

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

A INFLUÊNCIA DO IDEB NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

JANETE APARECIDA GUIDI

MARINGÁ

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

A INFLUÊNCIA DO IDEB NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada por JANETE APARECIDA GUIDI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra: ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ

2013

JANETE APARECIDA GUIDI

A INFLUÊNCIA DO IDEB NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Paulo Ferreira Araújo – UNICAMP – Campinas – SP

Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM – UEM

Aprovada em 16 de dezembro de 2013.

Dedico este trabalho para Luiz Carlos Woruby, esposo e amigo; Marilene Shimazaki, amiga de todas as horas; minha mãe Albina, meu exemplo de vida e aos professores que consagram seu tempo a se capacitarem, para promoverem uma melhor educação no nosso país.

AGRADECIMENTOS

Tudo é do Pai
Toda honra e toda glória
É Dele a vitória
Alcançada em minha vida...

A gratidão é um dos sentimentos mais efêmeros que podemos provar, contudo a gratidão está associada ao reconhecimento por algo ou alguma coisa que alguém nos fez. Por isso, aproveito este momento para agradecer a todos que estiveram comigo durante a concretização desse Mestrado em Educação que direta ou indiretamente puderam me ajudar.

Sabemos que o começo de qualquer projeto é fácil, contudo ao término deles nos sentimos cansados e, muitas vezes, esgotados e as pessoas são importantes quando nos dizem “não desista, continue, você vai conseguir”. São a todos esses também que eu quero agradecer, pois sem essas palavras de ânimo seria impossível chegar até o fim e recomeçar um novo desafio.

Agradeço primeiramente a Deus e a Mãe Peregrina, que estão sempre iluminando o meu caminho e por me permitirem chegar ao final de mais uma etapa importante para minha vida pessoal e profissional.

Ao meu esposo Luiz Carlos pelo amor que me dedica, que respeita e compreende a minha ausência em tantos momentos e, como ninguém, apoiar-me nos momentos difíceis, brindando comigo cada etapa vencida.

Às professoras Elsa Midori Shimazaki e Nerli Nonato Ribeiro Mori, minhas orientadoras que compartilharam comigo os seus saberes, me mostraram um sentido maior para a minha profissão de educadora.

À banca examinadora: professores Paulo Ferreira Araujo e Jani Moreira, pela disponibilidade em conhecer este trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação e também pela presença continuada na banca examinadora.

Aos professores do Mestrado em Educação da UEM, pelo compartilhar de conhecimentos.

Aos professores, diretores, pedagogos e alunos da escola pesquisada que concordaram em participar das entrevistas, fazendo com que este trabalho fosse concretizado.

Ao Hugo e Márcia, funcionários do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, pelo atendimento, auxílio e dedicação.

Às professoras Marilene Yukico Shimazaki e Vitorina Candida Correa Bertonha , que me possibilitaram além de muitos conhecimentos, o incentivo a prosseguir os estudos e cursar o Mestrado.

Aos meus irmãos, cunhados, parentes, em especial a Daniel Aires pela manifestação de apoio em prosseguir meus estudos.

Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso, a razão do meu sentimento: Obrigada!

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

(Bertold Brecht)

GUIDI, Janete Aparecida. **A INFLUÊNCIA DO IDEB NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. (164 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá – PR, 2013.

RESUMO

O trabalho tem como tema de investigação as repercussões das políticas de avaliação na educação básica, principalmente no que se refere ao resultado instituído pelo IDEB. O objetivo é analisar os impactos da divulgação do IDEB na organização escolar e na formação continuada dos docentes em uma escola estadual de Sarandi, Paraná. Examinou-se como os resultados do IDEB vem sendo assimilados e utilizados pela escola e de que modo as docentes posicionam-se diante desse índice. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola que obteve um resultado no IDEB abaixo da média, do município de Sarandi no ano de 2011. Foi feita uma revisão da bibliografia que trata da reforma do Estado no país e da consolidação do Estado avaliador, e o estudo da legislação que institui a política de avaliação externa da educação nacional e as políticas públicas de formação dos docentes no Paraná. Como instrumento principal na coleta de dados, numa pesquisa qualitativa, utilizou-se de questionário com perguntas semiestruturada para gestores, professores e pedagogos composto de questões abertas. Os dados coletados revelam que a divulgação do IDEB tem interferido na organização escolar, no trabalho docente e na formação continuada. Observou-se, dentre outros, que a ampliação dos exames nacionais de avaliação, mais especificamente, a Prova Brasil, o SAEP e o IDEB, focos desse estudo, têm contribuído para a intensificação do trabalho docente e sua responsabilização para a formação continuada dos professores com vistas ao desempenho dos alunos nos testes.

Palavras-chaves: IDEB, formação continuada, avaliação.

GUIDI, Janete Aparecida. **THE INFLUENCE OF TEACHERS CONTINUING EDUCATION IN IDEB.** (164 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elsa Midori Shimazaki). Maringá - PR, 2013.

ABSTRACT

The work has as its theme the repercussions of research evaluation policies in basic education, especially the IDEB with the purpose of analyzing the impacts of the IDEB in school organization and on continuing education of teachers in one State School of Sarandi, Paraná. Examined the results of the IDEB has been assimilated and used by the school and how the teachers stand in front of this index. To this end, we conducted a case study in a school that got a result at IDEB below average in Sarandi in the year 2011. A review of the literature which deals with the State reform in the country and the consolidation of the State appraiser, and the study of legislation establishing the external evaluation of education policy and national public policies for the training of teachers in the State of Paraná. As the main instrument in collecting data in an adequate qualitative research, we used questionnaire with semi-structured questions for managers, teachers and educators composed of open questions. The collected data show that the disclosure of the IDEB has interfered in school organization, teaching and training work. It was noted, among others, that the expansion of the national assessment tests, more specifically, the Brazil, the EXPUGNAVERUNT and the IDEB, foci of this study, have contributed to the intensification of the teaching work and its accountability to the continuing training of teachers to student performance on tests.

Keywords : IDEB, continuing education, evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eventos organizados pela CFC.....	70
Figura 2	Mapa da cidade de Sarandi – PR.....	87
Figura 3	Mapa do Paraná com destaque à cidade de Sarandi.....	89
Figura 4	Mapa do Paraná com destaque em vermelho da cidade de Sarandi.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tabela de vencimentos dos professores – Jornada 20 horas.....	67
Quadro 2	IDEB municipal com destaque a Sarandi.....	81
Quadro 3	IDEB da Escola Municipal 1.....	82
Quadro 4	IDEB da Escola Municipal 2.....	82
Quadro 5	IDEB da Escola Municipal 3.....	83
Quadro 6	IDEB Estadual com destaque a Sarandi.....	83
Quadro 7	IDEB do Colégio pesquisado em Sarandi.....	84
Quadro 8	Posicionamento do IDH do município de Sarandi.....	88
Quadro 9	Informação quanto à idade dos professores.....	102
Quadro 10	Informação quanto ao nível de instrução	103
Quadro 11	Informação quanto ao tempo de exercício profissional	103
Quadro 12	Informação quanto ao tempo de serviço no Colégio.....	104
Quadro 13	Cursos ofertados pela CFC.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	IDEB do Paraná: Ensino Fundamental e Médio.....	80
Gráfico 2	Número de pessoas na família.....	93
Gráfico 3	Número de pessoas que trabalham na família.....	94
Gráfico 4	Índice dos pais dos alunos e a cidade onde trabalham.....	94
Gráfico 5	Profissão do Pai.....	95
Gráfico 6	Profissão da Mãe.....	95
Gráfico 7	Renda familiar da família.....	96
Gráfico 8	Índice de atendimento da Escola.....	97

LISTA DE SIGLAS

ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CF	- Constituição Federal
CFC	- Comissão de Formação Continuada
CMNP	- Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná
CTNP	- Companhia de Terras Norte do Paraná
DEB	- Departamento da Educação Básica
DEM – BA	- Democratas (Bahia)
DITEC	- Diretoria de Tecnologia Educacional
DP	- Desvio Padrão
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FICA	- Ficha de Comunicação do Aluno Ausente
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTR	- Grupo de Trabalho em Rede
HAI	- Hora Atividade Interativa
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LP	- Língua Portuguesa
M	- Matemática
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programme for International Student Assessment
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PQE	- Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná
PROEM	- Programa de Expansão de Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PSC – PR	- Partido Socialista Cristão - Paraná

PSS	- Processo de Seleção Simplificado
QFEB	- Quadro de Funcionários da Educação Básica
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
RMM	- Região Metropolitana de Maringá
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	- Sistema de Avaliação do Estado do Paraná
SARESP	- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED	- Secretaria de Estado da educação
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO	34
3.1. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL...	41
3.1.1. Sistemas de Avaliações no Brasil: SAEB, PISA e PDE	43
3.1.2. O IDEB	50
3.1.3. O IDEB como propaganda nas escolas	55
4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	60
4.1. O PDE NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...	65
4.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ E SEU REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA PESQUISADA.....	71
5. METODOLOGIA	76
5.1. O IDEB NA ESCOLA PESQUISADA EM SARANDI.....	79
5.1.1. Um recorte da cidade de Sarandi	84
5.1.2. Localização da escola pesquisada e o perfil do alunado	90
5.1.3. Caracterização da comunidade escolar	92
5.1.4. Fatores que interferem no índice do IDEB e a ação da escola no processo de intervenção	98
5.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	100
5.2.1. Caracterização dos sujeitos	101
5.2.2. Procedimento de Análise de Dados	105
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	106
6.1. CONTEXTO ESCOLAR E IDEB	106
6.1.1. O professor e o IDEB	107

6.1.2. Causas do baixo IDEB no Colégio Pesquisado.....	109
6.1.3. Concepção de Formação Continuada de professores.....	113
6.1.4. Ações de natureza pedagógica para melhorar o IDEB a partir de curso de formação continuada ofertado pela SEED.....	118
6.1.5. Ações que foram efetivadas durante os anos de 2012 e 2013 no colégio pesquisado.....	121
6.1.6. O que nos revela as entrevistas sobre o IDEB e formação continuada?.....	122
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – Questionário para o docente.....	143
APÊNDICE B – Questionário para o professor pedagogo.....	144
APÊNDICE C – Questionário para o gestor escolar.....	146
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151
ANEXOS.....	152
ANEXO A - Eventos ofertados pela SEED aos professores paranaenses.....	153
ANEXO B – Grandes desafios e planos de ações por dimensões – semana pedagógica – fevereiro/2013.....	156

1 - INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho está articulado à investigação das políticas de avaliação com ênfase na repercussão do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na educação básica que visa à melhora da qualidade de ensino e como os índices produzidos pelas avaliações externas influenciam na formação continuada dos professores paranaenses.

O estudo se justifica ao considerar as recentes reformas no âmbito das políticas educacionais que dão ênfase aos processos de avaliação, mais precisamente o “culto” aos resultados e índices estatísticos. Pesquisas atuais apontam que a formação docente, em especial a formação continuada, tem sido enfatizada como pilar de sustentação da melhoria da qualidade da educação tendo em vista a melhoria dos índices avaliativos estatísticos dos sistemas escolares, principalmente no Estado do Paraná.

Dessa maneira, na presente pesquisa propusemo-nos investigar como os resultados do IDEB vem sendo assimilados e utilizados pela escola e de que modo os docentes posicionam-se diante desse índice e como o coletivo escolar efetua um plano de ação que lhes permitam aumentar o índice do IDEB.

O IDEB representa os resultados de desempenho escolar em proficiência, por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os resultados de rendimento escolar, que é o fluxo apurado pelo censo escolar, questionamos: Como a escola que vê o índice do IDEB cair, age para aumentar o desempenho escolar? A média estabelecida para cada unidade escolar e município é capaz de dissimular as diferenças? Como os gestores e equipe pedagógica organizam ações na escola tendo por base os dados do IDEB? Como estão articuladas as políticas públicas de avaliação do Estado do Paraná em relação à formação continuada dos docentes? Essas questões são que norteiam a pesquisa e serão refutadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

A ênfase do resultado do IDEB influencia na formação de professores para a melhoria da educação nas políticas educacionais, mas pode ser evidenciada, no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) o qual indica que “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]” (HADDAD, 2008, p. 8). O mesmo documento enfatiza que esta é uma questão que deve ser enfrentada pelo Ministério da Educação: “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a

valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (idem, p. 9).

A Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (2001 – 2010)¹ consagrou-se como uma das principais implantações da política educacional. Essa lei foi complementada pelo decreto 6.094/2007, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criticado por Saviani (2007, p. 1251) ao apresentar o questionamento: “Em que medida esse novo plano se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica?”. Remetendo esse questionamento aos estudos aqui levantados, é necessário saber que, para tanto, Saviani faz algumas considerações, como a necessidade de entender tanto a composição deste plano como também desenvolver uma análise de sua singularidade com relação ao Plano Nacional de Educação, e ainda, no que tange à qualidade do ensino da educação básica e a possibilidade de sugerir uma maneira de superar os limites diagnosticados quanto à formação do docente que são voltados ao sucesso das avaliações em larga escala.

No sentido da problematização apresentada, o objetivo central deste trabalho é avançar nos estudos relacionados ao tema políticas públicas de educação, propondo o processo de avaliação da aplicabilidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola, especificamente nas ações do coletivo escolar e no processo de formação continuada dos professores dos 9º anos do Ensino Fundamental, em um Colégio Estadual na cidade de Sarandi.

Esse Colégio foi escolhido, pois trata-se de uma escola que por dois anos consecutivos manteve a média do IDEB de 3,7, está no PAD (Plano de Ações Descentralizadas) e que recebe alunos dos 5º anos de três escolas municipais próximas, com média acima de 5,0. E também pelo fato de, atualmente exercermos as profissões de pedagoga, professora de artes e professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ao estar afastada para o mestrado de uma dessas escolas municipais, observou-se o fluxo de docentes que trabalham no colégio e constatou-se que poucos comparecem às reuniões pedagógicas e formação continuada no colégio.

A hipótese central deste trabalho baseado em estudos de pesquisadores sobre formação continuada e políticas públicas é que as aplicabilidades, eficácias e entraves das metas relacionadas ao Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) como o IDEB, vejam a

¹ O PNE mencionado não está mais em vigência. No atual contexto aguardamos a tramitação do novo PNE no senado por meio da PL nº 8.035/2010 B.

educação como um negócio, isto é, como mercadoria e nesse contexto a escola pública é atingida não apenas por ser parte de uma sociedade política e econômica, mas também porque os gestores tem tido formação continuada voltada à “qualidade na educação”, a mesma qualidade dos meios empresariais. Isto se reflete na organização do trabalho pedagógico, ao efetuar ações que visem a superação do índice do IDEB por meio de simulados com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas do conhecimento e também nas políticas educacionais mantidas pela SEED do Paraná por meio de capacitações aos docentes e funcionários, principalmente nas semanas pedagógicas de fevereiro e julho com temas voltados a melhoria do índice escolar.

Fonseca e Oliveira (2009, p. 240) expõem que a divulgação dos números do IDEB por parte da mídia televisiva parece dar impressão que, o que importa não é combater a evasão, a repetência, as formas de avaliar a aprovação e a reprovação dos alunos da escola, mas as notas pontuadas dos exames padronizados.

Embora reconhecendo alguns benefícios na organização física e material da escola, o PDE não foi capaz de produzir mudanças qualitativas no âmbito pedagógico. A maioria dos professores entrevistados o percebe como uma modalidade de intervenção voltada para a organização do sistema educativo, tendo como alvo principal a contenção de gastos, a eficiência operacional e objetivos orientados racionalmente para resultados ou produtos.

Como professora de artes e pedagoga, a convivência profissional e pessoal com os docentes revelou-nos a existência de profissionais nem sempre bem preparados e descontentes em relação ao seu trabalho, utilizando procedimentos metodológicos que não atendem as necessidades dos alunos. A esse respeito, Esteve (1991) corrobora os fatos mencionados, assegurando que os professores, atualmente, vivenciam um fenômeno denominado “mal-estar docente”.

De acordo com o autor, há sinais claros de que o professor não está conseguindo assimilar todo o processo de transformação que ocorre, e isso gera um conflito existencial de grandes proporções que afeta significamente a sua capacidade de trabalho e sua prática profissional.

Diante disso, a opção em estudar a formação continuada do professor, focalizando a influência do IDEB em sua prática pedagógica, surgiu da busca por respostas de natureza pessoal e profissional, bem como, na tentativa de contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação, porque vivenciamos uma situação no que se refere à formação teórico-prática do professor, suas condições de trabalho e de salários. A realidade

indica que os professores “não conseguem estudar, recapacitar-se, ou seja, manter o sentido da aprendizagem permanente” (DEMO, 1997, p. 7).

Convivemos atualmente com uma exigência advinda da sociedade que reivindica uma escola pública que seja capaz de oferecer aos seus alunos uma educação voltada à efetivação da cidadania, com qualidade de ensino, mas o que temos presenciado é que essa qualidade tem um interesse ideológico, neoliberal. Para justificar esse estudo, no primeiro momento da pesquisa pautamos em mapear as médias das escolas mediante dados disponíveis na página oficial do MEC/INEP (www.inep.gov.br e <http://portal.mec.gov.br>).

No segundo momento, realizamos estudos dos documentos sobre as avaliações externas e elaboramos entrevistas com os docentes nas semanas pedagógicas de fevereiro de julho de 2013 por meio de questionários semiestruturados, abertos e assistido para os professores dos nonos anos, pedagogas e gestores do Colégio pesquisado (APÊNDICES A, B e C).

O roteiro dos questionários se constituiu em quatro categorias básicas: caracterização dos sujeitos; contexto escolar e IDEB; O IDEB e o professor e Formação Continuada.

Para conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, além de trabalho como professora e pedagoga, do questionário realizado, participamos de reuniões pedagógicas e administrativas no decorrer do ano a convite da gestora da escola.

O trabalho foi estruturado em seis capítulos. Na seção introdutória, anuncia-se a delimitação do nosso enfoque de pesquisa e os objetivos que nos auxiliaram a responder a questão problematizadora.

No capítulo II faz-se a fundamentação teórica que pauta esse trabalho de dissertação.

No capítulo III, faz-se a análise da Avaliação no Contexto das Políticas em Educação, com ênfase nos exames do SAEB, PISA, IDEB e como o resultado do IDEB reflete na escola pesquisada. Também nesse capítulo discute a localização da escola e a caracterização dos alunados com base em gráficos do Projeto Político Pedagógica da escola.

No capítulo IV, faremos a exposição das Políticas de Formação de Professores no Brasil e no Paraná, pautando no PDE e na formação continuada.

No capítulo V, trabalharemos os dados obtidos e tabulados nas entrevistas e observações realizadas no interior da escola. O conteúdo dos discursos dos entrevistados

foram registrado e analisados em observância às condições sócio-históricas do contexto da produção da pesquisa e das pessoas envolvidas.

No último capítulo, intitulado considerações finais, faz-se uma conclusão do trabalho realizado, de como o IDEB interfere no interior da escola e na formação continuada dos professores.

Nesse sentido, a pesquisa é vista como um elemento estratégico para o contexto educacional, podendo dar uma contribuição significativa enquanto meio de acompanhamento de investimentos públicos, compreensão e resoluções dos problemas educacionais. Merece destaque a afirmação de Lima (2000, p.4) “[...] hoje, experimentamos um momento social onde o professor é objeto de inúmeros projetos e ações governamentais que buscam seu aperfeiçoamento em termos de formação, todos com investimentos públicos”.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de investigar esse conjunto de elementos que permeiam as avaliações externas no contexto educacional brasileiro, como elas influenciam na formação contínua de professores e como reflete na melhoria da educação pública do país.

2 - EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, discutimos a função social da educação e da escola no processo de formação dos homens como sujeitos históricos, com ênfase no papel da organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos na organização da sociedade, perpassando pelas políticas públicas voltadas à avaliação da escola e a formação do professor.

Ao discutir-se a educação do homem faz-se necessário examinar atentamente as suas condições reais de vida, pois do contrário cai-se no mecanismo que a própria divisão do trabalho impõe sobre os homens, na sociedade burguesa, de afirmar a possibilidade da consciência ser algo diferente do real, como se a consciência fosse “capaz de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’ [...]” (MARX, 1982, p.23).

Marx (1982), ao falar da libertação real do homem expõe que somente quando este tem suas necessidades de vida satisfeitas de forma plena, é possível a libertação, sendo esta “um ato histórico” (MARX, 1982, p.16). Pode-se afirmar aqui que necessidades de vida incluem habitação, vestuário, alimentação, entre outras. Essa análise de Marx permite uma reflexão: na sociedade burguesa, da qual fazemos parte, todos os homens são livres?

Satisfeitas tais necessidades básicas, os homens produzem outras que tem a ver com o aspecto não-material, com as relações sociais. Dessa forma, se pode situar a educação, que segundo Saviani (2003b), “tem a ver com as ideias, conceitos, valores [...]” (p.13). Assim, entende-se que tais elementos não estão separados dos homens.

O indivíduo se constitui como membro do grupo por meio da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo e constrói sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo.

Carvalho (2004b) ressalta que “[...] o homem é constituído não apenas pelos outros, mas também pelas experiências vividas e as suas várias formas de ação que levam à apropriação de significados e produção de sentidos”. Isso quer significar que existem vários modos de o homem interagir com o meio, e é nessa interação ele vai se constituindo.

A interação homem-mundo social não ocorre de forma simples, passiva, nem direta; ao contrário, ela é complexa, interativa e mediada. Para Vigotski (1996), a mediação semiótica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural ao plano cultural. Nesse sentido, as

funções psicológicas superiores caracterizam-se por serem operações indiretas que necessitam de um signo mediador, no qual a linguagem se destaca como elemento mediador, pois exerce o papel de promover a comunicação entre as gerações e também a função de mediação simbólica que permite ao homem desenvolver modos peculiares de pensamento só a ele possível.

Para Vigotski (1996), a linguagem tem importância fundamental no processo de constituição do sujeito, existindo uma indissociabilidade entre linguagem e consciência. A linguagem é entendida, assim, como veículo de constituição da consciência a partir do contexto das relações sociais, no qual o processo de apropriação da significação é construído na relação com o outro.

Compartilhando isso, Leontiev (1978), diz que é por meio do desenvolvimento do trabalho social que o homem se desenvolve, concretiza seu processo de humanização; ou seja, a atividade produtiva possibilita ao homem formar e transformar qualitativamente sua atividade psíquica.

Vigotski (1996) considera o trabalho uma forma de interação social. Para ele, o uso de instrumentos materiais possibilita ao homem a interação com os outros indivíduos e a apropriação da experiência histórico-social. É também por meio do trabalho que o homem transforma a cultura e a si mesmo. E nas relações que os indivíduos mantêm uns com os outros, sobretudo os outros significativos, são responsáveis pela mediação e apropriação das significações socialmente produzidas.

O desenvolvimento do trabalho, mas de forma organizada é a condição para a humanização do homem, provocando a transformação e a modificação da natureza e iniciou o desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 1978). É necessário que o homem se humanize, isto é, se aproprie da cultura produzida pelo seu grupo.

Compartilhamos com Vigotski (1996), que as expressões da vida da criança adquirem significado para ela a partir da significação que os outros atribuem a essas expressões. Saviani (2000) ressalta na escola a identificação da cultura e os seus elementos, que discerne o que é essência da aparência.

