo capítulo, com base em Soares e Xavier (2013), que na metodologia utilizada pelo IDEB, um resultado compensa o outro; a redução da reprovação pode compensar o baixo desempenho dos alunos nas provas. Foi o que constatou Silva (2010, p. 439-440) em estudo que comparou as notas do SAEB e as taxas de aprovação de 2005 e 2007. De acordo com a pesquisadora “nas etapas em que o índice aumentou de 2005 para 2007, não foram as notas do SAEB que tiveram maior peso, mas sim a taxa de aprovação” (p. 444).

Ainda em relação à influência das avaliações de larga escala sobre o currículo e as políticas educacionais, Bonamino e Sousa (2012), analisam o que elas denominaram de “três gerações de avaliação de larga escala no Brasil”, cada uma com consequências diferentes para o currículo.

A primeira geração é caracterizada pelas autoras como tendo um caráter de diagnóstico da qualidade da educação brasileira e não apresenta consequências diretas para a escola e para o currículo. Enquadra-se nessa primeira geração de avaliação, a prova do SAEB, antes de 2005 (da Prova Brasil), que era amostral.

Ainda de acordo com as autoras, esse tipo de avaliação divulga seus resultados pela internet, imprensa, etc., sem que os resultados sejam diretamente devolvidos à escola.

Nas avaliações de segunda geração, além da divulgação pela imprensa, os resultados são devolvidos às escolas com o objetivo de mobilizar os profissionais da educação para sua melhoria, além de estimular os pais e a comunidade a realizarem

pressão sobre a escola. De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 375), “nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade”.

Segundo as autoras, a partir da divulgação dos resultados da prova Brasil/IDEB,

passa-se a contar com experiências de avaliação da educação de segunda geração, caracterizadas por inovações que incorporam a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas entre escolas. A estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no *que* as escolas fazem e em *como* o fazem (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380) (grifos das autoras).

Em termos de responsabilização, Bonamino e Sousa (2012, p. 380), utilizando termos utilizados por Hanushek (2004 e 2005) e Raymond (2005), afirmam que as avaliações de segunda geração

integram uma política de *responsabilização branda* uma vez que se limitam a traçar metas e divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característica das políticas de *responsabilização sólida* (grifos das autoras).

As avaliações de terceira geração, portanto, são aquelas que, além de influenciar no currículo, acarretam políticas de responsabilização sólida, isto é, premiação ou sanções para as escolas de acordo com seus resultados nos testes de larga escala, como, por exemplo, o pagamento de bonificações aos profissionais da educação.

É possível afirmar, portanto, que no Paraná, até o momento, as avaliações de larga escala são de segunda geração, uma vez que observamos a devolução dos resultados para a escola, como forma de cobrar ações para melhorar os índices, suas influências sobre o currículo e o ranqueamento das escolas, porém sem a utilização de prêmios ou sanções, como o pagamento de bonificação aos profissionais da educação.

## **2º dia de formação**

Nesse 2º dia de atividades da Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011, nos deteremos à proposta de discussão e análise do “Caderno de Expectativas de Aprendizagem”<sup>54</sup> que entendemos ter relevância para o objeto dessa pesquisa.

<sup>54</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?>

De acordo com o Roteiro de discussão número 4<sup>55</sup>, da Semana Pedagógica (PARANÁ, 2011b, p. 5), esse documento foi elaborado pela SEED e está sendo enviado aos professores para conhecimento e discussão. A justificativa para a sua elaboração, de acordo com a SEED, é a seguinte:

Partindo do pressuposto de que o direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso à escola, traduzido apenas pelo aumento dos alunos matriculados, e que esse acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos alunos e o direito de acesso ao conhecimento acumulado, é que a Secretaria de Estado da Educação elaborou o “Caderno Expectativas de Aprendizagem” [...].

[...]

É importante salientar que as expectativas de aprendizagem devem representar o essencial que cada aluno, independente da região do Estado onde viva, saiba sobre determinada área do conhecimento/disciplina. Isso porque, hoje, percebe-se que existe grande disparidade no planejamento referente à distribuição dos conteúdos, quando há situações de movimentação de alunos.

Portanto, o material pretende ser um subsídio para a prática docente do processo de ensino-aprendizagem, do processo de construção do plano de trabalho docente e do processo avaliativo realizado pela escola (PARANÁ, 2011b, p. 5-6).

Conforme o roteiro de discussão (PARANÁ, 2011, p. 6), os professores deveriam debater a proposta e poderiam enviar contribuições que seriam consideradas na versão final do material. Inclusive um dos anexos dos documentos da semana pedagógica era uma ficha para preenchimento de propostas de emendas ao Caderno de Expectativas para ser enviada à SEED. Entretanto a versão do Caderno que está disponível, atualmente, na página da Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011 já é a definitiva, datada de 2012, a qual se encontra também junto aos documentos oficiais da SEED, na mesma página das DCEs<sup>56</sup>.

Não conseguimos a versão preliminar do documento para que pudéssemos verificar se as propostas enviadas pelos professores foram, de fato, contempladas na versão final.

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem traz em sua introdução uma carta do Secretário da Educação da época, Flávio Arns. De acordo com o Secretário o documento foi “elaborado de forma participativa durante o ano de 2011”.  
conteudo=423>. Acesso em: 15 maio 2016. Você pode ter acesso ao Caderno Expectativas de Aprendizagem na seção Anexos, baixando-o em seu computador em PDF.

<sup>55</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016. O documento com o roteiro completo da Semana Pedagógica pode ser baixado em PDF, clicando em 3. Roteiro completo.

<sup>56</sup> Cf. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 19 maio 2016.

(PARANÁ, 2012, p. 3)

Na sequência, o texto de apresentação do Caderno foi escrito pela então Superintendente da Educação, Meroujy Giacomassi Cavet, e pela então diretora do DEB, Maria Cristina Theobald.

As autoras reafirmam que

o documento foi elaborado de maneira coletiva com a contribuição dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais de Educação, apresentando a sistematização de aproximadamente 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de Julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada realizada pelo DEB. (PARANÁ, 2012, p. 5)

Cavet e Theobald destacam, ainda, que a elaboração do Caderno de Expectativas dá-se pela necessidade de continuidade de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da Rede Estadual e que estas são o referencial teórico que fundamenta o documento.

De acordo com as autoras “a elaboração das Expectativas de Aprendizagem busca, sobretudo, atende a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade.” (PARANÁ, 2012, p. 5)

Na sequência as autoras afirmam que as Expectativas de Aprendizagem devem servir

como mais um subsídio ao trabalho docente, podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que esse documento poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente, visto que a elaboração desses são atribuições dos professores dos estabelecimentos de ensino, os quais possuem autonomia para sua produção. Desse modo, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem não tem a intenção de substituir esses documentos, pois cabe ao coletivo escolar definir o quê, como, para quem e para quê ensinar, bem como planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2012, p. 5)

Como se pode notar, de acordo com as afirmações da Superintendente da Educação e da diretora do DEB, o objetivo do Caderno de Expectativas de Aprendizagem não é substituir as DCEs ou os projetos políticos pedagógicos das escolas. Pelo contrário, segundo as autoras o documento se referencia teoricamente nas Diretrizes e tem como objetivo dar continuidade a sua implementação. Também deve contribuir para subsidiar a construção das propostas pedagógicas curriculares das escolas e dos planos de trabalho dos professores.

O que nos chama a atenção em relação ao Caderno de Expectativas é que ele foi elaborado na sequência da palestra do professor José Francisco Soares sobre “O direito do aluno em aprender” (primeira Semana Pedagógica de 2011), o qual destacou, entre outros aspectos, a importância da avaliação externa para a garantia do direito do aluno à aprendizagem e a necessidade de que na proposta pedagógica da escola esteja muito bem especificado para cada professor o que deverá ser feito em cada momento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nos parece que o Caderno de Expectativas vem atender a essa orientação ao professor.

O que é preocupante nesse processo, em nosso entendimento, não é o fato de se especificar com maior clareza aquilo que o aluno deve dominar ao final do ano letivo, mas a metodologia utilizada para selecionar os conteúdos e quais os objetivos dessa seleção.

Como se pode notar, o debate sobre o Caderno de Expectativas foi feito em apenas um dia, com base em um documento que já veio estruturado pela SEED, sendo que as contribuições dos professores deveriam ser enviadas em formulários de emendas para que uma equipe dos NREs ou da SEED sistematizasse, sem um novo debate coletivo.

Além disso, observando os conteúdos previstos no Caderno de Expectativas e os previstos nas DCEs<sup>57</sup>, percebe-se poucas diferenças, o que, ao nosso ver, é um ponto positivo, uma vez que esse documento (as DCEs) é a orientação curricular oficial do estado. Entretanto, diferentemente do Caderno de Expectativas, que traz apenas os conteúdos, as DCEs apresentam, juntamente aos conteúdos a serem trabalhados, os encaminhamentos metodológicos.

Outra questão interessante que foi possível notar ao observarmos os conteúdos de Língua Portuguesa, de ambos os documentos, é que o Caderno de Expectativas dá maior ênfase à prática de leitura do que à oralidade e à escrita, o que pode revelar uma tendência a adequar o currículo às matrizes de avaliações externas.

Embora a SEED afirme que o Caderno de Expectativas está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica e que faz parte do processo de sua implementação, nossa preocupação é que existe a possibilidade desse documento, com passar do tempo, vir a substituir as DCEs na prática cotidiana das escolas, afastando os professores dos encaminhamentos teórico-

---

<sup>57</sup> Comparamos apenas os conteúdos de Língua Portuguesa.

metodológicos previstos nessas Diretrizes e, conseqüentemente, afastando-se da concepção de educação e sociedade nela expressa.

### **3º dia de formação**

O terceiro dia de formação foi reservado para a discussão e análise do Plano de Metas da SEED para o 2º semestre de 2011<sup>58</sup>. Após a leitura e discussão do documento as equipes da SEED, NREs e as escolas deveriam elaborar um plano de ação para a execução das metas estabelecidas.

O primeiro item de que trata o Plano de Metas é a avaliação. A meta 1 estabelece o seguinte: “1. Estabelecer critérios de avaliação, verificação e potencial de aprendizagem para o processo de ensinar e aprender dos alunos da Rede Estadual.” (PARANÁ, 2011c, p. 8)

O documento revela que o Caderno de Expectativas de Aprendizagem surgiu com o nome “Caderno Critérios de Avaliação” que foi modificado, segundo o documento, por sugestão dos profissionais da educação.

Ainda sobre o Caderno de Expectativas, o Plano de Metas prevê:

O material deverá ser utilizado por todos os professores, garantindo a homogeneidade do trabalho com os conteúdos escolares, em todas as escolas da Rede Estadual. Com isso, é possível garantir a unicidade no repasse dos conteúdos, levando em consideração possíveis movimentações de alunos dentro da própria Rede. (PARANÁ, 2011, p. 8)

A segunda meta se refere especificamente às avaliações de larga escala: “2. Acompanhar pedagogicamente a aplicação, correção e divulgação de resultados dos processos avaliativos da Prova Brasil, ENEM e resultados do IDEB”. (PARANÁ, 2011, p. 8)

A meta estabelece que os materiais referentes ao IDEB que foram trabalhados na Semana Pedagógica sejam estudados e aprofundados; que sejam realizadas reuniões com toda a comunidade para explicar os critérios que compõe o IDEB, apresentar as médias da escola, do município e do Estado e a meta que a escola pretende atingir.