Nesse processo, a linguagem é o mecanismo mediador que possibilita a conversão das relações interpessoais em função intrapessoal. Embora o indivíduo seja constituído no social, o que ocorre no plano pessoal não é uma simples imitação do que ocorre no plano social; se assim fosse, teríamos uma sociedade homogênea, indivíduos idênticos. No entanto, o que temos é uma sociedade heterogênea, composta de pessoas singulares. Isto

ocorre, segundo Sirgado (2000), porque, ao interiorizar a significação do outro da relação, o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro.

A linguagem compreendida como um signo elaborado pelo meio social permite a atribuição de significados à atividade mental dos homens, a formação da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 1979).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção, a percepção e a memória, relacionadas à aprendizagem, permite que os homens estabeleçam significados e se apropriem do conhecimento veiculado socialmente.

No momento histórico em que a educação brasileira atravessa, presencia-se fortes alterações, principalmente nas duas últimas décadas, 1990 e 2000, decorrentes das mudanças nas relações sociais capitalistas, do avanço do neoliberalismo, desenvolvimento da tecnologia, globalização do capital e do trabalho, causando o desemprego e precarização das condições de trabalho e de vida das pessoas.

Essas mudanças repercutiram no sentido e papel do Estado na formulação de políticas públicas, inclusive na educação. Essas duas décadas, procederam-se a uma reforma educacional como meio de adaptação às necessidades de modernização, produtividade, racionalização e privatização, que refletiu intensamente na vida das pessoas e desafiando as organizações e as instituições para a necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, suas políticas, suas estruturas e seus procedimentos.

Ocorre um processo de degradação nas relações sociais geradas pelo desemprego estrutural que impede as condições necessárias para os homens proverem a sua própria sobrevivência, onde o trabalho deixa de ser um produto das forças humanas e passa a ser das máquinas e da tecnologia.

A partir da difusão de documentos, as reformas educacionais, tanto no Brasil como em outros países passaram a ser internacionais. A finalidade é o crescimento econômico aliado às lógicas do mercado e da competitividade, “[...] para tanto, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 94).

A origem das reformas nos anos 90 situa-se na crise de legitimidade do Estado na condução e implementação das políticas no contexto do capital financeiro e da reestruturação produtiva. Na administração escolar ocorre a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais, burocráticos, gerando um esvaziamento da dimensão pedagógica da educação.

Para a superação da cultura de gestão autoritária e da deteriorização das condições de trabalho dos docentes e funcionários da escola, só vai acontecer com o debate e a construção coletiva, com a participação de toda comunidade escolar, das unidades de formação de docentes na luta por uma escola pública democrática e de qualidade para todos.

Dessa maneira, cabe a escola pública assegurar a posse sistemática do saber científico, historicamente produzido pelos homens, partindo de experiências da vida e da realidade social daqueles a quem deve educar. Deve-se elevar o nível de consciência crítica dos alunos e introduzi-los na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando-lhes uma atuação consciente na transformação social, sendo assim a função social e política da escola pública de qualidade e formação do cidadão participativo, responsável, criativo, crítico, por meio da apropriação, construção e reelaboração de conhecimentos produzidos historicamente pelos homens.

A defesa de uma escola pública, gratuita com acesso e permanência com sucesso e a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, requer a participação democrática, para viabilizar e incentivar práticas participativas dentro da escola. Segundo a LDB 9.394/96, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Podemos considerar dessa forma, a dimensão abrangente do fenômeno educativo. A educação, então, não é somente aquela que acontece na escola em salas de aula, mas ultrapassa os muros das instituições de ensino sistematizadas e formais.

Os processos formativos e os de valores que se desdobram dessa cultura escolar se articulam com as políticas escolares e com as práticas escolares para apoiar a aprendizagem de todos os alunos, notadamente, daqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa.

A nossa Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar "o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (art. 205).

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. (art. 206, inc. I), acrescentando que é dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (art. 208, V). Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola.

A escola precisa considerar as práticas de nossa sociedade levando em conta as questões sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas, bem como as relações diretas e indiretas dessas práticas, com problemas específicos da comunidade escolar, responsabilizando em oferecer conceitos científicos, favorecendo a interação dos indivíduos e promovendo o desenvolvimento, a aprendizagem e o pensamento conceitual, com isso desvelando o real, assumindo o compromisso com a classe menos favorecida, oferecendo condições de entendimentos dos saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos para auxiliar no seu cotidiano.

Entretanto, temos claro que a escola tem os seus limites, ela não existe isoladamente, mas faz parte de um sistema público que tem a responsabilidade de lhe dar sustentação para que possa cumprir a sua função. É fundamental que o poder público estabeleça uma política educacional definida com objetivos distintos, que garantam atendimento escolar de boa qualidade a toda população e que as comunidades locais participem nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização da escola, como forma de garantir uma educação de qualidade que possa ter continuidade, mesmo com as mudanças que ocorrem no quadro político.

A divulgação dos dados do IDEB acaba por fazer com que muitas escolas, preocupadas em atingir resultados satisfatórios nos índices, desconsiderem os seus projetos políticos-pedagógicos, voltando suas práticas pedagógicas às demandas destas avaliações externas, as quais resultam na perpetuação da lógica excludente em detrimento de uma formação humana e emancipatória.

A educação nesse processo deve compreender a importância da transmissão de um conhecimento que se constrói a partir da prática social que venha possibilitar a ampliação da visão do mundo, pois falar em conhecimento é falar da história da humanidade, ou seja, é compreender o modo de produção de cada sociedade e suas necessidades, onde o homem

é um ser histórico e concreto que para sobreviver, organiza-se por meio do trabalho, a fim de estabelecer entre si e com a natureza, criando condições de sua existência.

Cada indivíduo aprende a ser um homem, o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 126)

Por meio deste conhecimento, objetivamos a formação de um cidadão que compreenda melhor a sociedade competitiva da qual faz parte, que possa atuar conscientemente, levando em consideração sua limitação, tendo acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo homem, sendo capaz de valorizar e viver as relações humanas. O acesso ao conhecimento científico transforma o saber cotidiano do aluno, permitindo estabelecer conexões que o inserem numa rede de generalizações e nas possibilidades de objetivação (BOCHNIAK, 1992).

Para isso, nos baseamos na concepção histórico-cultural da teoria da dialética² materialista de Marx e Engels (1820 – 1895), pois concebemos o homem como sujeito histórico que contribui para a transformação coletiva da sociedade dentro de um contexto de abertura política, de globalização da economia e projetos de sustentabilidade no qual a interpretação da realidade que se prossegue a interpretação dialética para a qual a parte só pode ser compreendida se tomada em relação ao todo, observando-se as implicações entre conceito, entre fatos sociais e entre conceitos e fatos sociais.

Com base no método materialista histórico, Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) e seus colaboradores levam a efeito inúmeros estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, que culminam com a Teoria Histórico-Cultural. Nela, desataca-se o papel primordial desempenhado pelas relações sociais nesses

² Em Hegel, a dialética se movimenta da seguinte forma: primeiro existe a TESE, que é a ideia, gerando uma ANTÍTESE, que se contrapõe à TESE, surgindo assim a SÍNTESE, que é a superação das anteriores. Hegel aplicava esse raciocínio à realidade e aos diferentes momentos da história humana. Desde as antigas civilizações do oriente até a concepção de Estado Moderno, constando nesse ínterim, acontecimentos como o surgimento da filosofia, o iluminismo e a Revolução Francesa. Ou seja, a história estaria dividida em três etapas, correspondendo exatamente à TESE, ANTÍTESE e SÍNTESE. A SÍNTESE representa a superação da contradição.

Karl Marx reformula o conceito de dialética em Hegel, voltando-o para a sociedade, as lutas de classes vinculadas a uma determinada organização social, surgindo assim, a chamada: dialética materialista ou materialismo dialético. A dialética materialista une pensamento e realidade, mostrando que a realidade é contraditória ao pensamento dialético. Contradições estas, que é preciso compreender para então, transpô-las através da dialética. Marx fala da dialética sempre em um contexto de luta de classes, diferentes interesses, que geram a contradição. Sendo assim, o materialismo dialético é uma das bases do pensamento marxista.

processos, ou seja, a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido. Duarte, citando Vygotsky, escreve: “essa interação não é necessária para o desenvolvimento do embrião humano, mas ela é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano” (DUARTE, 2001, p. 84).

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. O processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem por meio da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Sob esse prisma, uma pedagogia que se fundamenta nos pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural não pode preterir a crítica às concepções neoliberais de educação. Isso porque, segundo esses pressupostos, a função essencial da escola não é promover a adaptação do sujeito à realidade social nos moldes em que está dada. A escola deve formar para a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a humanização e hominização³ dos indivíduos, de modo a perceberem as possibilidades de transformação social. Para tanto, há que se ter clara a concepção de educação que remete a concepção de homem que se pretende formar, para que tipo de sociedade e, por conseguinte, qual o ensino a ser seguido.

A educação é compreendida por Vygotsky (1989) como influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Portanto, a educação intervém nos processos de crescimento e os orienta. A aprendizagem não é espontânea e a função da escola é ensinar.

Dessa maneira, entendemos que o objeto da educação caracteriza-se na

³ A humanização decorre da hominização, a condição básica para ser “humano”, tem como ponto de partida o momento que se passa do instinto para o pensamento, da não reflexão para a reflexão e consciência de suas ações. O ser humano diferencia dos outros animais transforma a natureza por meio do seu trabalho, este ato permite que o ser humano aja racionalmente e, neste fazer de si da origem ao processo de hominização. À medida que adquirimos valores humanos como a educação, assumimos essa condição de humanidade, por sermos capazes de transformar o mundo e fazer parte dele. Quando ocorre esse salto do instinto para o pensamento, rompe-se com o mero “estar” no mundo, para ser parte dele, produzindo, criando, interferindo e avançando no processo evolutivo. <http://ciclopecnec.blogspot.com.br/2009/11/hominizacao-e-humanizacao-os-desafios.html>.

identificação dos elementos culturais essenciais, principais e fundamentais necessários para a assimilação do indivíduo e que esse processo de transmissão-assimilação se dá nas mais diversas instituições, mas é, sobretudo na escola que “vai transformando-se lentamente ao longo da história até se erigir na forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2002, p. 8).

Nesta perspectiva, temos na escola o local mais apropriado para a transmissão e assimilação do conhecimento científico. Cabe a ela possibilitar o acesso a este saber e tomá-lo como fonte para a estruturação do currículo. Deve-se considerar que a educação é um direito social inalienável, de responsabilidade do Estado e que deve ser de qualidade para todos.

Cabe à escola dosar e sequenciar o saber sistematizado, garantindo assim o seu processo de transmissão-assimilação. Os conteúdos devem ser integrados na teoria, na prática e no dia a dia do educando, que juntamente com o professor descobre a que servem os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola. (GASPARIN, 2002).

Quanto à concepção de professor, é o elemento do processo a quem cabe o papel de organizador da ação pedagógica que visa a produção do conhecimento, entendida com o estabelecimento da relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

E a concepção de aluno que é visto como um produtor de conhecimento. Ele deixa de ser um mero receptor de conhecimentos objetivos, transmitidos por alguém, para ser um construtor de uma nova interpretação do conhecimento proposto e desta forma um agente transformador da sociedade.

O professor que entende a educação como prática social transformadora e democrática deve trabalhar com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, deve vincular os conteúdos de ensino a realidade, escolhe que procedimentos possam assegurar a aprendizagem efetiva, assegura também a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico de desenvolvimento de seu aluno e identifica as conquistas e os problemas em seu desenvolvimento de forma investigativa e processual, com isso promove o acesso ao conhecimento.

Para Leontiev (1978, p. 94), “[...] a educação é o reflexo consciente e psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação [...]”, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o professor a realizar sua atividade.

Para Basso (1998, p. 27), “[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.”

A atividade pedagógica é, portanto, um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Essas ações precisam estar relacionadas entre si através do motivo que as direcionam, ou seja, o professor deve articular o sentido pessoal no desenvolvimento da responsabilidade de ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Isto nos leva a compreender que no movimento de se tornar professor estão articulados componentes tanto de ordem objetiva como de ordem subjetiva. Esta articulação é que determinará o modo de construir a sua profissionalidade, ou seja, a sua identidade.