Outra importante meta apresentada em relação à avaliação externa foi a proposta de constituição de um sistema estadual de avaliação, que, segundo o documento seria colocado em consulta pública.

De acordo com o Plano de Metas a avaliação do rendimento escolar

<sup>58</sup> Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016. O Plano de Metas encontra-se nos documentos do 3º dia da Semana Pedagógica e pode ser baixado em PDF.

aconteceria para os alunos dos 6º e 9º anos do EF e para os 3º do EM. Ainda segundo o documento foi organizado um curso de itens de avaliação, na modalidade à distância, composto por 3 turmas de Língua Portuguesa e 3 de Matemática. As inscrições seriam abertas em agosto daquele ano. O resultado do curso seria considerado na proposta do sistema de avaliação.

#### 4.4. Semana Pedagógica de 2012<sup>59</sup>

A Semana Pedagógica do 1º semestre de 2012 aconteceu nos dias 1º, 2, 3 e 7 de fevereiro, e homenageou a poeta paranaense Helena Kolody, em razão das comemorações de seu centenário.

Os temas abordados durante a formação foram: avaliação, educação integral, inclusão, diversidade, educação profissional e educação de jovens e adultos, sendo que os que tiveram maior destaque, e, portanto, maior tempo para o debate, foram avaliação e educação integral.

O primeiro dia da Semana Pedagógica foi reservado ao planejamento das escolas.

Antes de apresentarmos as atividades realizadas no segundo dia, principalmente em relação à avaliação externa, que é nosso tema, entendemos ser relevante fazer algumas considerações sobre a mensagem da então Superintendente da Educação<sup>60</sup>, professora Meroujy Giacomassi Cavet, uma vez que seu texto, em nosso entendimento, reafirma, mais uma vez, a concepção de educação do Governo Beto Richa.

Primeiramente, observamos que a Superintendente usa termos, em seu texto, que tem origem nas teorias de administração empresarial que foram como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, transplantadas para a gestão educacional. Isso se revela no momento em que a Superintendente se refere ao que espera da Semana Pedagógica: “hoje nos reencontramos numa sequência da Semana Pedagógica, que pretendemos seja justa e continue refletindo a vontade de *vencer*, promovendo motivos que nos conduzam a *excelência* da educação pretendida.”

(CAVET, 2012, p. 3) (grifos meus)

<sup>59</sup>A Semana Pedagógica de fevereiro de 2012 foi planejada pela SEED. Já para a Semana do 2º semestre, que estava prevista para acontecer nos dias 19 e 20 de julho, a preparação ficou por conta das escolas que deveriam enviar projetos de oficinas a serem realizadas durante os dois dias.

<sup>60</sup> A mensagem da Superintendente está na introdução do roteiro que orienta a Semana Pedagógica. Cf. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/educacao\\_basica\\_completo\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/educacao_basica_completo_sp2012.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2016.

Conforme apontamos no primeiro capítulo, o plano de ação da Secretaria de Estado da Educação do primeiro Governo Jaime Lerner (1995-1998), caracterizado pela utilização da gestão empresarial na educação, trazia o termo “escola de excelência” (SILVA, 2001, p. 136). Também o termo vencer ou vencedor, utilizado pela Superintendente em outro texto, como sabemos, é característico do incentivo à competição e meritocracia, práticas comuns do setor privado.

Outro trecho importante do texto que revela a concepção educacional desse governo é o que transcrevemos a seguir:

evidenciamos que a educação deve cumprir seu propósito, sem deixar esquecido o desenvolvimento da capacidade cognitiva e analítica dos jovens e a consciência de que se isso não for alcançado por um *sistema educacional eficiente, eles terão poucas chances num mundo que cada vez mais individualiza o sistema de trabalho* no qual a inclusão não depende apenas da inserção coletiva, mas também do comprometimento sério de cada um de nós enquanto dirigentes, professores, responsáveis pelo esclarecimento das necessidades que circundam as pessoas, todos os seus instantes – nos bancos das salas de aula e fora dos muros escolares. (CAVET, 2012, p. 3) (grifos meus)

Nessa assertiva, é possível compreender que, para a Superintendente, um sistema educacional eficiente é aquele que prepara o aluno para o sistema de trabalho, que de acordo com ela, está cada vez mais individualizado, ou, talvez, competitivo.

Essa concepção fica ainda mais evidente na seguinte afirmação:

Também, precisamos evidenciar, entre tantos pontos vistos e revistos pela SEED, a Educação Básica. É necessário que a mantenhamos como um complemento à Educação Profissional, *qualificando jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, apresentando à sociedade perfis profissionais propostos pelos setores produtivos*, características vinculadas à formação geral do aluno-trabalhador, propiciando-lhe a base para a tomada de decisão e o trabalho em equipe, tão necessários às constantes mudanças no mundo do trabalho (CAVET, 2012, p. 4). (grifos meus)

Nessa afirmação, ao que nos parece, a Superintendente propõe que a formação para o mercado de trabalho, ou seja, da força de trabalho, inicie já na Educação Básica, como um complemento à Educação Profissional. E mais, que a educação paranaense forme jovens e adultos com perfis profissionais propostos pelo setor produtivo, ou seja, parece que a intenção é relegar ao setor produtivo a definição do tipo de indivíduo que a escola deve formar.

Em última instância, o setor produtivo estará definindo o que será ensinado nas escolas, isto é, os conteúdos selecionados serão aqueles que atendem as



necessidades de formação de força de trabalho para desempenhar uma determinada função na indústria ou no setor de serviços. Essa é, também, como vimos no terceiro capítulo, uma característica das políticas de avaliações de larga escala, que reduz a aprendizagem do aluno ao que é considerado básico por aqueles que formulam a política educacional.

Nessa mensagem, a Superintendente da educação demonstra uma concepção de educação antagônica à concepção expressa nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná, a qual propõe que os conhecimentos transmitidos pela escola

contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. (PARANÁ, 2008, p. 14)

Ademais, de acordo com as DCEs, “propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo”. (PARANÁ, 2008, p. 20)

Como é possível observar, a orientação curricular oficial é para uma formação crítica e integral do ser humano, que possibilite a compreensão da realidade para que, a partir dessa compreensão, o sujeito possa agir para transformá-la, ao contrário de uma formação restrita e utilitária para o mercado de trabalho como propõe o texto da Superintendente da Educação.

Em relação às atividades do segundo dia de formação, estas iniciaram com a mensagem do Governador Beto Richa (vídeo) e, na sequência, do então Vice-Governador e Secretário da Educação, Flávio Arns<sup>61</sup>.

Em sua saudação, o Secretário dá um grande destaque à avaliação e anuncia a construção, ainda em 2012, de um sistema estadual de avaliação, que posteriormente virá a se chamar Saep (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná). Vejamos o que diz o Secretário sobre o tema avaliação:

A avaliação é um dos temas que será colocado para discussão durante a Semana Pedagógica. Todos nós, até eu mesmo, devemos ser avaliados, assim para nos aperfeiçoarmos cada vez mais. A avaliação, no âmbito da rede estadual de ensino, subsidiará a prática do professor em sala de aula.

<sup>61</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=250>>. Acesso em 3 maio 2016. É o segundo arquivo de vídeo do 1º dia da Semana Pedagógica, com o título Mensagem do Secretário da Educação Flávio Arns. Para assisti-lo é necessário baixá-lo no computador.

Ressaltamos que toda discussão que será feita na Semana Pedagógica sobre avaliação irá subsidiar a construção coletiva do sistema estadual de avaliação, que será feito ao longo do ano.

Fica claro na fala do Secretário que o objetivo, para 2012, é a criação de um sistema estadual de avaliação, o qual já estava previsto no Plano de Metas do 2º Semestre de 2011, analisado na Semana Pedagógica de julho daquele ano.

No período da tarde foram organizadas oficinas para discutirem as diversas temáticas previstas, as quais, já mencionamos anteriormente. Uma das oficinas realizadas foi sobre avaliação<sup>62</sup>.

Os textos que fundamentaram a oficina foram: “Avaliação da aprendizagem; visão geral<sup>63</sup>”, de Cipriano Luckesi, “O professor e a avaliação em sala de aula<sup>64</sup>”, de Bernadete A. Gatti, e “Avaliação: debater é preciso<sup>65</sup>”, de Sandra Zákia L. Sousa<sup>66</sup>. Para cada texto haviam questões que norteavam o debate e a reflexão.

É possível notar, pelos temas e autores dos textos propostos, que o debate foi mais voltado para a avaliação interna e versou, basicamente, sobre concepção de avaliação; a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem; a importância da avaliação para o acompanhamento da aprendizagem do aluno e para a orientação e planejamento do processo pedagógico.

O 3º dia de formação foi todo dedicado a esse tema. Iniciou-se com o vídeo “Mesa redonda sobre avaliação com o Prof. José Francisco Soares e a Prof.<sup>a</sup> Mariza Abreu.

Soares já havia participado da Semana Pedagógica de fevereiro de 2011 (primeira Semana Pedagógica do Governo Beto Richa), em que deu uma palestra, que foi assistida e debatida em todas as escolas estaduais, com o tema “O direito do aluno em aprender”. Como vimos, o professor fez parte do INEP e do Movimento Todos pela Educação.

A professora Mariza Abreu é formada em História (1976) e Direito (1988) pela UFRGS, e pós-graduada em História pela Unicamp (1978). Ex- secretária Municipal

<sup>62</sup>O material da Oficina de Avaliação está disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/anexo1\\_avalicao\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/anexo1_avalicao_sp2012.pdf)>. Acesso em 5 maio 2016.

<sup>63</sup>Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avalicao/art\\_avalicao\\_entrev\\_paulo\\_camargo2005.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avalicao/art_avalicao_entrev_paulo_camargo2005.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

<sup>64</sup>Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

<sup>65</sup>Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/anexo1\\_avalicao\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/anexo1_avalicao_sp2012.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2016.

<sup>66</sup>A professora Sandra Zákia L. Sousa é também uma pesquisadora sobre avaliações de larga escala e publicou artigos como “Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades”, “Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil”, “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”, entre outros, que embasaram a nossa discussão no segundo capítulo.

da Educação de Caxias do Sul (2005/2006 – Governo Sartori/PMDB), e presidente da Undime/RS (2006). Ex-secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2007/2009-Governo Yeda Crusius/PSDB) e Vice-Presidente da Região Sul do Consed (2007/2009) (PARANÁ, 2012, p. 9). Atualmente é membro da Comissão Técnica do Movimento Todos pela Educação<sup>67</sup> e do Movimento pela Base Nacional Comum (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345).