Basso (1998) esclarece as bases objetivas da constituição da profissionalidade docente. Para essa autora, o motivo do professor não é totalmente subjetivo, ao contrário, tem suas bases ligadas às condições materiais ou objetivas, dependendo também das circunstâncias ou condições efetivas em que a atividade se desenvolve.

Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, trocas de experiências e jornada de trabalho. As condições de formação do professor são, portanto, dadas pelas condições objetivas da escola que o forma: o quadro docente, as condições materiais, a organização do currículo e o projeto pedagógico. O que nos permite compreender que as mudanças nesses componentes, qualificando a instituição formadora, provocam mudança na qualidade do profissional que ela forma.

Nessa perspectiva, de repensar a educação de qualidade e de mecanismos de valorização da docência, não dá mais para ancorar em resultados que culpabilizem os professores e aumentem o nível de adoecimento dos mesmos.

Assim, enfrentamos uma luta interna e contínua pela melhoria do ensino em ações concretas e efetivas, na qual o comprometimento e continuidade dependem mais uma vez dos professores, pois vivemos num momento histórico onde o trabalho docente exige formação continuada, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

A busca pela qualidade na escola é o desafio para o estado do Paraná na contemporaneidade. Sob a ótica da política neoliberal, cria-se uma nova forma de gestão

para modificar a situação da baixa qualidade e melhorar as condições de trabalho para o professor da educação básica.

Essa forma de gestão neoliberal nos remete a Paiva (1994), que discute a organização e sua implementação no campo educacional da gestão empresarial e nos apresenta três pontos de sua lógica:

- 1.a gestão empresarial como fórmula a ser aplicada à gestão da educação;
- 2.o pragmatismo como aspecto fundamental dos objetivos educacionais; e
- 3.a supremacia da avaliação de produtos.

Todos esses pontos assinalados são geradores de condições fundamentais para o mercado – a produtividade e a competitividade.

Gentili (1996), ao discutir essa visão, registra que a palavra qualidade em educação tem sido muito utilizada como uma “nova retórica conservadora no campo educacional”, num discurso utilitarista que reafirma uma postura que nega um processo educativo emancipador para as maiorias.

A discussão sobre a importância da democratização como política para a educação e para sua gestão implica compreender que a democratização da educação não se limita ao acesso, mas envolve e garante, também, a prática democrática que se desenvolve no interior da escola. A escola como espaço de prática da cidadania não deve privilegiar a gestão empresarial em detrimento da gestão democrática.

Na medida em que a gestão empresarial é assumida no campo educacional, o “produto” torna-se o aspecto mais relevante da prática social da educação. Nesta ótica, os colegiados escolares, entre eles o Conselho Escolar, que possibilitam a participação de todos os “atores” do processo educativo, acabam sendo pouco considerados e, quando aceitos, muitas vezes tornam-se mecanismos para uma gestão de resultados.

Compartilhamos as ideias de Saviani (2000) que a educação de qualidade é aquela que visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimitem. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a “escola de qualidade” é aquela que contribui para a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade

referenciada no social. Neste sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade.

Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar e nem ao ranqueamento entre as instituições de ensino, e sim, deve estar vinculadas ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas pelas avaliações externas.

Discutimos, nesta seção, que as escolas são o espaço privilegiado para se aprender. Sua função inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem. Na próxima seção, discorreremos sobre a Avaliação das Políticas em Educação, contextualizando as Políticas de Avaliação Externa no Brasil, ressaltando sua relação com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

3 – AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

Considerando os dados oficiais do sistema educacional (SAEB, PISA, ENEM, IDEB de 2011) do MEC quanto às taxas de repetência, evasão e atraso escolar é possível afirmar que os alunos brasileiros não dominam habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo.

O modelo de avaliação escolar vigente no país não apenas reprova, mas faz com que um número grande de crianças em idade escolar não tenha interesse em estudar, isso porque não reconheceu na escola um espaço para desenvolver a sua capacidade cognitiva por meio da apropriação dos conteúdos escolares.

Fundamentados nos dados das avaliações oficiais, nesta seção pretendemos fazer a análise e discussão das práticas pedagógicas e avaliativas efetivadas nas escolas de acordo com as políticas educacionais a partir da década de 1990, época de mudanças no processo de produção em que a educação foi moldada e adaptada, para atender as demandas do sistema produtivo mudando o discurso neoliberal.

Faremos um breve contexto histórico do final do século XX, momento em que essas mudanças se acirraram, com a crise internacional do capitalismo, impondo à educação o objetivo de formar mão de obra capaz de contribuir para o crescimento econômico, em resposta aos novos conceitos de processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador (PEREIRA, 2012, p. 21).

Kuenzer (2005) quando relata as modificações ocorridas no mundo do trabalho alega que trazem novos desafios para a educação, entre elas:

Estabelecem-se novas relações de trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (p. 36).

É sabido que há uma relação de educação que atende a classe hegemônica que é aquela que detém as formas de produção na lógica do mercado. A escola retoma seus objetivos para atender as novas formas de produção e a cada crise, busca-se na escola a resolução dos problemas. Sabemos que a educação não é o único meio para resolver os

problemas sociais; no entanto, a escola é um dos espaços propícios para a formação e por isso é utilizada para servir o capitalismo, ideia compartilhada por Alves (2001, p. 194) que “é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital”.

A escola pública desenvolveu-se a partir da expansão das atividades improdutivas, permitindo a alocação dos trabalhadores excluídos da produção junto às camadas intermediárias da sociedade. Essa função tornou-se um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio social e garantir a reprodução do capital (ALVES, 2001, p. 195).

Temos atualmente a escola reproduzindo a visão neoliberal de educação, com uma proposta curricular amparada por uma perspectiva de formação que atende às necessidades da sociedade regulada pelo mercado (LOPES, 2002, p. 392).

Moraes (2001) nos remete a doutrina liberal como a procura do lucro e a motivação do interesse próprio que estimulam o empenho e o engenho dos agentes, recompensam a poupança, a abstinência presente, e remuneram o investimento. Além disso, reconhecem a iniciativa criadora, incitando ao trabalho e à inovação. Criam um sistema ordenador e coordenador das ações humanas, identificadas com ofertas e demandas mediadas por um mecanismo de preços. Esse é um sistema que revelaria de modo espontâneo e incontestável as necessidades de cada um e de todos os indivíduos da sociedade; um sistema que também indicaria a eficácia da empresa e dos empreendedores, sancionando as escolhas individuais, atribuindo-lhes valores significativos ou positivos.

Na visão neoliberal⁴ constatada nas ideias de Delors que afirma que a escola não trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos que levem à doutrinação, e sim fazer desse

⁴ Neoliberalismo é um sistema econômico que prega uma intervenção mínima do estado na economia, deixando o mercado se auto-regular com total liberdade. Defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir, buscando um Bem-Estar Social. Esse tipo de pensamento pode ser representado pela privatização e pelo livre comércio. A utilização do prefixo “Neo”, refere-se menos à uma nova corrente do Liberalismo e mais à uma utilização e aplicação dos preceitos liberais, existente em um contexto histórico diverso à sua elaboração. Portanto, não se trata de uma nova versão do Liberalismo, mas sim de uma visão moderna daquelas ideias. Liberalismo este que, por sua vez, surgiu a partir de pensamentos iluministas e defendia a maximização da liberdade individual mediante o exercício dos direitos e da lei, a individualidade e liberdade, mostrando uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa integrada num contexto definido. No Neoliberalismo é o mercado que dita as regras e conduz a produção. Na utilização desse sistema, as mercadorias acabam não sendo produzidas de acordo com as necessidades da população e sim de acordo com as necessidades do mercado.

espaço “um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreenderem, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres e, como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELORS, 1999, p.61).

Na visão neoliberal defendida no relatório Jacques Delors, o foco dos conteúdos centra-se naqueles que favorecem o exercício da cidadania, a preparação para a vida, a formação de valores e atitudes, como frisa repetidas vezes o relatório Jacques Delors: Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. “Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir como espaço de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997, p. 34).

E ainda: ao posicionar-se dessa maneira, a escola abre oportunidade para que os alunos aprendam, sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, (BRASIL, 1997, p. 47).

Assim, parafraseando Sforzi e Galuch (2006), os conteúdos escolares passam a ser compreendidos como meios para a aquisição e o desenvolvimento das capacidades que permitiriam ao aluno a sua formação como cidadão, possibilitando-lhe produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos. Para atingir essa finalidade, considera-se necessária uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a ampliação do significado do que vem a ser conteúdo escolar, que além de fatos e conceitos, inclui procedimentos, valores, normas e atitudes. Tal resignificação de conteúdo escolar deve-se ao fato de se considerar o acesso ao conhecimento científico das diversas áreas do saber insuficiente para a formação esperada.

As autoras ainda ponderam que ao desviar o foco para outras aprendizagens que não as conceituais, bem como ao dar destaque ao trabalho com temas transversais como sinônimo de uma prática escolar voltada para a promoção do pensamento crítico, esses documentos retiram da educação justamente a possibilidade de uma formação que promova o desenvolvimento humano em sua integralidade. Pois, “desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de

desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar” (SFORNI e GALUCH, 2006, p.155).

Ainda podemos nos reportar a Saviani (1991, p. 23), que justifica a existência da escola pela necessidade de propiciar às novas gerações “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Essa, porém, como vimos ao longo deste texto, não se constitui na justificativa para a necessidade da escola apresentada nos documentos que orientam a educação brasileira.

Delors (1999), em oposição aos pesquisadores acima citados, nos remete a valorização do “aprender a aprender”, como simples inovação educativa, remete a um descompromisso e esvaziamento do conteúdo concreto para a formação do indivíduo. Isto porque refere-se a capacidades abstratas de “aprender a aprender”, que podem levar apenas a um enquadramento ao mercado, às incessantes adaptações e mutações voltadas somente ao indivíduo e não para a estrutura social. De acordo com relatório da UNESCO, para a educação do século XXI:

[...] uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhando pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir a sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS,1999, p.72).

Sforni e Galuch (2006) criticam essa forma de educação que formam homens capazes de se adaptar ao capitalismo, no qual as propostas curriculares visam a atender uma sociedade em constante mudança, formando sujeitos com habilidades necessárias para o uso das novas tecnologias e com comportamento inovador diante dos desafios. Para Duarte, cumprir as exigências impostas como forma de reprodução do capital é necessário

[...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 47).

Duarte (2001) critica a educação voltada à adaptação e às competências, que deixa a função de educar somente ao professor, não considera as questões sociais, mas a desvalorização do conhecimento científico, a deterioração e descaracterização do papel do

professor, uma educação voltada à satisfação de necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano, uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, relativo, parcial, subjetivo, alienado e que não busque responder às questões atuais a partir de um processo de resgate histórico. Essa forma de entender a educação forma reprodutores de conhecimento, meros consumidores, ficando muito difícil superar o aprender mecânico e repetitivo.

Neste sentido, reporta-se à Duarte, ao entender o “aprender a aprender” como atualização da prática escolar, ele representa apenas um lema que vai funcionar como inculcação ideológica de uma classe dominante: “A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, s/d:9).

Nessa “arena global”, onde a ideologia neoliberal define o destino de cada indivíduo sem desnudar as possibilidades de mudança da estrutura da sociedade, é construída numa subjetividade coletiva de exclusão sem culpa. “A partir dessa premissa, é possível entender o porquê da palavra igualdade ser substituída pela equidade, pois a recomposição do capital se dá mediante a exclusão dos direitos mínimos de 2/3 da humanidade” (WOLKMER, 2006, p. 23). Nessa lógica, torna-se difícil vislumbrar um futuro em que a atenção esteja voltada à melhoria das condições de vida da humanidade. Segundo Frigotto (1995, p. 18) para manter a lógica do capital, utilizam-se as seguintes estratégias de recomposição do capitalismo:

No plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e para pobres.