De acordo com o documento orientador da Semana Pedagógica em questão (PARANÁ, 2012, p. 9), o objetivo da Secretaria de Educação era “atribuir à avaliação papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem”, para isso tem como meta a criação do sistema estadual de avaliação. Nesse sentido, apresenta a mesa redonda com o objetivo de promover a reflexão e compreensão dessa meta.

O debate foi organizado em quatro blocos<sup>68</sup>; cada um voltado a um aspecto relativo à avaliação: “Por que avaliar?”, “Avaliação interna”, “Instrumentos e práticas de avaliação e a prática do professor” e “Expectativas de aprendizagem”.

Participaram da mesa redonda diretores e pedagogos de algumas escolas de Curitiba e região metropolitana, servidores dos NREs, da SEED e uma estudante. É importante salientar que em cada bloco participavam pessoas diferentes. Os participantes faziam perguntas que eram respondidas pelos professores José Francisco Soares e Mariza Abreu.

A seguir faremos uma descrição dos pontos do debate que consideramos mais importantes para os objetivos desse estudo e, na sequência, realizaremos algumas considerações.

#### **a) Descrição do debate**

No primeiro bloco, o qual tinha como tema “Por que avaliar?”, a professora Mariza Abreu faz uma retomada histórica recordando que na década de 1950 havia um número muito pequeno de alunos que tinham acesso à escola e que, atualmente, quase 98% da população em idade escolar está matriculada nas instituições de ensino. Contudo a escola não está conseguindo ensinar todo esse contingente, não está conseguindo formar “para o exercício da cidadania”.

Para a professora a avaliação é importante porque é uma espécie de termômetro que mede o que está acontecendo nas escolas. Segundo ela, a partir dos resultados é necessário questionar a escola, o currículo, mudar as práticas

<sup>67</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/>>. Acesso em: 21 maio 2016.

<sup>68</sup>Para assistir à Mesa Redonda acesse: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vHVMf1rCnRg&list=PL398D3A58086E9BE1&index=1>>. Acesso em: 19 maio 2012.

docentes.

Ainda de acordo com Abreu, a avaliação externa dos sistemas de ensino é importante porque levanta dados intra e extraescolares que contribuem para a reorientação de políticas públicas, que tem como objetivo garantir a qualidade e a equidade na educação.

Dando continuidade, o professor José Francisco Soares afirma que a avaliação é um instrumento que deve ajudar a escola a cumprir a sua função social, “que é ensinar a todos que lá estão”. Para ele a função social da avaliação é mostrar para a escola, pais e sociedade se a criança está tendo seu direito a aprendizagem atendido, e os resultados das avaliações devem retornar à escola para contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O professor enfatiza, ainda, que a sociedade deve definir muito bem o que quer que as crianças e jovens aprendam.

Um dos participantes da Mesa questiona se de fato o IDEB consegue avaliar a qualidade da educação, e aponta para a possibilidade de algumas escolas manipularem dados de aprovação e reprovação para melhorarem suas notas.

Soares responde afirmando que o Brasil está no início desse processo de perguntar à escola se ela “está atendendo a seu alunado”, e que os indicadores cumprem sua função, mas podem ser melhorados.

O professor afirma, ainda, que por meio da Prova Brasil é possível saber onde as crianças estão aprendendo e onde elas não estão aprendendo; e destaca, ainda, a importância do PISA para garantir que nossos alunos, de 15 anos, tenha o mesmo nível de conhecimento e “sofisticação” que os de outros países.

O tema do segundo bloco foi a “Avaliação Interna” e inicia com a pergunta sobre qual a função social da escola.

A professora Mariza afirma que pode-se falar que a função social da escola é a educação integral do aluno. Entretanto, para ela, a educação integral é função de toda a sociedade e começa na família, com a formação de valores, etc. Para ela a função específica da escola é transmitir a herança cultural das gerações passadas, o conjunto dos saberes que cada sociedade produz e “especificamente no mundo de hoje, no mundo da revolução tecno-científica, da sociedade do conhecimento, da internet, é desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para esse pleno desenvolvimento da pessoa.”

Aqui, percebe-se, que Abreu fala de educação integral como um dever de toda a sociedade, sendo que a função da escola seria apenas desenvolver as

habilidades cognitivas que a sociedade atual exige. Entendemos que o conceito de educação integral utilizado por Abreu não é o mesmo preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para a professora, a educação integral, que deve ser responsabilidade da família e da sociedade é, na verdade, a educação durante toda a vida, afinal o ser humano está sempre aprendendo, sempre desenvolvendo novas habilidades, pois, como vimos no segundo capítulo, é um ser sócio-histórico.

A educação integral para a Pedagogia Histórico-Crítica é a formação do ser humano em todas as suas dimensões: científica, filosófica, técnica e artística. O acesso a esses conhecimentos de forma sistematizada para todos os indivíduos da espécie deve ser a função social da escola.

De acordo com Soares, “se há falha no aspecto cognitivo a escola tem que responder de uma forma mais direta, agora se há falha em outros aspectos a escola não deve responder sozinha.” Para ele “a sociedade depende de ter parcerias para que as questões de valores possam ser tratadas. Educação é global, mas vários grupos, várias organizações da sociedade deve participar.”

Ainda segundo o professor, a escola tem uma meta muito clara que é o aprendizado dos alunos, da leitura, da matemática, das ciências e também da cultura. Portanto, a todo instante os professores devem se perguntar: “esses alunos concretos, os meus alunos, eles aprenderam a ler os textos que a participação na sociedade, a participação no trabalho vai exigir deles?” A partir dessa informação o professor deve intervir. Para Soares, a escola o tempo todo deve estar se perguntando se o aluno está aprendendo o que está sendo ensinado, nesse sentido, a avaliação deve ser contínua para que o aluno tenha o seu direito à aprendizagem garantido. O professor afirma, ainda, que a função social básica da avaliação é auxiliar na aprendizagem do aluno.

Soares discorda da avaliação interna classificatória, segundo ele é preciso haver, na rotina do professor, uma interpretação dos números, para saber o que os alunos que tiraram aquelas notas deixaram de aprender, e, a partir dessa informação o professor e a escola poder intervir pedagogicamente. “O que acontece é que a avaliação frequentemente termina na nota, na classificação.”

O tema do terceiro bloco do debate são os “Instrumentos e práticas de avaliação e a prática do professor”. A primeira pergunta é sobre a diferença entre medir e avaliar. Soares responde que a medida é necessária quando se trata de avaliações externas, pois estas avaliam um grande número de alunos (milhares ou milhões). Nesse sentido, segundo ele, “não há como dizer ao sistema ou à

sociedade se os alunos estão aprendendo se não for por uma medida.”

Em relação à avaliação interna Soares entende que não há necessidade da medida. Para ele o que é necessário é saber se os alunos estão aprendendo e isso pode ser feito de várias formas, pela observação diária, por trabalhos em grupos, etc.

De acordo com Soares, “o objetivo hoje não é que a criança aprenda um “conteúdo”, mas que ela aprenda a fazer algo com o conteúdo. Hoje o que se quer na educação básica é que o aluno saiba fazer.” (aspas do autor) Essa, segundo Soares, é a ideia de habilidade. Por isso, segundo ele, há a necessidade de contextualização, de trazer situações da vida real e perguntar o que o aluno faria naquela situação. Para Soares, a Educação Básica mudou: “hoje a educação é para a vida, você deve aprender os diversos conhecimentos para ser um cidadão pessoalmente realizado, inserido no trabalho, inserido na participação social.”

Sobre os prejuízos de uma avaliação mal conduzida, Soares afirma que isto é mais relevante na avaliação externa, “pois vai haver uma reacomodação da escola, ou seja, a escola vai se voltar para aquilo que está sendo cobrado nessa avaliação.” Portanto, para Soares, a avaliação externa tem que ter o cuidado de cobrar algo relevante, é preciso ter uma clareza muito grande no que pedir “pois ela se torna uma pauta, um exemplo para a escola.”

O tema do quarto e último bloco são as “Expectativas de Aprendizagem”, e a primeira pergunta é voltada para o significado desse novo conceito. Soares responde que Expectativas de Aprendizagem é um novo nome para “objetivos de aprendizagem”, e que sua base legal está na Constituição, no artigo 210, que, segundo ele, define que “a lei vai estabelecer o currículo do EF, ou seja, o que as crianças do país devem aprender.” Para Soares “isso é muito importante porque nós temos algo que é comum e que todos os brasileiros devem aprender. Há claro, a cultura regional, mas há aquilo que é comum a todos os brasileiros” e resume: “Expectativas de Aprendizagem significa colocar no papel esse comum, e colocar de maneira clara, que todos entendam da mesma maneira.”

Ainda segundo Soares, o PNE, que na época ainda estava em discussão, “recoloca essa necessidade. Agora nós teremos uma listagem que todas as crianças que passaram pela educação básica terão dominado.” Para ele isso, inclusive, vai “facilitar a formação do professor”, pois a universidade poderá ser cobrada sobre como o professor está sendo formado para ensinar determinada habilidade. Irá, ainda, impactar na preparação de material didático e na rotina da escola. Para

Soares, é uma “discussão importante e tem sua urgência no Plano Nacional de Educação.”

A professora Mariza Abreu define expectativa de aprendizagem como sendo

o ponto de chegada, é onde nós queremos que o aluno chegue ao final de cada ano letivo, ou seja o que o cidadão brasileiro precisa saber para se inserir de forma autônoma, crítica, produtiva e possa ser uma pessoa feliz na sociedade, no mundo que a gente vive.

Soares diz, ainda, que a avaliação também irá mudar “porque as expectativas estarão mais claras, ou seja, se não está nas expectativas vai ser muito difícil de, de repente, você querer saber se o aluno aprendeu ou não aprendeu aquilo que não era objetivo”. Para eles as expectativas darão norte, “para tirar o que não é essencial na avaliação.”

Segundo Abreu, a escola está num estágio tradicional ainda, pois quando se é perguntado a um professor o que ele está ensinando, o mesmo sempre responde com um conteúdo. “Ele vai dizer: eu “tô” ensinando a revolução francesa, eu “tô” ensinando somar e dividir, eu “tô” ensinando frações.” Para a professora

nós não internalizamos, ainda, a questão dos objetivos enquanto desenvolvimento de habilidades cognitivas. É diferente dizer, eu estou desenvolvendo a habilidade de identificar uma informação explícita no texto; nesse momento eu estou desenvolvendo uma habilidade de somar com números reais ou relativos. A gente sempre se refere ao conteúdo; a gente não consegue fazer no dia a dia essa passagem.

Após assistirem ao vídeo e de acordo com um roteiro de perguntas, os professores de todas as escolas estaduais do Paraná, deveriam debater as questões abordadas na Mesa Redonda.

### ***b) Considerações sobre o debate***

Primeiramente, entendemos ser necessário considerar o currículo dos debatedores. O professor José Francisco Soares, como mencionamos no segundo item desse capítulo ao analisarmos a primeira Semana Pedagógica do Governo Beto Richa, em 2011, foi membro do Comitê Consultivo do INEP, Presidente desse Instituto de 2014 a 2016 e membro do Conselho Técnico do INEE (Instituto de Avaliação Educacional do México), além de fazer parte do Movimento Todos pela Educação.