Oliveira (2000, p. 19) coloca as ações e iniciativas realizadas pelos governos, empresários e trabalhadores com vistas a uma política educacional, marcada por novas tecnologias de gestão e organização do trabalho e afirma:

[...] Essas alterações tem apontado para processos de qualificação de trabalhadores mais polivalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção estandardizada. É nesse sentido que as novas exigências de qualificação vêm recaindo sobre a formação geral, capaz de proporcionar uma sólida

base de conhecimentos aos trabalhadores que devem se adaptar às mudanças na velocidade que a concorrência capitalista impõe [...].

E quando a tendência da automatização se torna próximo, os empresários almejam não depender dos trabalhadores. Atualmente há as “subdivisões” criadas no interior da própria classe trabalhadora, ao distinguir técnicos e trabalhadores, cujos técnicos temem converterem-se em trabalhadores, deixando à mercê a base fundamentadora de que antes mais nada esses dois “segmentos” são em sua natureza trabalhadores que estão sendo expropriados pelo mesmo sistema. E coloca como estratégia de enfretamento para sustentar esta “subdivisão” a requalificação do trabalho, pois:

[...] um trabalho mais interessante faz diminuir radicalmente o absenteísmo [ausência], a rotatividade, os problemas de qualidade e os conflitos; por outro lado, a que a inteligência coletiva é sempre mais poderosa que a de qualquer minoria se tem as oportunidades de expressar-se, o que se traduz em um melhor ajuste dos métodos produtivos, um menor tempo desde a concepção de um produto até sua fabricação e uma série de inovações úteis (ENGUIITA, 1991, p. 245).

A educação é chamada para atender “[...] simultaneamente aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem” (ENGUIITA, 1991, p. 247) no qual os trabalhadores:

[...] devem adquirir habilidades manuais e aprender a submeter-se a normas, tem-se traduzido em vias escolares paralelas: uma que vai desde o ensino primário, passando ou não pela formação profissional, até os empregos subordinados e carentes de iniciativa; outra que, através do ensino secundário acadêmico e os estudos superiores, leva a empregos e posições sociais em que se requer iniciativa e/ou exercício da autoridade. (ENGUIITA, 1991, p. 247)

Diante disso, a educação atribui para si um papel de reprodução da força do trabalho numa perspectiva que atente a sociabilidade passiva das condições objetivas pois exige-se do trabalhador o desenvolvimento de outras habilidades, cognitivas e comportamentais. Dentre elas, destacam-se a capacidade de “[...] análise, síntese, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades[...]” (KUENZER, 2002, p. 86).

Os empresários, por sua vez, optam por uma mão-de-obra qualificada e polivalente, apesar dos riscos que para eles envolve, em termos de controle do processo produtivo, isto é, dos técnicos deterem o conhecimento sobre a produção. Esses mesmos técnicos estão

atrelados e dependem dos meios de produção ofertados pela empresa para então o processo produtivo ocorrer.

Não é o que vislumbramos na sociedade industrial, pois “[...] nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente” (KUENZER, 2002, p. 90).

Noronha (2002, p. 66) alega que os mecanismos de controle interferem na educação, no qual as concepções de processo de ensino e de avaliação seguem essa lógica. “Dessa maneira, podemos inferir que as mudanças no mundo do trabalho têm implicações também para a concepção de avaliação, que sofre a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação”.

No processo produtivo, observamos a mesma contradição, se, de um lado, exigem-se trabalhadores mais especializados para lidar com toda a tecnologia, por outro, a mesma tecnologia retira o trabalho humano. A demanda por este tipo de trabalhador é muito pequena. O conhecimento deve então ser controlado, dosado, para que não se reverta contra o que está dado:

[...] ao mesmo tempo que o processo produtivo exige uma elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que esses possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação no nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, s/d:6).

Nesse sentido, a educação e as avaliações, constituem pauta de conferências nacionais e internacionais e nunca tiveram tão em evidência. A educação para todos e a qualidade da educação estão asseguradas na legislação vigente e reforçadas nos discursos, mas entender a escola num espaço real e não descolada da realidade permite algumas indagações: como é possível construir uma escola de qualidade e democrática numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto, antidemocrática?

Essa escola só pode ser constituída por meio da defesa de valores de efetiva igualdade, de qualidade de ensino/aprendizagem para todos, e mais, na ampliação da esfera pública democrática em contraposição à ideia de liberdade e qualidade para poucos, reguladas pela lógica de mercado e pelas perspectivas do individualismo, do privatismo e do “voluntarismo ideológico” (FRIGOTTO, 1995, p.164) promovido por redes de

comunicação de massa, que se configuram como assistencialismo, compaixão pelos deserdados, destruindo qualquer possibilidade de uma escola democrática.

Para o Banco Mundial (1996), a educação é fator determinante para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Por isso, ele propõe a aceleração das reformas educacionais, e orienta os governos para que se tenha em conta, nessas reformas, as análises econômicas, ou seja, comparar os benefícios da educação na formação de mão de obra produtiva, refletida nos salários, propondo ainda, normas de mensuração dos resultados mediante avaliação da aprendizagem. Mas o Banco Mundial serve ao capitalismo e suas ideologias são de atendimento a eles.

Compartilhamos o pensamento de Miotto et al (1999) quando afirmam que o Brasil adota as políticas do FMI sem contestar; enquanto outros países adotam esquemas neoliberais com alterações que visam adaptar o sistema de ensino ao país da melhor maneira possível, o Brasil, assim como outros países subdesenvolvidos, deve seguir à risca todos os passos do Banco Mundial. Ora, se nem os responsáveis pela política educacional são pessoas questionadoras. Isso nos permite questionar : como é possível que uma política educacional que preze pelo criticismo dos seus alunos seja configurada? O que se percebe com isto é que o seguir sem críticas os modelos instituídos já está estabelecido de cima para baixo.

3.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Nesta seção situamos, no âmbito das reformas educacionais que se realizaram na década de 1990 no Brasil, para tanto relataremos o processo histórico de desenvolvimento do projeto de avaliação educacional, a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

Abordamos questões acerca das políticas educacionais destinadas à Educação Básica no Brasil, que se estabeleceram primordialmente no campo da gestão, do financiamento, da avaliação e da formação docente e que resvalam nas questões didáticas pedagógicas, como a veneração aos resultados e índices estatísticos.

A Constituição Federal promulgada em 1988 prevê a necessidade de assegurar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, bem como, assegurar a “garantia de padrão de

qualidade” (BRASIL, 1988).⁵ Porém, a mesma Carta Magna irá denominar que este padrão é mínimo. Entretanto, não há como negar vício de qualidade do ensino quando o aluno que concluiu o curso não é capaz sequer de ser aprovado no exame que lhe habilita para exercer da profissão. Essa garantia de qualidade poderá ser atestada por meio dos sistemas de avaliação externa criados em regime de colaboração com os estados e municípios.

Cherubini (2012) alega que a jurisprudência não aponta o que seja qualidade de ensino, apesar de enfrentar diversas situações em que confere direito individual à educação ou principia a lançar decisões que asseguram a educação como direito fundamental social, beneficiando, através do julgamento de ações civis públicas ou outras ações constitucionais, um número indeterminado de sujeitos de direito. Cita Cury (2009, p. 23), “não qualidade é a falta de escolas, falta de vagas nas escolas e repetências sucessivas, redundando nas reprovações, seguidas de desencanto, da evasão e do abandono”.

Para a promotora, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, como órgãos colegiados com poder deliberativo e normativo, devem ter mais independência em relação ao Poder Executivo, para atuar de forma mais incisiva frente à melhoria da qualidade da educação. A começar pelas exigências de infraestrutura adequada nos prédios escolares e de construção de escolas e creches, bem como de acesso de professores concursados à rede pública de ensino.

Para Cherubini (2012), a garantia da qualidade da educação, como princípio constitucional, deve ser buscada em qualquer sistema de ensino, com a possibilidade de acionamento do Poder Judiciário para sua concretização. Incumbe aos entes federativos, na sua esfera de competência, autorizar e fiscalizar as instituições de ensino, adotando providências face ao não alcance do padrão mínimo de qualidade, que pode ser aferido desde as instalações físicas do estabelecimento, até a composição dos recursos humanos e resultados de avaliações oficiais, como o IDEB. A União, embora precipuamente voltada para o ensino superior, não deve ser eximida de buscar o padrão de qualidade nas etapas anteriores de educação. Tanto o segmento público como o privado devem ser avaliados e sancionados quando descumprirem o padrão mínimo de qualidade.

⁵ Cf. Art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Porém no Art. 211 da CF, parágrafo 1º estabelece que a União deverá garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino.

3.1.1 Sistemas de avaliação no Brasil: SAEB, PISA e PDE

Durante a década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve diversas implantações de mudanças legais para o fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação, como a LBD nº 9394/96 – artigo 9º, especificamente nos incisos V e VI. No inciso V a Lei determina que seja de competência da União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. O inciso VI estabelece que a União deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

Mello (1997) acredita que o sistema de avaliação externa é um instrumento significativo para a melhoria dos padrões de qualidade e implementação de novas políticas públicas.

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário dos que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO, 1997, p. 101)

Na escola, a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação pautada por uma gestão de modelo empresarial, cujos resultados tem provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino. Conforme tem apontado os estudos de Afonso (2001), o papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, por permitirem que se tenha maior vigilância sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino e, principalmente, sobre o controle da autonomia das escolas em construir e ou implementar seu projeto político pedagógico.

Assim, partindo das previsões legais, em nível nacional foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990, gerido e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), época em que se começou a discutir de forma mais ampla uma política de avaliação da educação básica, focalizando-se os efeitos do ensino sobre o desempenho dos alunos em função das condições de trabalho na escola,

reveladas por suas instalações e equipamentos; pela disponibilidade de acesso a livros e outros materiais pedagógicos; pela presença de professores e pelas formas de gestão.

O objetivo do SAEB é gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade da educação no Brasil fazendo amostras de alunos de escolas públicas e privadas do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (INEP, 2011).

As informações do SAEB permitem ao MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e debilidades e direcionam recursos técnicos e financeiros, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades existentes. Mas o que vemos na realidade é diferente do que é proposto pelo MEC⁶.

No mesmo contexto de criação do SAEB, também ocorreu a aprovação da Lei nº 9424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como também a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a municipalização do ensino e o forte apelo da racionalidade técnica para equacionar os problemas educacionais.

A partir dessas políticas educacionais, há a implantação de um modelo padronizado de avaliação em larga escala pelo governo federal capaz de monitorar a qualidade da educação brasileira em todos os níveis e de contribuir para a sua elevação, que ao nosso entender é uma forma de controle, já que vivenciamos a luta de nossos professores pela valorização da profissão de docente e pela formação e a incorporação a processos que elevem a qualidade da educação básica em contraposição a um sistema educacional neoliberal, que nega à população o acesso à educação, discriminando-os na qualidade dos conhecimentos.

⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações aplicadas na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324.

Barroso (2005, p. 727) ⁷ expõe que essa qualidade da educação está “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” o que implicará unicamente pela “evolução” dos resultados das escalas, segundo o IDEB.

Foi a partir do século XXI que as avaliações foram intensificadas, ocorrendo também a criação de indicadores- considerados “objetivos” - da qualidade da educação no Brasil. As avaliações anteriores sofreram modificações necessárias na lógica do monitoramento educacional.

O Ministério da Educação no ano de 2005 reorganizou o SAEB que passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB tem o seu foco nas gestões dos sistemas educacionais e é conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já a ANRESC é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras e, devido a isso, recebe o nome de Prova Brasil. Se antes a avaliação era feita por amostragem, com essa organização e novo sistema de dados tornou-se possível avaliar cada sistema e cada escola brasileira (MEC, 2007, p. 12).