A professora Mariza Abreu foi Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, no Governo Yeda Crusius/PSDB, portanto, do mesmo partido do atual Governador

do Paraná, Beto Richa. Além disso, ela também faz parte do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela BNCC.

Conforme apontam Peroni e Caetano (2015, p. 339), em artigo que analisam a relação entre o público e o privado na educação, especialmente em relação à elaboração da BNCC,

o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. [...] ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Essa caracterização é importante, uma vez que durante as falas nem sempre é possível perceber com clareza qual é a linha política e a concepção de educação defendida pelos debatedores. Isso porque, muitos aspectos sobre avaliação que foram abordados por eles são, de fato, importantes e pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, entendemos ser necessário ir além das aparências e buscar captar a intenção da SEED em realizar um debate sistemático sobre avaliação, durante as formações pedagógicas, trazendo, para isso, pessoas ligadas a movimentos com interesses privados e que defendem abertamente as avaliações de larga escala, o IDEB e a construção de uma Base Nacional Comum Curricular nos moldes das expectativas de aprendizagem, como as que foram elaboradas aqui no Paraná, em 2011, ou seja, na perspectiva de um currículo mínimo.

Nesse sentido Peroni e Caetano (2015, p. 338-339), com base em Peroni (2015), afirmam:

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe.

Como podemos observar, em relação ao estado do Paraná, no período analisado por este estudo, os sujeitos que estão conduzindo os debates sobre



avaliação e currículo, no caso do Caderno de Expectativas de aprendizagem, por exemplo, estão ligados a esses movimentos nacionais formados por empresas, ONGs e fundações privadas.

Ainda de acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 345),

ao mapear os sujeitos desse movimento [pela BNCC], encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime).

Esses mesmos sujeitos presentes, atualmente, no Movimento pela BNCC, estavam presentes na elaboração da política de avaliação de larga escala do SAEB, por intermédio do Movimento Todos pela Educação, que logrou junto ao Governo Federal a aprovação do Decreto n. 6.094/2007, o qual legitima o IDEB e estabelece metas para a educação até 2022.

É importante salientar que consideramos o debate sobre avaliação necessário e legítimo; o que estamos apontando é que no Paraná, nessas três Semanas Pedagógicas analisadas por este trabalho, o mesmo foi realizado com foco nas avaliações externas, especialmente durante as formações de 2011, com o objetivo de melhorar as notas das escolas da rede estadual do Paraná no IDEB. Além disso, outra questão que fica evidente na fala do Secretário, na abertura dessa Semana Pedagógica, e na própria proposta de discussão, enviada para as escolas, é que o objetivo de tratar desse tema é o de subsidiar a construção de um Sistema Estadual de Avaliação, isto é, mais uma avaliação externa, e em larga escala, a qual serão submetidos os alunos das escolas estaduais do Paraná, e que impactará, também, no trabalho pedagógico das escolas.

Em relação à discussão promovida pela SEED, o primeiro aspecto que nos chamou atenção foi o fato da proposta de debate a ser realizada nas escolas após os professores assistirem ao vídeo, apresentar as mesmas perguntas que foram realizadas pelos participantes da Mesa aos debatedores (PARANÁ, 2012, p. 9-11). Ademais, assistindo à gravação, temos a impressão de que estas perguntas foram elaboradas com antecedência, ou seja, não nos pareceu um debate espontâneo em que os participantes de fato tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas ou expor sua compreensão sobre o tema avaliação, tanto interna quanto externa.

Passando, então, para as considerações sobre o conteúdo do debate,

observamos que logo no início do primeiro bloco, que tinha como tema “Por que avaliar?”, a professora Mariza Abreu faz uma retomada histórica do processo de universalização da educação, salientando que a ampliação do número de alunos nas escolas não garantiu a sua aprendizagem. Soares, assim como em sua primeira palestra, em 2011 destacou que se há falha no “aspecto cognitivo” do aluno, a escola deve responder “de uma forma mais direta.” Portanto, como é possível observar, para justificar as avaliações externas e censitárias, é utilizado o argumento do direito do aluno em aprender, que segundo os debatedores não vem sendo cumprido a contento pela escola – leia-se escola pública.

Fazendo a mesma retomada histórica que Abreu, Peroni e Caetano (2015, p. 339), em relação à ampliação do acesso, destacam que:

A oferta permanece pública, com 84,26% das matrículas no ensino fundamental (EF) e 86,75% no ensino médio (EM), e em instituições privadas há apenas 15,73% no EF e 13,25% no EM. A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e apropriação do conhecimento.

Considerando que a gestão das escolas não foi privatizada, observa-se que o mercado educacional, representado por empresas de consultoria, livros didáticos, tecnologias da informação, entre outras instituições de caráter “não-lucrativo”, mas que oferecem serviços educacionais, tentam agora por meio das avaliações de larga escala e, mais recentemente, pelo Movimento pela BNCC, além de transplantar as teorias de gestão empresarial para o interior das escolas, criar um mercado educacional lucrativo. Nessa perspectiva destacam Peroni e Caetano (2015, p. 347),

percebemos que a indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado.

Em relação à afirmação de Soares de que a escola deve responder diretamente sobre “falhas no aspecto cognitivo dos alunos”, é importante destacar que esse argumento tem servido aos governos no sentido de responsabilizar a escola e os profissionais da educação pelos resultados dos alunos nas avaliações

externas, ao mesmo tempo que se permite desresponsabilizar da manutenção de uma boa estrutura física e pedagógica, de melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação, além de políticas sociais, como saúde e moradia, que influenciam diretamente no desempenho escolar do aluno.

Essa responsabilização direta da escola e de seus profissionais pode ser percebida pelas práticas de bonificação salarial e prêmios para as escolas que atingem suas metas. Tal política tem impactado na carreira dos trabalhadores em educação que estão vendo seus salários cada vez mais vinculados aos resultados das avaliações externas, ao invés de serem valorizados pela sua formação/titulação e tempo de serviço dedicado à educação, por exemplo. Isso tem contribuído para que o salário dos profissionais da educação passe a ser variável e não fixo, o que deve contribuir, também, para a economia do Estado com folha de pagamento.

O outro argumento relativo às avaliações externas e censitárias é o de que estas devem ser utilizadas para garantir o direito do aluno em aprender. Entretanto, como destaca Freitas (2014b, p. 1090), “o direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais [...]” (aspas do autor).

Conforme aponta esse autor, o foco na aprendizagem dos alunos deixa de lado outras questões sociais que tem implicações diretas no desempenho dos alunos. Entretanto, para os reformadores empresariais a escola deve compensar as desigualdades sociais (como se isso fosse possível), para que a partir do acesso ao básico o aluno possa ter acesso a outras oportunidades, como um emprego por exemplo. Em suma, por trás da ideia de equidade educacional está a ideia liberal de mérito, ou seja, as pessoas que não tem “sucesso” na vida é porque não se esforçaram para isso; as oportunidades foram dadas (FREITAS, 2014b, p. 1109).

Como é possível observar, na sequência do texto, quando um dos participantes aponta para a possibilidade das escolas manipularem os dados, Soares afirma que o Brasil ainda está no começo desse processo, que os indicadores cumprem sua função, mas podem ser melhorados.

É interessante recordar que Soares é um dos pesquisadores, mencionados no terceiro capítulo, que observaram estar presente, na metodologia do IDEB, a lógica de um resultado compensar o outro:

um melhor aprendizado de um aluno compensa o pior aprendizado de outro

aluno na mesma escola; um melhor desempenho em Leitura compensa um aprendizado insuficiente em Matemática; e um melhor aprendizado de alguns compensa a reprovação de outros (SOARES; XAVIER, 2013, p. 912).

Na continuidade do debate, ele destaca, ainda, que a partir da Prova Brasil é possível saber onde as crianças estão aprendendo e onde não estão, e salienta ainda a importância do PISA para garantir que alunos brasileiros de 15 anos tenham o mesmo nível de conhecimento, de “sofisticação” que os de outros países.

Portanto, entendemos que, a partir dessas afirmações do professor, seja possível inferir que as avaliações externas e censitárias, como a Prova Brasil e o PISA, são indutoras de qualidade e, ainda, que os conteúdos (que não devem ser conteúdos, mas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos) cobrados no PISA (teste realizado pela OCDE) são os que devem ser considerados importantes para nossos alunos aprenderem. Em suma, relega-se à OCDE, um organismo internacional, a definição do que deve ser aprendido pelos alunos das escolas públicas brasileiras.

A influência das avaliações externas sobre o que é ensinado nas escolas fica bastante evidente na fala de Soares quando o mesmo afirma que uma avaliação externa mal conduzida traz muitos prejuízos à escola, uma vez que, deve-se definir muito bem o conteúdo da avaliação, pois, de acordo com ele, “a escola irá se voltar para aquilo que será cobrado nessa avaliação.”

Outra questão importante pautada por Soares diz respeito à Base Nacional Comum. Obviamente ele não utilizou esse termo, pois nesse período, fevereiro de 2012, não existia ainda, formalmente, o Movimento pela BNCC, nem a discussão sobre o tema havia sido instalada pelo MEC. Entretanto estava em curso o debate sobre o PNE, o qual prevê nas Metas 2 e 3 a elaboração dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão a Base Nacional Comum.

Nessa perspectiva é possível compreender porque Soares, em diversos momentos, reforça a importância de se ter um currículo único para todo o país e define as expectativas de aprendizagem como sendo o mesmo que objetivos de aprendizagem. Além disso, para justificar a elaboração desses objetivos de aprendizagem, ou Caderno de Expectativas de Aprendizagem, no caso do Paraná nesse período, ele cita o artigo 210 da Constituição Federal, o qual estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o EF.

O que se percebe, portanto, das falas colhidas no debate, é que as avaliações

de larga escala estão definindo os denominados “objetivos de aprendizagem”, que estão se tornando o currículo, tanto estadual (Caderno de Expectativas, por enquanto), quanto nacional (BNCC), ou seja, o que está sendo ensinado nas escolas está sendo definido externamente, de acordo com as habilidades avaliadas nos testes padronizados nacionais e internacionais, como o PISA.

Como vimos isso terá também impacto na formação de professores, transformando-a numa formação pragmática, voltada apenas às metodologias de ensino das “habilidades” básicas que devem ser desenvolvidas pelos alunos, afastando os profissionais da educação de uma formação mais ampla, que discuta concepção de educação, ser humano e sociedade.

Em se tratando de concepção de educação, é possível perceber, em pelo menos três momentos, no debate, em que os debatedores apontaram a função social da escola como sendo para o trabalho (leia-se mercado de trabalho). O primeiro momento foi quando Soares afirmou que a escola deve ter como meta o aprendizado dos alunos e, por isso, os professores, a todo instante, devem se perguntar se os alunos “aprenderam a ler os textos que a participação na sociedade, a *participação no trabalho* vai exigir deles” (grifos meus).