Em abril de 2007, é lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando os dados do ano de 2005. O novo indicador tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: as taxas de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica e as médias de desempenho extraídas a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, realizados pelo INEP, que de acordo com Fernandes (2007, p. 8) serve “para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais”.

Em âmbito internacional surge o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)⁸, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento

⁷ Intelectual português que apresenta o processo de regulação das políticas internacionais no contexto da Europa.

⁸ O PISA é um projeto comparativo de avaliação desenvolvido pelo OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação de estudantes de 15 anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. As avaliações do PISA abrangem os domínios de leitura, matemática e ciências numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridas em diversos contextos sociais, sendo aplicada a cada 3 anos. (http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_79.php.)

Econômico (OCDE)⁹. É uma avaliação feita por faixa etária e não por seriação, como acontece nas demais avaliações.

A aplicação da prova é feita por amostragem e realizada com jovens de 15 anos de idade, independentemente das séries nas quais se encontram. O seu impacto foi considerável e ainda o é tendo em vista que englobou, em sua primeira edição 43 países. Atualmente são 65 os participantes havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional e do qual o Brasil ficou em 54º lugar (MEC, 2010)¹⁰. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e execução do Programa a nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral.

No ano de 2007, foi criado pelo decreto nº 6064, de 24 de abril, um complemento para servir de apoio ao Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que veio para colaborar, em termos de execuções e ações.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio (BRASIL, 2008, p. 4).

O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios (BRASIL, 2008, p. 4).

⁹ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. <http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>.

¹⁰ Em ordem de classificação: Shanghai (China), Coréia do Sul, Finlândia, Hong Kong, Singapura, Canadá, Nova Zelândia, Japão, Austrália, Holanda, Bélgica, Noruega, Estônia, Suíça, Estados Unidos, Islândia, Polônia, Liechtenstein, Suécia, Alemanha, França, Irlanda, Dinamarca, Taiwan, Hungria, reino Unido, Portugal, Macau, Itália, Letônia, Eslovênia, Grécia, Espanha, República Theca, República Eslovaca, Croácia, Israel, Luxemburgo, Áustria, Lituânia, Turquia, Dubai, Rússia, Chile, Sévia, Bulgária, Uruguai, México, Romênia, Tailândia, Trindade e Tobago, Colômbia, Brasil, Montenejo, Jordânia, Tunísia, Indonésia, Argentina, Cazaquistão, Albânia, Qatar, Panamá, Peru, Azerbaijão e Quirguistão. (site: ultimosegundo.ig.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+pa%C3%ADses/n1).

O Plano de Desenvolvimento da Educação inclui um diagnóstico detalhado sobre o ensino público e ações com foco na formação do professor. O caráter objetivo das ações, traduzido em metas, é o ponto alto do PDE - uma tentativa de diminuir a enorme defasagem que o Brasil apresenta em relação aos países desenvolvidos numa área estratégica para o crescimento.

No que tange à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. Isso, porque para conseguirmos atingir as metas traçadas para a educação brasileira é necessário, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC possam beneficiar as crianças na sala de aula (BRASIL, 2008).

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa EDUCASENSO) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) (BRASIL, 2008).

O IDEB é um dos eixos do PDE que tem como objetivo fazer a prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e Metas Todos pela Educação e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade (BRASIL, 2008).

Apesar do nome de prova, a Prova Brasil é, na realidade, um teste composto de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Suas médias são apresentadas em uma escala de desempenho por disciplina, expressa por numerais. Como os números indicam apenas uma posição, faz-se uma interpretação pedagógica por meio da descrição, em cada nível, do grupo de habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido, ao responderem as provas para que os números passem a ter significados. Na Prova Brasil, são nove níveis que explicam o desempenho de Língua Portuguesa: 125, 150, 175 e assim sucessivamente até o nível 325. Em Matemática, a escala é composta por dez níveis que vão do 125 ao 350 (PARANÁ, 2010).

Dentre todos os programas do PDE, o Compromisso e Metas Todos Pela Educação, implantado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que:

É um plano de metas que integra o PDE e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da Educação Básica no Brasil, está servindo de orientação para condutas educacionais nos municípios. A base do Compromisso e Metas Todos Pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuando em regime de colaboração (BRASIL, 2008).

Shiroma (2010), aponta que a meta de melhoria da educação é construída no seio dos organismos multilaterais como a Unesco, e incorporada pelo Estado (OEI, 2008, p. 147). A autora cita Martins (2009) que explica que o projeto neoliberal teve grande repercussão no Estado brasileiro, pois os empresários utilizaram como estratégias a ocupação direta de cargos no poder Executivo, de forma que por dentro da aparelhagem estatal, defendessem os interesses de uma hegemonia burguesa.

Além desse artifício, líderes empresariais mantem fortes relações pessoais com autoridades governamentais. Segundo Shiroma (2010, p. 33) podemos perceber este vínculo entre empresários e Estado ao analisarmos o Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação no Brasil, encontramos os representantes dos seguintes grupos: Instituto Gerdau; Grupo Pão de Açúcar; Fundação Itaú Social; Fundação Bradesco; Grupo Banco Real; Fundação Ioschpe; Fundação Roberto Marinho; Instituto Brasil Voluntário; Instituto Ethos; Fundação Ayrton Senna; Cia Suzano; Educar DPaschoal; Grupo IBOPE; Centro de Voluntariados de SP; Instituto UNIBANCO, dentre outros.

O Compromisso e Metas Todos Pela Educação apresenta como proposta a articulação de esforços para a melhoria da qualidade da educação básica, oferecendo como indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para aferir a qualidade da educação básica, sendo o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 3º - 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).

De acordo com o Decreto, “os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (BRASIL, 2007).

Além disso, previsto no PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e efetivando-se pelo Decreto 6.755 de janeiro de 2009, implementa-se mais uma ação prevista no PDE, a “Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” por meio do Plano Nacional de Formação do Professor da Rede Pública. Este Plano Nacional tem como objetivo oferecer na modalidade à distância ou presencial aos professores em exercício na educação básica, formação inicial ou continuada, em nível de graduação para os que não possuem a formação mínima exigida pela LDB nº 9394/96, visando a melhoria da qualidade da educação.

Estudos de Paz (2010, p. 9) apontam que os pressupostos teóricos que fundamentam o Plano de Desenvolvimento da Educação, ficam evidentes a complexidade das ações, ainda mais quando se tem em mente que, considerando-se o IDEB como essência do PDE, a obtenção dos níveis mais elevados que qualidade constituem-se no entrelaçamento de políticas distintas, mas com fins semelhantes sob a ótica do Plano, que não procura ocultar que seu interesse é antes de tudo a elevação do IDEB.

O autor ainda pontua o reducionismo de todo um “complexo de políticas educacionais visando à qualidade” (2010, p. 9) a um índice como IDEB, uma atitude puramente tecnicista, neste caso, os desdobramentos estão sendo interessantes ao ponto que se conjugam não apenas com foco na avaliação externa, mas em diversas políticas educacionais. Nas palavras de Saviani (2007):

Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito (SAVIANI, 2007, p. 1.243).

Saviani (2007, p. 1242) ainda afirma que “a singularidade do PDE, isto é, aquilo que o distingue de outras peças também ligadas ao termo “plano”, pode ser aferido em dois sentidos, um negativo e outro positivo.” Sobre o sentido negativo, o autor constata que, na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito, antes, um mero programa de ações amontoadas, diferentemente da estrutura mais condizente do Plano Nacional de Educação (PNE).

Quanto ao sentido positivo, reafirma que a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Sobre isso o autor explica que: Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três

programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), a “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (2007, p. 1242).

Portanto, ainda que possamos depreender dos estudos sumários efetuados neste item, que não se tem um consenso sobre o papel redentor do PDE para a melhoria da qualidade da educação, contudo, não podemos deixar de concordar que algumas das ações desencadeadas por ele, no mínimo, são de cunho importante sob o ponto de vista histórico, como a questão do “Piso do Magistério” e até mesmo os avanços desencadeados pelo FUNDEB no que se refere à inserção da Educação Infantil e outras etapas na distribuição dos recursos financeiros.

Observamos que Saviani (2007), embora tenha citado alguns pontos positivos, também faz ressalvas quanto à necessidade de uma análise mais cuidadosa sobre o IDEB, pois este traz consigo uma “intenção” de atacar o problema qualitativo da educação, embora possa prestar-se aos mais diversos fins, distanciando-se desse objetivo, opinião da qual também compartilhamos, tendo em vista as posições teóricas já analisadas.

Para Saviani (2007), a pré-condição para se atingir níveis melhores de qualidade de ensino é a preparação dos professores. É preciso fazer com que vivenciem um ambiente de rico, intenso e exigente estímulo intelectual. Se a universidade dispuser desse ambiente, os jovens terão uma formação sólida, e vão atuar nas escolas nessa mesma direção.

Expõe que o índice do IDEB se expressa de forma numérica, o que traz certa confusão na interpretação e na divulgação. É preciso ter atenção na hora de compreendê-lo e induzi-lo nas redes e escolas. Os gestores tem de entender as ações que levaram sua escola a ter um aumento na nota do IDEB, e devem questionar até que ponto eles de fato medem a qualidade. Para ele, o PDE tem tantas ações que elas se justapõem e o foco na qualidade se perde pela dispersão de atenções e recursos.

3.1.2 O ideb

O IDEB foi criado em 2007 pelo governo federal, sintetiza em um só indicador dados de fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas como o SAEB e Prova Brasil, realizados a cada dois anos para os quinto e nonos anos do ensino fundamental e terceira série do ensino médio e estão restritos a aplicação de testes de Língua Portuguesa, Matemática e questionários

socioeconômicos, “isso tudo com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino brasileiro. As médias de desempenho dessas avaliações subsidiam o cálculo do IDEB” (BIANCARDI, 2010, p. 52).

É organizado e produzido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira, órgão do MEC que promove pesquisas na educação. As metas do IDEB são calculadas pelo INEP no programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos Pela Educação, que é um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação, que trata da educação básica. É apresentado a cada dois anos e iniciou o registro da série histórica dos indicadores em 2005, embora tenha sido criado oficialmente em 2007, para poder estabelecer metas bienais até 2021 para que todas as escolas do país alcance a meta 6,0 numa escala de 0 a 10 e possa equiparar-se com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A função dos indicadores é demonstrar a mensuração de cada instituição de ensino, cidade, estado, estabelecendo assim um indicador nacional, para então traçar metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022.

Fernandes (2007, p. 06) aponta que o objetivo de produzir esse indicador é o de possibilitar um “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira. Segundo nota técnica do MEC disponível na internet o “IDEB é um indicador de qualidade educacional” (2007, p. 06).

Compartilhamos com Paz (2010, p. 67) que essa visão de política de avaliação desconsidera que parte dos problemas educacionais advém do próprio formato do projeto ideológico neoliberal, no qual se reduz “a qualidade à igualdade de acesso às escolas, mas, em contrapartida, se estimula a competição e o ranqueamento entre elas, gerando espaços para ricos e espaços para pobres segregando ainda mais as camadas populares no interior dos sistemas de ensino”.

Nos documentos oficiais, consideram que aumentar os índices do IDEB é melhorar a qualidade da educação, principalmente, em relação aos indicadores que o compõem: fluxo – significa que os alunos estão sendo aprovados – e nota na prova Brasil – significa que os alunos estão aprendendo. Nesse sentido, Franco (2007) afirma “o princípio do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano” (p. 991).

No entanto, ao nosso olhar é necessária ponderação com a afirmação de Franco (2007) sobre a aprendizagem dos alunos, pois presenciamos dentro da escola a liberação descontrolada do fluxo escolar, a introdução irreflexiva de quaisquer assessorias privadas nos sistemas de ensino e, inclusive, o treino contínuo de versões anteriores da Prova Brasil ou SAEB na ânsia da busca por resultados, tudo isso para evitar que os índices caíam e ocorra a responsabilização unilateral dos profissionais da escola. Pior ainda, é acreditar fielmente que uma média elevada no IDEB represente uma educação de qualidade, isto porque, um índice alto pode não significar melhoria para todos os alunos, já que se um determinado número de alunos for bem, a média subirá, mesmo que muitos outros continuem com baixo nível de aprendizagem escolar.

De acordo com esta pesquisa realizada dentro da escola, corroboramos com Paz (2010) quando vemos que a educação de qualidade se resume a igualdade de acesso às escolas, e conforme salienta Saviani (2002, p. 69) “sem a preocupação da garantia da apropriação dos conhecimentos sistematizados, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”.

Do Censo Escolar é retirada a taxa média de aprovação. Considera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e das séries finais (5ª a 8ª série). Dos exames padronizados é retirada a pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (4ª, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior. Ou seja, se a média de LP na 4ª série foi de 186 e o DP de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100. (FERNANDES, 2007a).

A fórmula de seu cálculo é: $N_{ji} P_{ji} = IDEB_{ji}$; em que i = ano do exame (Prova Brasil e SAEB) e do Censo escolar; N_{ji} + média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ¹¹.

Verificamos que a intenção maior é a de fomentar todos os sujeitos envolvidos na educação brasileira, ou até mesmo uma ampliação de mobilização da sociedade em favor

¹¹ Ver legislação: (1) Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007 – Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil 2007. (2) Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005 – Estabelece sistemática para a realização do SAEB 2005.

da educação, uma vez que demonstra em seus resultados o que, na educação, é considerada a essência, ou seja, promover a permanência do aluno na escola com eficiência de aprendizagem. Essa ótica torna-se visível quando o IDEB aparece como sendo o condutor de uma política pública em prol da qualidade de ensino, uma vez que comprova que, se um sistema de ensino reprovar o aluno para obter o resultado de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhorias no sistema, e apressar a aprovação do aluno sem preparo, o resultado da avaliação indicará igualmente a necessidade dessa melhoria (BIANCARDI, 2010, p. 52).

Os objetivos da Prova Brasil e do SAEB são as mesmas; ambas avaliam Língua Portuguesa e Matemática. A diferença está na população de estudantes nas quais são aplicadas e, obviamente, nos resultados que cada uma oferece, além de permitir que os resultados sejam acompanhados ao longo dos anos, ou seja, a prova Brasil avalia os alunos dos quartos e oitavos anos e o SAEB, os alunos do Ensino Médio.

Sabemos que as escolas não são, verdadeiramente, instâncias eficazes de elaboração de uma aprendizagem sólida, mas, também, não podem ser reduzidas a meros reprodutores de ideologias mercadológicas, fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola baseada na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicado, sem levar em consideração a condições de vida dos alunos e professores e de toda uma estrutura lamentável de condições de trabalho como políticas governamentais inadequadas, salas super lotadas, desvalorização dos docentes, baixos salários, etc.

A questão de fluxo envolve o número de aprovação, retenção e evasão escolar através do censo escolar, no programa Educa Censo do PDE. O censo acontece todo começo de ano em que as escolas devem atualizar os dados informados no ano anterior referentes às escolas, turmas, alunos, docentes.

No caso do cadastro da escola, a unidade escolar informa dados tais como: recursos humanos, o total de funcionários da escola; cadastro das turmas: número de turmas e alunos por sala; cadastro de alunos: aluno com deficiência, transtorno global, altas habilidades; situação do aluno: aluno que frequentou o ano todo, se transferido, evadido, aprovado ou reprovado¹².

¹² O cadastro de alunos é o utilizado pelo IDEB.

Esses dados são de responsabilidade da escola que deve fornecê-los ao MEC¹³. O preenchimento correto dos dados é fundamental para o cálculo das estatísticas básicas de educação, para o acompanhamento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e para o cálculo do IDEB. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimentos e rendimento escolar (BIANCARDI, 2010, p. 53).

Após o IDEB apresentar sua análise e oferecer as metas a serem alcançadas, inicia-se, portanto, a busca de cada escola e rede para atingir os objetivos estabelecidos. Na busca pelo sucesso, que se espera ser desejo de todos os brasileiros, o MEC oferece apoio técnico e/ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino por meio da adesão do município ao Compromisso e Metas Todos pela Educação, que é um termo voluntário de adesão do prefeito e, na presente data, todos os 5.565 municípios brasileiros aderiram ao compromisso, o de elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BIANCARDI, 2010, p. 55). Atualmente nenhum município brasileiro está fora do programa, todos estão envolvidos em busca de metas a serem atingidas e de indicadores a serviço de avaliação. Que ao nosso entendimento, se deve às verbas financeiras destinadas à cada unidade escolar, que auxilia na compra de bens permanentes e de consumo. Pode-se evidenciar um processo de cimentação de tais ações por meio da continuidade de recebimento das verbas.

A divulgação dos dados do IDEB acaba por fazer com que muitas escolas preocupadas em atingir resultados satisfatórios nos índices, desconsiderem os seus projetos políticos e pedagógicos, voltando suas práticas pedagógicas às demandas destas avaliações externas.

A escola pesquisada segue a grade curricular única para o Ensino Médio que há um número maior de aulas voltadas à Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo os conteúdos das demais áreas do conhecimento. Isso demonstra uma política educacional voltada à prática de fragmentação de conteúdos como se outras disciplinas fossem menos importantes na formação do conhecimento.

¹³ O endereço do cadastro deve ser pelo site www.educacenso.inep.gov.br.

3.1.3 O ideb como propaganda nas escolas.

Avaliar é extremamente necessário para o sucesso acadêmico desde que, seja executada de forma coerente. A avaliação em larga escala é aquela realizada por agente externo à escola, em redes de ensino de todo o país, envolvendo escolas municipais, estaduais e particulares, também chamada de avaliação externa e tem como finalidade avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional.

A Prova Brasil e o SAEB expõem à sociedade os resultados gerais de sua avaliação e coloca à disposição de gestores, professores, alunos e especialistas uma série de informações sobre as redes e cada estabelecimento de ensino.

Nos testes aplicados nos terceiros, quintos e nonos anos, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura; Matemática, com foco na resolução de problemas e respondem um questionário socioeconômico.

O MEC estabeleceu metas a serem alcançados até 2021, objetivando melhorar de forma significativa a posição do Brasil em relação aos países desenvolvidos, aqueles que possuem índices elevados de pontuação no rendimento de sua educação. Assim, há de refletir sobre questões bastante dualistas como racionalidade e historicidade nesta política duas categorias filosóficas pontuadas como centrais para análise da questão do conhecimento. Em se tratando da avaliação do conhecimento advindo de políticas públicas de educação ou de políticas institucionais, fixadas ou não pelo governo, com base instrumentalizada em outras políticas internacionais para o financiamento da educação, a ver a questão do Banco Mundial que dita as normas de concessão e avaliação da educação em alguns países no mundo.

As informações obtidas a partir dos levantamentos do SAEB também permitem acompanhar a evolução ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados (PARANÁ, 2010). Mas as escolas devem estar atentas segundo Fernandes (2007) do risco de que as unidades escolares se preocupem apenas em elevar os índices de aprovação dos alunos, para ganho significativo em suas médias, pois assim compensariam o baixo desempenho escolar na Prova Brasil ou SAEB, sem se preocupar com a melhoria da qualidade de educação e aprendizagem dos educandos e se

reporta ao idealizador do IDEB, Luis Cláudio Costa (atual presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desde 07 de fevereiro de 2012) quando afirma:

Os motivos que levam o Brasil a apresentar elevadas taxas de retenção escolar têm sido bastante discutidas na literatura e dado margem a uma grande polêmica. Independentemente da verdadeira explicação, se é que existe uma única, o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ ou redes de ensino adotar medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre os scores dos alunos, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. (FERNANDES, 2007, p. 8).

Na avaliação do sistema tradicional os dados do MEC quanto às taxas de repetência, evasão e atraso escolar e analisando os dados do SAEB, ENEM, e IDEB de 2011, é possível afirmar que os resultados são preocupantes: os alunos brasileiros não dominam habilidades básicas como leitura e escrita.

Como discutem Sforzi e Galuch (2009), de acordo com os desempenhos apresentados, que a escola não tem possibilitado o desenvolvimento nos alunos das capacidades essenciais de leitura e interpretação que são solicitadas nos exames oficiais de avaliação. E as autoras deixam claro a falta do domínio do conteúdo escolar está na ausência do poderio do instrumento simbólico da cultura e dos conhecimentos produzidos pelas gerações.

[...] ao concebermos a escola como instituição social cuja função é promover uma formação que extrapola os limites da adaptação à sociedade assentada em relações objetivas que limitam o espaço da humanização, uma questão nos vem à tona: o que representa a falta de domínio do conteúdo escolar na constituição do indivíduo como membro do gênero humano?

A resposta para essa questão passa, necessariamente, pelo entendimento acerca do processo por meio do qual os sujeitos se humanizam. [...] o que significa dizer que ele se constitui nas interações que estabelece com os membros de sua cultura, com os quais adquire os conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes (SFORZI E GALUCH, 2009, p. 80).

No Paraná, mais de 280 mil estudantes participaram da Prova Brasil de 2011. No Ensino Fundamental a aplicação é universal para a rede pública de ensino, e no Ensino Médio, a avaliação é por amostragem.

Segundo Hoffmann (2001) nunca se falou tanto em avaliação e tão pouco em aprendizagem. Não podemos pensar a avaliação como uma ação isolada, à parte no processo ensino-aprendizagem, é urgente inseri-la no processo, compreendendo o processo de avaliação escolar e sua importância no tocante ao ato educativo.

A avaliação praticada na escola deve ser assumida com responsabilidade, pois é no interior do processo que se realiza a formação humana de cujo êxito depende o futuro do indivíduo e também o da sociedade.

A avaliação externa deveria ser vista dentro do coletivo escolar e na comunidade como uma ação essencial para a tomada de decisões e efetivação dos conteúdos, pois fornece informações que delinearão novos caminhos, buscando compreender a distância que existe entre as práticas pedagógicas, metodológicas e a aprendizagem significativa dos educandos.

A avaliação voltada à serviço de uma sociedade liberal capitalista, valoriza a ação individual e competitiva, concepção classificatória e diretiva do gestor e dos docentes, há a reprodução das classes sociais predominantes.

Saviani (2008) quanto a essa questão revela-se que:

Estamos diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a 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. Eis por que a nossa LDB [...] enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa, o Governo Federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439).

Com o intermédio dos resultados dessas avaliações, são criados ranqueamentos e metas com a finalidade de incentivar o desempenho por meio de prêmios e sanções, no qual o IDEB é colocado como chamaris nas portas das escolas.

Essa ideia foi acatada por alguns deputados como Edmar Arruda (PSC-PR) e Ronaldo Caiado (DEM-BA) que a transforma em projetos de lei e o governo goiano, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação, adotou a medida pioneira de transformar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) numa espécie de DNA das escolas (ZERO HORA, 2011).

Muitos de nossos representantes (políticos) querem colocar o desempenho dos alunos nas provas na mídia e se esquecem de todas as questões relativas à fragilidade das avaliações dentro da escola como: a realização de simulados, com ênfase nas disciplinas de português e matemática, que deixam de lado o trabalho com os conteúdos das outras disciplinas, sempre refazem os testes padronizados com os alunos, a não aceitação de alunos repetentes na hora da matrícula, a seleção dos melhores alunos para o dia da avaliação, relação familiar muito assimétrica com pais que não se interessam com o rendimento escolar dos filhos, comprovado pelo não comparecimento às escolas nos conselhos escolares, nos dias de reuniões, nas assinaturas de boletins, ou dias afins para conversarem com os pedagogos e professores.

Saviani (2007) em entrevista ao caderno “Mais” da Folha de São Paulo, acusou o índice de ser fruto de uma pedagogia de resultados, dizendo:

É uma lógica de mercado, que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos da chamada ‘pedagogia das competências’ e da ‘qualidade total’. Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p.3).