O segundo momento foi também protagonizado por Soares, quando o mesmo afirmou que “o objetivo hoje não é que a criança aprenda um “conteúdo”, mas que ela aprenda a fazer algo com o conteúdo. Hoje o que se quer na educação básica é que o aluno *saiba fazer*” (aspas do autor), e conclui: “hoje a educação é para a vida, você deve aprender os diversos conhecimentos para ser um cidadão pessoalmente realizado, *inserido no trabalho*, inserido na participação social” (grifos meus).

Por fim, encontramos essa concepção de educação na fala da professora Mariza, quando a mesma define expectativa de aprendizagem como “o ponto de chegada [...], o que o cidadão brasileiro precisa saber para se inserir de forma autônoma, crítica e *produtiva* e possa ser uma pessoa feliz na sociedade, no mundo que a gente vive” (grifo meu).

Por essas afirmações, mas principalmente assistindo todo o debate, é possível perceber que não se faz críticas ao modelo socioeconômico em que estamos inseridos, muito menos fala-se em transformação, muito pelo contrário, as falas vão no sentido de inserir o indivíduo de forma “autônoma”, “crítica” e produtiva para que possa ter uma vida feliz na sociedade atual. Por isso a defesa do básico, a ênfase apenas na leitura e na resolução de problemas matemáticos, pois para se ter uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora faz-se necessário

o domínio dos conhecimentos científicos, sócio e historicamente produzidos pela humanidade, para se compreender a realidade em sua totalidade, a partir de suas múltiplas determinações.

Contudo, como sabemos, historicamente não é esse o projeto de educação da burguesia para a classe trabalhadora. O projeto de educação pensado pela burguesia para a classe trabalhadora, na atualidade, é expandir o mercado educacional para a área da educação pública a partir dos produtos demandados pelas avaliações de larga escala e pela BNCC, além de manter e/ou aumentar o controle ideológico sobre a escola pública, a qual é responsável pela educação de mais de 80% da população em idade escolar.

#### **4.5. A implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep)**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) já estava previsto no Plano de Metas do 2º Semestre de 2011 (PARANÁ, 2011c, p, 9) e foi efetivamente implementado em 2012, tendo suas primeiras provas aplicadas no dia 22 de novembro desse mesmo ano.

De acordo com o *site* da SEED<sup>69</sup>, essa primeira etapa do Saep, envolveria cerca de 250 mil estudantes dos 9º anos do EF, dos 3º anos do EM e dos últimos anos dos cursos integrados (médio técnico e formação de docentes).

Esses alunos estavam matriculados em 2100 escolas da rede estadual de ensino e deveriam responder 26 questões de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. Além disso, os professores dessas disciplinas e os diretores de escola deveriam, também, responder a um questionário pedagógico e de gestão.

Ainda de acordo com o *site*,

Um dos motivos que levou o Paraná a desenvolver um sistema próprio de avaliação da qualidade do ensino das escolas públicas é o fato de que os resultados das avaliações atuais, feitas pelo governo federal, demoram muito para chegar às mãos dos professores e pedagogos. Além disso, outros estados já possuem sistemas próprios de avaliação. Por meio desta avaliação, também será possível identificar boas práticas verificadas em escolas e que podem ser disseminadas.

<sup>69</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid =3989&tit =Secretaria-da-Educacao-do-Parana-vai-avaliar-250-mil-alunos-da-rede-publica>>. Acesso em: 26 maio 2016.

No *site* do Saep<sup>70</sup>, a então Superintendente da Educação, Professora Meroujy Giacomassi Cavet, destaca que a intenção, com a chegada mais rápida dos resultados da avaliação nas escolas, é que se faça a intervenção na aprendizagem do aluno enquanto ele ainda está na rede estadual de ensino.

Segundo o *site* do Saep, a partir de 2013, as provas serão aplicadas duas vezes ao ano, em março e em novembro, envolvendo novamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas desta vez, com alunos do 6º ano do EF e da 1ª série do EM.

De acordo com notícia divulgada no *site* da SEED<sup>71</sup>, em março de 2013 foram aplicadas as provas do Saep, as quais envolveram cerca de 300 mil alunos dos 6º anos do EF e dos 1º anos do EM. Em novembro, foram aplicadas mais uma vez as provas para os 9º do EF, 3º do EM e últimos anos dos cursos integrados.

Como se pode constatar no *site* oficial do Saep<sup>72</sup>, o qual apresenta as matrizes de referência, os resultados dos testes, entre outras informações, esses três primeiros ciclos de avaliação foram realizados em parceria com o CAEd/UFJF<sup>73</sup>.

Pesquisando o site desta instituição, observamos que a mesma é responsável pelo Sistema de Avaliação de sete capitais, duas cidades do interior e 18 estados brasileiros.

O CAEd possui um departamento especializado em avaliação educacional denominado Unidade de Avaliação (UAV). Embora ele traga várias informações sobre os diversos tipos de avaliação (interna, externa, diagnóstica, formativa e somativa) é possível notar que sua especialidade são as avaliações em larga escala. Isso fica evidente na seção “Quem somos”, a qual apresenta suas características:

A UAV desenvolve tecnologia e implementa programas de avaliação de unidades e programas educacionais com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública e assegurar a igualdade de oportunidades educacionais.

O trabalho desenvolvido pela unidade compreende todo o processo, desde o planejamento e elaboração dos testes até a sua aplicação. Posteriormente, a divulgação dos resultados e orientação de como utilizá-los para alcançar os objetivos propostos também é uma responsabilidade da UAV<sup>74</sup>.

<sup>70</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/2012/11/26/parana-implanta-sistema-para-avaliar-aprendizagem-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>71</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4405>>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>72</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>73</sup>Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cf. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>74</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/quem-somos/>>. Acesso em: 26 maio de

Outra característica importante que fazia parte do projeto do Saep, é que cada escola, após cada ciclo de avaliação, deveria receber um caderno com os resultados dos seus alunos para que pudessem, a partir desses resultados, planejar suas ações.

É importante destacar que o Saep teve apenas três ciclos de avaliação: o de novembro de 2012, e os de março e novembro de 2013. Nos anos de 2014 e 2015 não foram aplicados testes.

Entretanto, após esses três ciclos, foram publicadas e enviadas para as escolas as denominadas “Revistas Pedagógicas”, que traziam além dos resultados das provas, também informações sobre a metodologia utilizada pelo Saep<sup>75</sup>. Cada escola recebeu suas revistas, que eram compostas por conteúdos comuns destinados a todas as unidades de ensino, porém, também com uma parte específica, destinada aos resultados da escola e do NRE ao qual ela pertence.

Em 2013, foram enviadas para as escolas cinco Revistas Pedagógicas referentes aos resultados do Saep 2012: a “Revista Gestão Escolar”, destinada aos gestores; uma “Revista Pedagógica” de Língua Portuguesa e outra de Matemática destinada aos professores dos 9º anos do EF, além de mais uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática destinada aos professores dos 3º anos do EM.

Também em 2013, foram enviadas as revistas pedagógicas da primeira etapa do Saep: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, destinadas aos professores dos 6º anos do EF e 1º anos do EM, além de uma intitulada “Revista do Sistema de Avaliação: rede estadual”.

Após o terceiro ciclo de avaliação, foram enviadas, novamente, às escolas as revistas da 2ª etapa de avaliação daquele ano, que atingiu os 9º anos do EF, 3º anos do EM e últimos anos dos cursos integrados. As revistas dessa etapa foram organizadas da mesma forma que as da etapa de 2012, sendo acrescentada mais uma edição: a “Revista do Sistema de Avaliação: rede estadual”.

Em relação às revistas do Saep, é importante destacar que encontramos muitas semelhanças entre estas e os jornais publicados pelo Governo Lerner, entre 1996 e 1999, quando o mesmo implementava a política de Gestão Compartilhada

---

2016.

<sup>75</sup>As revistas foram impressas e enviadas para cada uma das 2100 escolas estaduais do Paraná. Porém, seu conteúdo geral pode ser encontrado no site: Cf. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/colecao/>>. Acesso em: 26 maio 2016.



nas escolas estaduais do Paraná. A análise feita por Souza (2001) demonstra que havia um jornal destinado às direções escolares (Jornal da Direção) e outro às APMS (Jornal das APMS), com o objetivo de efetivar a política do governo.

A seguir, faremos algumas considerações, sobre o conteúdo da “Revista Gestão Escolar” e “Revista Pedagógica” da disciplina de Língua Portuguesa do 9º do EF, distribuídas nas escolas em 2013, após o primeiro ciclo do Saep que aconteceu em novembro de 2012.

Todas as revistas dessa etapa iniciam com a palavra da Superintendente da Educação que, a partir de 2013, passou a ser a professora Eliane Terezinha Vieira Rocha<sup>76</sup>. Para a Superintendente,

A avaliação educacional em larga escala pode e deve ser incorporada de maneira extremamente positiva ao cotidiano da escola. Acreditamos na avaliação como uma perspectiva relevante de olhar sobre o processo educacional, tornando, desta forma, mais eficazes as nossas políticas e estratégias destinadas a dar consistência ao direito que todo cidadão tem de aprender.

Entendemos que a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) pela Secretaria de Estado da Educação - SEED - tem o intuito de compreender o que ocorre na escola para com ela contribuir ainda mais, fornecendo aos professores informações sobre o desempenho de seus alunos e possibilitando a definição de ações em cada escola (PARANÁ, 2012, p. 5).

De acordo com a própria Revista da Gestão Escolar, seu objetivo é oferecer

informações gerais sobre a participação dos alunos na avaliação e os resultados de proficiência alcançados, apresentando, de modo sintético, os Padrões de Desempenho estudantil, além de discussões em prol de uma educação de qualidade. Também são disponibilizados nesta Revista depoimentos, baseados em relatos de experiência de um chefe de Núcleo Regional de Educação e de um diretor de escola da rede de ensino, de modo a aproximar a apropriação dos resultados à prática educacional (PARANÁ, 2012, p. 9).

Essas experiências relatadas constituem uma seção da revista denominada “Experiência em foco”. Essa primeira edição da revista traz o depoimento de um

<sup>76</sup>Eliane Terezinha Vieira Rocha é formada em Pedagogia e fez especialização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui doutorado pela Universidade de Sherbrooke, no Canadá, onde desenvolveu tese na área de desenvolvimento organizacional e profissional, gestão da educação e da formação. Está na área da educação há 20 anos, tendo sido professora e orientadora educacional; chefe do Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba; Atuou na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti) e no Instituto de Tecnologia do Paraná (Tecpar), onde coordenou a criação do Tecpar Educação — unidade dedicada à oferta de cursos de formação profissional para estudantes e trabalhadores. Cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4109>>. Acesso em: 29 maio 2016.

Chefe de Núcleo e de uma diretora de Escola sobre assuntos como participação da comunidade, evasão, prática pedagógica e, principalmente, a importância da avaliação externa.

Para o Chefe do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, Maurício Pastor dos Santos, “o sistema avaliativo torna-se um importante instrumento de compreensão e acompanhamento do cotidiano escolar, considerando as diversas variáveis que interferem no sucesso do aluno”(PARANÁ, 2012a, p. 11). De acordo com ele, em sua gestão, a avaliação é utilizada

como subsídio para revisões no currículo; redução de taxas de reprovação; definição de estratégias, a partir de indicadores, para alcançar metas necessárias à melhoria da administração do ensino; aproximação entre a comunidade e a equipe da escola; e demandas de infraestrutura (PARANÁ, 2012a, p. 11).

Ainda de acordo com o Chefe do NRE de Curitiba, a partir dos indicadores das avaliações externas é possível conhecer a real situação das escolas e planejar os ajustes necessários. Maurício relata ainda que as informações divulgadas no I Seminário do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>77</sup> estão sendo utilizadas para pautar reuniões semanais com os diretores das escolas, objetivando instrumentalizar diretores, pedagogos e professores na construção de propostas pedagógicas (PARANÁ, 2012a, p. 11).

Para a diretora Joana Benta Palandré Peres, do Colégio Estadual João de Faria Pioli,

toda escola deve utilizar os resultados da avaliação externa no planejamento coletivo e elaborar estratégias de ação a curto e longo prazo, para superar as dificuldades através da ênfase nos conteúdos que o aluno, até aquele momento, não dominou. Ainda de acordo com a diretora, a escola deve desenvolver inúmeras ações, sendo fundamental o investimento na leitura por fruição, interpretação de textos, escrita e cálculos. (PARANÁ, 2012a, p.22).

A diretora ressalta ainda a importância da divulgação dos dados das avaliações externas por meio de reuniões com toda a comunidade escolar, cartazes divulgação em *sites*, *blogs* e jornais da escola. Segundo ela essa divulgação permitiu à comunidade e aos alunos perceberem a importância da avaliação externa:

<sup>77</sup>O Seminário aconteceu nos dias 26 e 27 de fevereiro de 2013 e tinha como objetivo orientar a comunidade escolar sobre os usos dos resultados do Saep, uma vez que a divulgação das notas de desempenho dos alunos que participaram das provas em novembro de 2012, estava prevista para março. Participaram do evento representantes da SEED, chefias dos NREs, coordenadores do Saep, coordenadores das equipes pedagógicas e técnicos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática das regionais. Cf. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/flavioarns/sets/72157632860461457/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

Hoje os alunos enxergam com mais clareza os benefícios que o trabalho executado, a partir do resultado das avaliações, traz para escola, dando-lhes possibilidades de estabelecer novos conhecimentos e “tornar a instituição referência no processo de ensino-aprendizagem”, ressalta a diretora Joana (PARANÁ, 2012, p. 23).

Como se pode perceber por meio dos depoimentos, as avaliações de larga escala e seus resultados tem feito parte do cotidiano da escola e das ações efetuadas pelo NRE. Há uma aparente crença, por parte do chefe de Núcleo e da diretora da escola, de que essas avaliações possibilitam compreender o “cotidiano escolar”. Além disso, como relata o chefe do NRE, os resultados das avaliações externas estão pautando semanalmente as reuniões de diretores com o objetivo de subsidiar os currículos e propostas pedagógicas das escolas.

Também, no âmbito da escola, é possível observar as implicações dos resultados das avaliações externas nas ações pedagógicas realizadas. A diretora indica a ênfase nos conteúdos que caem nos testes: a leitura e o cálculo. Aponta, ainda, para a importância da divulgação dos resultados, de diversas formas, para que a comunidade compreenda a importância das avaliações externas como indutoras de qualidade, com o objetivo de tornar a escola uma “instituição de referência no processo de ensino-aprendizagem.” Como se pode perceber, nessa perspectiva, o modelo de escola de qualidade é aquela que atinge bons resultados nos testes padronizados e trabalha esses resultados em seu cotidiano.

Há, ainda, na Revista da Gestão Escolar, uma seção sobre os padrões de desempenho. Como já apontamos no item em que analisamos a Semana Pedagógica de Julho de 2011 (item 4.3), o desempenho dos alunos é medido em uma escala de proficiência que vai de 0 a 500, com intervalos de 25 pontos.

Os resultados de proficiência obtidos são agrupados em quatro padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. “Os níveis de proficiência compreendidos em cada um dos Padrões de Desempenho, para as diferentes etapas de escolaridade avaliadas, correspondem a determinados intervalos de pontuação alcançados nos testes [...]” (PARANÁ, 2012, p. 15). Na sequência a revista descreve o que significa o aluno estar em cada um desses padrões de desempenho.

A seguir passaremos a algumas considerações sobre a “Revista Pedagógica: Língua Portuguesa/9º ano EF”. A maioria dos conteúdos de ambas as Revistas, de Língua Portuguesa e de Matemática, são comuns, a diferença é que cada uma

apresenta a Matriz de Referência, os descritores e a escala de proficiência de sua área.

O primeiro texto da revista intitulado “Avaliação: o ensino-aprendizagem como desafio”, faz uma breve caracterização das avaliações externas e em larga escala e apresenta seus objetivos:

Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e aplicadas, de forma padronizada, a um grande número de pessoas. Os resultados aferidos pela aplicação de testes padronizados têm como objetivo subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam a dois propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a efetividade dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e a qualidade da educação (PARANÁ, 2012b, p. 8).

Por essa citação é possível observar dois grandes argumentos utilizados pelos defensores da política de avaliação de larga escala, os quais já citamos anteriormente: a prestação de contas à população sobre a qualidade dos serviços prestados e a promoção da equidade e qualidade educacional. Em relação ao primeiro argumento, vimos no terceiro capítulo, que ele pode ser utilizado para responsabilizar os servidores públicos pelos resultados negativos, sem considerar a contento questões como: condições de trabalho, aspectos intra e extraescolares, como infraestrutura escolar e NSE dos alunos, que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pode contribuir para a desresponsabilização do estado para com os serviços públicos essenciais à população.

Em relação à equidade educacional, vimos na seção anterior que esse termo, ao focar apenas na aprendizagem, desconsidera fatores extraescolares que influenciam diretamente no aprendizado do aluno, atribuindo à escola a função de compensar as desigualdades socioeconômicas, garantindo o acesso ao aprendizado do básico. No termo equidade está implícita a ideia de que a escola deve buscar meios de ensinar e levar o aluno ao “sucesso”, independentemente de suas condições sociais. Conforme aponta Freitas (2014b, p. 1109), “o que esta tese esconde é que o direito de aprender depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde, etc.”

Na sequência a Revista Pedagógica traz uma explicação sobre a matriz de

referência, os descritores e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada na elaboração dos testes.

Na seção intitulada “Interpretação de resultados e análises pedagógicas” (PARANÁ, 2012b, p. 12), a revista define Matriz de Referência como sendo um recorte do currículo que apresenta os conhecimentos que serão avaliados. No Paraná, de acordo com a matéria, a Matriz de Referência do Saep baseou-se na Matriz de Referência do SAEB, nas DCEs e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem.

Na sequência apresenta os elementos que compõem a Matriz de Referência: os *tópicos*, que agrupam “por afinidade um conjunto de conhecimentos indicados pelos *descritores*; estes, por sua vez, “associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados por meio de um item”; “o *item* é uma questão utilizada nos teste de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar um único conhecimento indicado por um descritor da Matriz de Referência” (PARANÁ, 2012b, p. 14) (grifos meus).

As revistas de ambas as disciplinas e de todas as séries avaliadas apresentam suas respectivas Matrizes de Referência. As Revistas Pedagógicas de 2012 trouxeram, ainda, uma explicação da TRI. De acordo com a revista essa Teoria

é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes, levando em consideração os conhecimentos demonstrados e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos.

[...]

A TRI é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o aluno respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha (PARANÁ, 2012b, p. 16).

Ainda de acordo com a explicação, essa teoria considera três parâmetros:

- Parâmetro "A"

A capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram os conhecimentos avaliados daqueles que não os desenvolveram.

- Parâmetro "B"

O grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

- Parâmetro "C"

A análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas:

se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões (PARANÁ, 2012b, p. 16).

Na sequência a revista faz uma explicação detalhada da Escala de Proficiência, apresentando qual o grau de conhecimento do aluno, representado em cada nível da Escala, relativo a cada descritor da Matriz de Referência.

A revista traz ainda explicações sobre os padrões de desempenho (básico, abaixo do básico, adequado e avançado) e exemplos de itens da prova.

Por fim apresenta o resultado da escola, do NRE e do estado, demonstrando o número de alunos previsto e os que efetivamente realizaram a prova, a proficiência média dos alunos, o Padrão de Desempenho e o percentual de alunos classificados em cada Padrão de Desempenho, que é estabelecido de acordo com os níveis da Escala de Proficiência.

Como se pode observar o Saep segue, basicamente, a mesma metodologia do SAEB e das demais avaliações de larga escala, utilizando a TRI, escalas de proficiências, padrões de desempenho, entre outras. É possível observar, ainda, que na divulgação dos resultados, não é levado em conta o NSE dos alunos, inclusive não encontramos nas revistas analisadas nem nos sites do Saep e da SEED, a menção sobre a aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos.

As revistas também não apresentam os resultados em relação aos questionários pedagógicos e de gestão, para que, de fato, se tenha um diagnóstico dos aspectos intraescolares das escolas estaduais. O que pudemos observar da análise das duas revistas (Gestão Escolar e Pedagógica) é que elas estão voltadas apenas para o incentivo à avaliação externa como prestadora de contas e indutora de qualidade e, no caso da Revista Pedagógica, para os aspectos cognitivos dos alunos, para os conteúdos cobrados nos testes e para a metodologia da prova e de análise dos resultados.

#### **4.6. A mudança na Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental**

Uma mudança ocorrida na rede estadual de ensino do Paraná em 2013, que tem relação direta com o estreitamento curricular decorrente da política de avaliação de larga escala, foi a modificação da Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental.

Essa mudança foi anunciada pela SEED no final de 2012, sem nenhum debate com os profissionais da educação e sua entidade representativa, e passou a vigorar a partir do início do ano letivo de 2013.

Basicamente a mudança constituiu-se em diminuir as aulas das disciplinas de História, Geografia, Arte e Educação Física para aumentar o número de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que passaram ter 5 horas/aulas (h/a) semanais, em todos os anos do EF.

Anteriormente, a instrução n. 011/2009 da SUED/SEED<sup>78</sup> que dispunha sobre a elaboração de nova Matriz Curricular para as instituições estaduais de ensino para o ano de 2010, estabelecia o seguinte:

### 3. NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. Nos anos finais, que compreende de 5ª a 8ª série, a Base Nacional Comum das Matrizes Curriculares deverá ser composta, obrigatoriamente, pelas disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em todas as séries, e da disciplina de Ensino Religioso nas 5ª e 6ª séries.

3.2. As disciplinas da Base Nacional Comum terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aula e máxima de 04 (quatro) horas-aula semanais, com exceção do Ensino Religioso (PARANÁ, 2009, p. 1-2).

Observe que foi estabelecida uma carga horária mínima de 2 h/a para todas as disciplinas, com exceção de Ensino Religioso, disciplina facultativa, com 1 h/a semanal, nas 5º e 6º séries. Também estabelecia o número máximo de 4 h/a semanais, por disciplinas.

Outro aspecto que consideramos importante nessa Instrução é que no item em que trata da Matriz Curricular do EM a mesma estabelece o seguinte:

4.2.6. A distribuição do número de aulas para cada disciplina na Matriz Curricular deverá obedecer o princípio de equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra, o que se deduz da leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2009, p. 3).

Este argumento, embora no item que trata do EM, vale também para a Matriz Curricular do EF. Além disso, o mesmo cita como fundamentação as DCEs.

Nesse período, como pudemos observar, a Instrução estabelecia as diretrizes gerais para a elaboração das Matrizes Curriculares dos estabelecimentos de ensino,

<sup>78</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112009.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

como as disciplinas obrigatórias e o número mínimo e máximo de aulas semanais por disciplina, tendo as escolas autonomia para, dentro dos limites estabelecidos pela legislação, elaborar suas Matrizes Curriculares.

A partir da Instrução n. 020/2012 da SUED/SEED<sup>79</sup> a Matriz Curricular das séries finais do EF passa a ser única em todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual, passando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a terem 5 h/a semanais em todas as séries, ficando as outras disciplinas com 2 ou 3 h/a semanais, distribuídas de acordo com a série (PARANÁ, 2012c, p. 2). A disciplina que mais sofreu redução de carga horária foi Educação Física, que teve suas aulas reduzidas de 3 para 2 h/a semanais em todas as séries finais do EF.

Como pudemos perceber, a partir de 2013 há uma padronização da Matriz Curricular das séries finais do EF, além de um aumento da carga horária exatamente das disciplinas que são cobradas nos testes de larga escala. É importante ressaltar que o aumento da carga horária dessas disciplinas não veio acompanhado de um aumento na carga horária do EF ou de uma educação em tempo integral, mas foi realizado às custas da redução da carga horária de outras disciplinas, como se houvesse uma hierarquização entre as mesmas.

---

<sup>79</sup>Cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da influência da política de avaliação de larga escala na orientação curricular do estado do Paraná, nos anos de 2011/2012.

A principal motivação para esta pesquisa foi a observação, no cotidiano escolar, quando professor, primeiramente na rede municipal de ensino (2009-2010) e, depois, na rede estadual (2011- atual), da influência dessa política sobre o currículo e a prática do professor, além de outras consequências que a mesma acarreta aos alunos, escolas e profissionais da educação, como relatamos no terceiro capítulo.

A partir de 2011, com a mudança do Governo estadual (posse do Governador Beto Richa/PSDB), já era possível perceber algumas modificações nas orientações educacionais e na formação continuada, que afetavam diretamente o currículo da rede estadual de ensino, como o foco nos resultados do IDEB, a criação do SAEP e a mudança na Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

O Paraná tem uma tradição de construção de propostas curriculares contra-hegemônicas, como vimos no primeiro capítulo, desde o período da redemocratização, a partir da eleição, em 1982, de José Richa/PMDB (1983-1986) para o Governo do estado, e, na prefeitura de Curitiba, no Governo Maurício Fruet/PMDB (1983-1985), nomeado pelo então Governador.

Esses governos formaram suas equipes educacionais com a participação de educadores progressistas, os quais foram influenciados, em âmbito internacional e nacional, pelas críticas às pedagogias tradicional e tecnicista, pelos movimentos de luta pela democracia e pelo debate educacional na Constituinte.

Nessa perspectiva, foram construídos o “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira” (CURITIBA, 1988), da rede municipal de Curitiba, e o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990).

Ambos os documentos mencionam, em seus textos introdutórios, a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórico-metodológica. No entanto, como apontam Nunes (2014), Schimidt (2014) e Klein (2015), principalmente nos encaminhamentos metodológicos das disciplinas, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, sofreu bastante influência da Escola Nova, sobretudo em sua vertente construtivista, em virtude das publicações de Emília Ferreiro sobre

alfabetização.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que, do ponto de vista da fundamentação teórico-pedagógica, da concepção de educação, ser humano e sociedade, esses dois documentos representaram o que de mais avançado se pôde construir naquele momento histórico.

Após a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que ocorreu efetivamente no Governo Álvaro Dias/PMDB (1987-1990), temos a eleição de Requião/PMDB (1991-1994), para seu primeiro mandato como Governador do estado.

Esse primeiro mandato de Requião foi marcado por contradições no campo da educação: manteve a orientação curricular do Currículo Básico, contudo implementou uma política educacional denominada “Escola Cidadã”. Essa política divergia em muitos aspectos da fundamentação teórica do Currículo Básico, principalmente porque preconizava a autonomia pedagógica da escola, com a valorização da cultura local e do cotidiano do aluno, enquanto o Currículo Básico, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, defendia um currículo único, centrado na transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos social e historicamente produzidos.

Essa política desenvolvida no primeiro Governo Requião possibilitou a introdução das políticas neoliberais na educação, por meio dos financiamentos e acordo com o Banco Mundial, e que foram colocadas em prática durante o Governo Jaime Lerner/PFL (1995-2002), com a tentativa de privatização da escola pública por meio da gestão compartilhada e da terceirização das contratações dos trabalhadores da educação, entre outras medidas<sup>80</sup>.

Nesse período, o Currículo Básico foi ignorado pelo governo estadual do Paraná, que adotou como política curricular os PCNs, elaborados pelo MEC, na gestão Paulo Renato de Souza (Governo FHC), o qual havia sido consultor do BID.

Em 2002, Requião/PMDB ganha, novamente, as eleições para governador do Paraná, assumindo durante sua campanha um discurso crítico ao neoliberalismo e às privatizações, marca dos governos FHC (federal) e Lerner (estadual), e assume o Governo do Estado em 2003, sendo reeleito em 2006 para governar até 2010, seu terceiro mandato como Governador do Paraná.

No primeiro período, dessa que foi “a segunda era Requião”, a Secretaria de Estado da Educação, que estava sob o comando de Maurício Requião, adotou,  
<sup>80</sup> Sobre a GQT na educação e Gestão Compartilhada no Governo Jaime Lerner, entre 1995 e 1999, ver Souza (2001).

também, uma postura crítica ao neoliberalismo e aos PCNs, iniciando o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Estaduais, que depois, por orientação do Conselho Estadual de Educação passaram a denominar-se Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná.

Conforme está expresso no próprio documento das DCEs, estas se apresentam como “frutos daquela matriz curricular”.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 19).

Em que pese, também, a sua orientação eclética, principalmente no que se refere aos encaminhamentos metodológicos das disciplinas, observa-se que esse documento é apresentado como fruto do Currículo Básico, o qual é caracterizado nas DCEs como sendo fundamentado no materialismo histórico-dialético. Ademais, assevera-se, que na construção das atuais Diretrizes buscou-se manter o vínculo com as teorias críticas da educação. Portanto, acreditamos ser importante valorizar o processo de sua construção que, como analisamos no primeiro capítulo, com base nas pesquisas de Batistão (2009), Caldato (2011) e Navarro (2007) e das entrevistas de Carvalho (2015) e Mazeto (2015), foi um processo coletivo e envolveu quase a totalidade dos professores.

É importante salientar que, ao analisar, no primeiro capítulo, as políticas educacionais implementadas pelos governos de 1982 a 2011, observamos que nos períodos em que houve maior abertura ao debate coletivo foi possível realizar as discussões em torno das teorias críticas da educação, como foi na elaboração do Currículo Básico e das DCEs.

No segundo e terceiro capítulos, apresentamos uma revisão teórica sobre

currículo e avaliações de larga escala, respectivamente. Essa revisão foi importante para demonstrarmos como essa política de avaliação externa e censitária tem servido a dois grandes propósitos do setor privado, ou como denomina Freitas (2012, 2014a, 2014b), dos reformadores empresariais: a ampliação de seus negócios educacionais para a educação pública, que se expandiu desde a década de 1980, e o controle ideológico sobre a educação da população.

Ambos os propósitos ficam evidentes quando analisamos que os sujeitos (individuais e coletivos) que participaram ativamente da criação da Prova Brasil/IDEB, da elaboração do PNE e, mais recentemente, do Movimento pela BNCC, estão ligados a grupos empresariais, como é o caso do Movimento Todos pela Educação que congrega empresários de diversos ramos, institutos e ONGs que oferecem serviços educacionais, especialistas e pessoas ligadas a governos municipais, estaduais e federal.

Conforme aponta Freitas (2014b), é exatamente no eixo do currículo e da avaliação que se encontra, nesse momento, a disputa com os reformadores que,

entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (aspas do autor).

Ainda de acordo com o autor:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento *dos processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014a, p. 1092) (grifos do autor).

Destacamos das afirmações do autor a questão do controle dos objetivos, conteúdos e métodos. Se levarmos em consideração, no Paraná, a elaboração do Caderno de Expectativas, a criação, em 2012, do Saep e a distribuição de revistas com os resultados por escola, Matriz de Referência, Escala de Proficiência,

exemplos de questões elaboradas com base na TRI, etc., e a mudança na Matriz Curricular do EF, que aumentou a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, porém diminuindo a das outras disciplinas, é possível perceber como vem ocorrendo o processo de cerceamento de avanços progressistas no interior da escola e o seu atrelamento às necessidades do mercado educacional.

No quarto capítulo desse estudo, analisamos diversos documentos e vídeos utilizados nas Semanas Pedagógicas de 2011 e 2012, além do Saep e da mudança na matriz curricular.

Em nossa análise, pudemos perceber que as duas semanas pedagógicas de 2011 (ocorridas no mês fevereiro e de julho), deram grande ênfase à avaliação, especificamente às avaliações externas. Isso fica evidente, quando é convidado para palestrar, já na primeira semana pedagógica do novo governo, o professor José Francisco Soares, membro do Movimento Todos pela Educação, do conselho consultivo do INEP e do comitê técnico do INEE (Instituto de Avaliação do México).

De acordo com o que analisamos no Plano de Governo para a educação, do então candidato Beto Richa, um dos principais objetivos era atingir as metas do IDEB antes mesmo do tempo previsto. Para isso, previa-se a criação de um sistema estadual de avaliação e a elaboração de um currículo em consonância com a Matriz de Referência do SAEB.

Foi possível constatar, portanto, por essa análise, que o Plano de Governo ignorava as DCEs que haviam sido construídas no Governo anterior (Requião).

Em 2011, além da grande ênfase dada às metas do IDEB, foi elaborado pela SEED, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, que de acordo com as professoras Meroujy e Maria Cristina, respectivamente Superintendente da Educação e Diretora do DEB à época, fazia parte do processo de implementação das DCEs e nelas era fundamentada.

Entretanto, como apontamos no quarto capítulo, enquanto as DCEs foram produzidas de forma coletiva durante quase cinco anos, o caderno de expectativa foi elaborado pela SEED, cabendo aos professores, na Semana Pedagógica de julho de 2011, apenas realizar emendas nas expectativas de aprendizagem, isto é, nos conteúdos previstos, sem poder questionar o documento em sua totalidade e, portanto, seus objetivos e pressupostos.

Além disso, as DCEs trazem uma fundamentação teórico-pedagógica, concepção de currículo e contextualização sócio-histórica. Na seção voltada especificamente às disciplinas, são apresentadas suas dimensões históricas,

fundamentos teórico-metodológicos, encaminhamentos metodológicos, avaliação e conteúdos básicos.

Embora a orientação da SEED seja para que os profissionais da educação, na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, das Propostas Curriculares e dos Planos de Trabalho Docente, utilizem ambos os documentos (DCEs e o Caderno de Expectativas), alertamos para o risco dos professores, ao utilizarem o Caderno de Expectativas, que apresenta apenas os conteúdos básicos de cada série, se afastarem da fundamentação teórica e metodológica das DCEs e, dessa forma, também de sua concepção de educação, ser humano e sociedade.

Como já revelamos, o principal motivo que nos levou a realizar essa pesquisa é exatamente o efeito que a política de avaliação de larga escala tem sobre o currículo, denominado por diversos autores, já citados anteriormente, de estreitamento ou afunilamento curricular.

Em nossas observações no cotidiano da escola, principalmente em relação às Semanas Pedagógicas, começamos a perceber que a política curricular do Governo Beto Richa não estava em consonância com a concepção de educação e formação humana das DCEs, a qual compreende que a escola e os conhecimentos por ela transmitidos devem contribuir

para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (PARANÁ, 2008, p. 14).

Além disso, “propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Entretanto, conforme constatamos em diversos documentos e vídeos analisados, os quais foram enviados para debate nas escolas, durante as Semanas Pedagógicas, existe uma tendência para que a formação do aluno seja apenas restrita ao mercado de trabalho, e que esteja de acordo com a demanda do setor produtivo regional, ou seja, o currículo dos cursos poderá passar a ser definido, ainda mais, por esse setor.

Em um de seus textos, inclusive, a então Superintendente da Educação, professora Meroujy, defendeu a qualificação dos

jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, apresentando à sociedade perfis profissionais propostos pelos setores produtivos, características vinculadas à formação geral do aluno-trabalhador, propiciando-lhe a base para a tomada de decisão e o trabalho em equipe, tão necessários às constantes mudanças no mundo do trabalho (CAVET, 2012, p. 4).

A nossa ênfase nas DCEs, enquanto política curricular oficial e legítima do estado do Paraná se deve porque estas como evidenciamos no primeiro capítulo, foram construídas de forma coletiva ao longo de quase cinco anos com participação bastante representativa da categoria de trabalhadores da educação. Portanto, este é um documento que não pode ser ignorado ou deixado em segundo plano. Ele deve guiar as Propostas Pedagógicas e Curriculares das escolas e os Planos de Trabalho Docente dos professores.

Para finalizar, utilizando a análise de Bonamino e Sousa (2012) sobre as três gerações de avaliações de larga escala, é possível concluir que, no Paraná, no período analisado, essas avaliações são de segunda geração, portanto, utiliza-se de uma política de responsabilização branda, uma vez que há influência direta no currículo, como demonstramos no quarto capítulo por meio da análise do Caderno de Expectativas de Aprendizagem, da criação do Saep e de suas revistas pedagógicas, além da mudança na Matriz Curricular, entre outros aspectos.

Essa caracterização também é possível, uma vez que o Governo do Estado ainda não atua com uma política de responsabilização sólida, ou seja, com bonificações ou sanções materiais às escolas ou aos profissionais da educação. Entretanto, há a premiação e a sanção simbólica, representada pela divulgação dos resultados pela imprensa e pelo ranqueamento das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da década neoliberal (1990-2000)**. Revista Sociologia Política, Curitiba, nº 19, p. 71-94, nov. 2002.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Alfabetização e privatização**. Revista Psicopedagogia On Line, 2016. Disponível em: <[http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1931#.Vy4QKoQrLIU](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1931#.Vy4QKoQrLIU)>. Acesso em: 7 maio 2016.

APP-SINDICATO. **A Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná**. Caderno Pedagógico, Curitiba, [S.l.: s.n.], [1997]. p. 23-26.

APP-SINDICATO. **Fundação Lemann**. Jornal 30 de Agosto: Edição Pedagógica, Curitiba, ano XXVI, n. 203, p. 9, fev. 2016.

APP-SINDICATO. **Governo propõe retrocesso na escolha de direção das escolas**. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=11579>>. Acesso em: 30 ago 2015.

APP-SINDICATO. **OSs: a privatização das escolas**. Jornal 30 de Agosto, Curitiba, ano XXVI, n. 204, p. 3, mar. 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico – crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994): Legitimação, resistências e contradições**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

BARRETO, Elza Siqueira de Sá. **As novas relações entre o currículo e a avaliação**. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.



BATISTÃO, Marci. **(Re)estruturação curricular no Paraná: diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei n. 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 27 abril 2016.

BRUNO, Lúcia. **Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação.** In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CAIDEN, Gerald E; CAIDEN, Naomi J. **Enfoque y lineamientos para el seguimiento, la medición y la evaluación del desempeño en programas del sector público.** Revista do Serviço Público, Brasília, ano 52, n. 01, jan./mar. 2001.

CALDATTO, Marlova Estela. **O processo coletivo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica do Paraná e a inserção das geometrias não euclidianas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. Maringá, 2011.

CARVALHO, Marlei Fernandes. **Entrevista gravada.** [nov. 2015]. Entrevistador: Silvio Borges da Silva Junior. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (55 min.).

CAVET, Meroujy Giacomassi. **Mensagem da Superintendente da Educação.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma e ações da semana pedagógica 2011. Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2011/cronograma\\_sem\\_ped\\_fev\\_0211.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2011/cronograma_sem_ped_fev_0211.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2016.

CAVET, Meroujy Giacomassi. **Palavras da Superintendente: diretores,**

**coordenadores, professores, alunos, funcionários das escolas estaduais!** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Semana Pedagógica 2012. Curitiba, 2012. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/educacao\\_basica\\_completo\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/educacao_basica_completo_sp2012.pdf)>. Acesso em 5 maio de 2016.

CAVET, Meroujy Giacomassi. **Semana Pedagógica: a escola sem máscara.** 2011. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2011/texto\\_superintendente2.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/texto_superintendente2.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2016.

CORDIOLLI, Marcos A. **“Paraná: construindo a escola cidadã”:** um debate necessário. Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, Toledo, nº 1, p. 29-35, maio 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1999.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira.** Curitiba, 1988.

DALBEN, A. **O inadequado uso das avaliações seccionais de desempenho do aluno para a atribuição de sanções e bonificações à escola e ao professor.** Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação; Loed, 2012. (Não publicado).

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno.** In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013.

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais:** por uma educação que supere a falsa escolha entre o etnocentrismo e o relativismo cultural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). A Dialética do Trabalho. São Paulo:

Expressão Popular, 2004.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política da avaliação de políticas públicas.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, outubro 2005.

FRANKENBERG, E.; SEGEL-HAWLEY, G.S.; WANG, J. **Choice without equity: charter school segregation.** Education Policy Analysis Archives, n. 19, p. 1-96, 2011.

FRARE, José Luiz Coelho. **No Paraná, a escola pública faz o que quer.** In. Revista Nova Escola, Setembro de 1994.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. [on line]. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelo alvador,** v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014b.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola pública e neoliberalismo.** Estado e escola pública. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. **O INEP ontem e hoje.** Brasília, MEC/INEP, p. 1-18, 1999.

HIDALGO, Angela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do estado do Paraná.** In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Balço e perspectiva da descentralização: o Paraná – 1987-1984.** Setores de Política Social. Curitiba: IPARDES, 1996.

KANE, R. J.; STAIGER, D. **The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures.** Journal of Economic Perspectives, Nashville, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOCATELLI, Iza. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002.

LOPES, Alicia Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Zaira de Andrade (Org.). **Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro.** Campo Grande: UFMS, 2013.

MADAUS, George. **The influence of testing on the curriculum.** In: TANNER (Ed.). Critical issues in curriculum. Chicago: University of Chicago, 1988.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR).** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola Cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa: UEPG, nº 1, p. 129-148, out. 1998.

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MAZETO, Walkíria Olegário. **Entrevista gravada**. [nov. 2015]. Entrevistador: Silvio Borges da Silva Junior. Curitiba, 2015. 1 arquivo mp3 (55 min.).

**Metas de Governo 2011-2014**. Governador Beto Richa Vice Flávio Arns 45. 500 unid. s/d.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

NEAL, D.; SCHANZENBACH, D.W. **Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability**. *Review of Economics and Statistics*, Cambridge, Mass., v. 92, n. 2, p. 263-283, 2010.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

NUNES, Odilon Carlos. **Entrevista gravada**. [nov. 2014]. Entrevistador: Silvio Borges da Silva Junior. Curitiba, 2014. 1 arquivo mp3 (47 min.).

OLIVEIRA, Francisco de. **O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público**. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). **PROEM – Projeto de Melhoria e Expansão do Ensino**

**Médio do Paraná.** Documento Síntese – Versão preliminar. Curitiba. Jul. 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem.** Curitiba, 2012a. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cronograma e ações da semana pedagógica 2011.** Curitiba, 2011a. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2011/cronograma\\_sem\\_ped\\_fev\\_0211.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2011/cronograma_sem_ped_fev_0211.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** documentos oficiais. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 011/2009 – SUED/SEED.** Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112009.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 020/2012 – SEED/SUED.** Curitiba, 2012d. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Metas 2º Semestre 2011.** Curitiba, 2011c. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos explicitação 1983/1986.** 3 ed. Curitiba: SEED, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Saep – 2012: Revista da Gestão Escolar.** UFJF/CAEd, Juiz de Fora, v. 2, jan./dez. 2012b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Saep 2012: Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental.** UFJF/CAEd, Juiz de Fora,

v.1, jan./dez. 2012c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Semana Pedagógica 2012**. Curitiba, 2012. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/educacao\\_basica\\_completo\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/educacao_basica_completo_sp2012.pdf)>. Acesso em 5 maio de 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Semana Pedagógica 2º semestre de 2011: Roteiro completo**. Curitiba, 2011b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>>. Acesso em: 15 maio 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação: projetos em disputa?** Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. In: PERONI, Vera Vidal (Org.). Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

RECH, Pedro Elói. **A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR**. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jussara Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná diante dos preceitos da constituição**. 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html>>. Acesso em: 1 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90**. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOARES, José Francisco. **Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades**. Revista Adusp, jan. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.



SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate.** In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs.). Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

ENEZA, Jackelyne Corrêa. **Revisitando as políticas educacionais do Paraná do período de 1983 a 1994.** Olhar de Professor, Ponta Grossa: UEPG, nº 2, p. 111-124, nov. 1999.

WATSON, L.; RYAN, C. **Choice, vouchers and the consequences for public high schools: lessons from Australia.** Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.canberra.edu.au/faculties/education/educationinstitute/attachments/pdf/Choice-vouchers-and-the-consequences.pdf>>