Com a fala acima, é possível afirmar que os exames continuam sendo utilizados como instrumento de poder nas mãos de quem os aplica, para premiar ou punir. Essa avaliação e os exames de Língua Portuguesa e Matemática como parte delas, deveriam ter outra função, a saber, ser instrumento de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos para orientar as estratégias de ação dos professores ou, em nível mais amplo, as políticas públicas para o setor, mas corre-se o risco do elemento de poder a ele associado, como explicitado acima.

A avaliação deve ser importante aos governos para mostrar se os recursos destinados às políticas educacionais propiciam uma educação de qualidade e também ser um mecanismo para informar a sociedade quanto a sua eficácia, conforme aponta Sobrinho:

A questão é saber quais são as transformações operadas, a quem servem, com quais custos, quais valores afirmam e consolidam de modo consciente e intencional ou não. O que se percebe é que nas últimas décadas, a escola pública passou a atender um número cada vez mais significativo de crianças das classes populares e a universalização ainda não atingiu a qualidade esperada. Por isso, torna-se importante a implementação de políticas

públicas estruturais para a garantia de uma escola de qualidade para todos (SOBRINHO, 2002, p. 67).

Temos que criar formas institucionais de assegurar modos mais democráticos de avaliação nos quais os diferentes segmentos do processo de avaliação tenham participação ativa, tendo em vista a formação integral do educando, mediante um processo de avaliação contínua para além dos rankings, os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias ao trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento das ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011) “avaliar a aprendizagem é assumir uma postura de pesquisador da realidade, cujo processo implica na descrição, no diagnóstico qualificado e na intervenção que subsidia a construção do aprendizado e o desenvolvimento do educando”. O que “implica investimento cotidiano na aprendizagem”. Nessa perspectiva, a avaliação integra a prática pedagógica como instrumento de percepção de um processo cognitivo, inacabado e em construção. Instrumento este que não necessariamente precisa ser formal ou assumir caráter burocrático. Mas uma avaliação que sirva de fato para diagnosticar o processo educacional, que supere as dificuldades na formação e na ação profissional e que atinja todo o sistema educacional.

Devemos refletir como as escolas vêm, ou não, analisar e utilizar os resultados de suas práticas consolidadas na Prova Brasil e no IDEB, pois estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas.

A qualidade da educação é resultante de um processo complexo, em que convergem aspectos internos e externos à escola. Os fatores internos como a prática pedagógica e os processos do ensino e da aprendizagem se submetem a uma organização política que representa um dos aspectos externos à escola, que interfere na educação de forma reguladora e financiadora, resultando no que se tem almejado como qualidade.

4 - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Apresentamos inicialmente, o conceito de formação continuada a partir de políticas públicas educacionais destinadas à Educação Básica nos anos 90 – 2000, que se estabeleceram no campo da gestão, do financiamento, da avaliação e da formação docente e que resvalam atualmente nas questões didático pedagógicas, como por exemplo, a veneração aos resultados e índices estatísticos (FERREIRA,2011).

A seguir, veremos como o Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná instaura a formação continuada dos professores do Estado, contemplando a proposta dos Grupos de Trabalhos em Rede.

Finalizaremos esta seção com uma reflexão sobre a formação continuada de professores no Paraná e seu reflexo na prática docente na escola pesquisada.

Quando nos reportamos ao Compromisso todos pela Educação, um dos componentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual são estabelecidas metas a serem alcançadas até o ano de 2022 pelos entes da federação, considerando que a nota 6,0 será a média ideal para que se possa ter, no âmbito do Brasil e perante os demais países, uma educação considerada de qualidade, com crianças e adultos alfabetizados, que leiam, escrevam e, acima de tudo, compreendam e façam uso social dos conteúdos apreendidos.

Isso tem contribuído para a promoção de debates nos meios educacionais, seja no âmbito de professores, educadores, movimentos sociais, pesquisadores e gestores da educação básica, mas de forma muito importante nos espaços das universidades brasileiras, pois permite que os dirigentes estaduais e municipais de educação se reúnam com todos os envolvidos no processo educativo para avaliar os resultados alcançados no IDEB, efetuam um planejamento e adotam medidas que lhes permitam uma melhor inserção no processo de busca de metas e valores mais elevados.

Desses debates têm surgido elementos concretos para se retomar a discussão sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, fundamental e determinante para a qualidade da aprendizagem dos alunos, mas que não pode ser compensatória em relação à precariedade da formação inicial oferecida pelas instituições formadoras.

No desenvolvimento de políticas de formação implementadas nos anos 90 a 2000 é a produção das condições para que se institua uma nova regulação da formação, “mais

flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727), cuja qualidade certamente estará determinada, nos próximos anos, unicamente pela “evolução” dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB (PNE, 2007).

Fazemos uso da definição de formação continuada formulada por Cunha:

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p. 368).

A legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância e estabelecendo que a mesma ocorra no espaço escolar.

Com a Declaração de Educação para todos redigida a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, inicia-se a proposta da educação de qualidade para melhorar a sociedade, principalmente em acabar com a exclusão e a pobreza, a melhoria das condições de trabalho e da situação social dos professores, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos.

O Brasil como país signatário acatou os compromissos gerados nessa conferência e empenhou-se em desenvolver políticas voltadas à formação continuada de professores para melhorar a qualidade da educação.

Conforme a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, em seu artigo 205, estabelece: “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E no artigo 206, inciso V e VIII a Constituição Federal assegura o reconhecimento ao responsável por esta formação:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da Lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...] VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) nos artigos 63 e 66 estabelecem que:

Os institutos superiores de educação manterão: [...] III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. [...] A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Sobre essa temática o Plano Estadual de Educação (2005) prevê além dos cursos de formação inicial, de complementação de estudos, da modalidade Normal (nível médio), cursos de formação continuada, especialmente mestrado e doutorado, assim como a valorização dos Trabalhadores em Educação, por meio de um plano de cargos, carreiras e vencimentos condizentes com a formação profissional inicial e continuada.

De acordo com o anterior Plano Nacional de Educação (PNE), vigente no decênio 2001 – 2010, a formação continuada é:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos, objetos de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; [...] é a parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (PNE, 2000, p. 78-79).

Nos últimos anos, de modo geral, houve por parte de secretarias estaduais e municipais de educação uma abertura significativa na reformulação de programas de formação continuada, que muitas vezes não expressam um projeto de formação continuada adequado para os profissionais da educação pela falta de tempo, desinteresse para as discussões, etc.

Também presencia-se na PL nº 8035/2010 que tramita-se no senado e se refere à metas e estratégias do novo PNE, no qual reafirma-se a necessidade de que o debate sobre Plano Nacional e Educação respeite as deliberações da CONAE e a necessidade da formação e valorização dos profissionais da Educação de forma inicial e continuada, mediante a instituição de Planos de Cargos e Remuneração (PCCR), que garantam um Piso Salarial Profissional Nacional articulado ao custo-aluno qualidade, com garantias de

jornada em uma única instituição educativa, com tempo destinado à formação e planejamento, com condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma e por professor (ANPED, 2011, p. 18).

Para Alarcão (1998, p. 106) “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio, como pessoa”.

Alarcão e Tavares (2001) apontam ainda que o paradigma de formação de professores assenta-se em uma epistemologia de transmissão e aquisição de conhecimentos como base para a atuação profissional.

Esses autores caracterizam o paradigma de formação de professores como de transição, visto que pela ação do mesmo é possível registrar-se a importância do professor como mediador e facilitador. Este paradigma assenta-se em uma epistemologia que interpreta o professor “como construtor de seus conhecimentos, face à interação com uma realidade que vai construindo por suas representações e pelas quais estabelece sentido para as suas experiências” (VAGULA, 2001).

Alarcão e Tavares (2001, p. 101) alegam ainda que a meta desse paradigma de formação continuada “é a de levar o profissional a questionar o conhecimento e a buscar sua constante atualização”.

Mas o que vemos em nível nacional e em particular no estado do Paraná é que as políticas públicas de formação de professores se dão em função do destaque que estão tendo, devido a alguns processos de mudanças impulsionados pelas reformas educacionais que concedem maior ênfase à formação de professores. Passam a ser vistos como agentes fundamentais da materialização das políticas educacionais, que segundo Maués (2009, p. 483) “a formação docente tem sido destacada, pelos organismos internacionais como um dos pontos centrais para o sucesso das mudanças em curso”.

Nesse sentido, a formação continuada de professores se configura como peça-chave para o sucesso da regulação em curso, pois são eles que estão no “chão da escola”. O que temos presenciado, segundo Shiroma (2008) é a fetichização de resultados sobre a qualidade dos sistemas educacionais brasileiros, fruto de uma gestão pública que valoriza a mensuração dos resultados com a finalidade de incentivar o desempenho através de prêmios ou sanções e impulsionar o *accountability*.¹⁴

¹⁴ Um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequência quando se atingem ou não esses resultados. Por isso, a informação é crescentemente quantitativa e os

Nosella, Buffa e Leal (2010, p. 04) caracterizam como cultura da performatividade ou cultura do desempenho.

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas accountability de suas “competências”, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da “meritocracia” com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado, a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado, este é o grande a priori metafísico.

Desta forma, assumem a lógica produtivista e mercadológica que se impõe à educação, uma “pedagogia de resultados”, no dizer de Saviani (2007), que se guia pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”.

Temos com isso, a ênfase nas escolas, de um padrão de julgamentos, comparações, competições, em que os índices atingidos justificam-se o bom ou o mau desempenho dos professores, que engloba a formação continuada desses profissionais.

E o fracasso da qualidade pública passa por um processo de [...] “descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

Nesse contexto, a formação dos professores se configura como peça chave para o sucesso na melhoria os índices estatísticos educacionais brasileiros, pois são eles que dão materialidade às regulações, que na visão de Ball (2005 b, p. 22):

Um professor capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho; A noção de ‘fazer um bom trabalho’ nesta perspectiva é reduzida a uma tênue versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis.

Verificamos com isso, um atrelamento entre política de avaliação e política de formação de professores no Brasil. A política de avaliação determina o que se deve trabalhar na formação dos professores em especial a formação continuada. Também determinam a responsabilidade do professor em cumprir um currículo que vise a melhoria dos índices de avaliação da escola, a exemplo do IDEB, e para dar conta deste novo modelo de trabalho docente, exige-se uma adequação na sua formação.

métodos de mensuração são estandardizados (cf. Hoffer, 2000). Aliás, esta maior formalização tem relações evidentes com a emergência do chamado Estado-avaliador e com a disseminação de uma nova gestão pública (new public management) onde a definição prévia de objectivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais. Não é, portanto, por acaso que algumas formas de accountability em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 13-29.

4.1 O PDE NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁵ é uma política da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) que visa uma maior aproximação entre os professores dos cursos de licenciaturas das universidades públicas e os professores das escolas estaduais de educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, visando a produção de conhecimento e a mudança qualitativa na prática escolar da escola pública paranaense. Nessa perspectiva, o PDE instaura uma nova concepção de formação continuada que integra a política de valorização dos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná (Documento-Síntese do PDE, 2007)

O PDE proporciona aos professores da Educação Básica Estadual subsídios teórico-metodológicos que lhes possibilitem desenvolver ações educacionais sistematizadas que resultem na maior eficácia de seu ensino e conseqüentemente maior aprendizado por parte dos alunos. Assim, são oferecidos aos professores participantes conteúdos relacionados aos Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED e aos das Áreas Curriculares Específicas, desenvolvidos através de Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos Professores (Documento-Síntese do PDE, 2007).

O PDE é uma Política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

A elaboração e execução do Plano de Trabalho dos professores inseridos no PDE são realizadas sob a orientação dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES),

¹⁵ Apesar das siglas são as mesmas, não confundir com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE Nacional que contempla a formação à distância de docentes, tanto inicial quanto continuada, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Já o PDE do Paraná, propõe uma lógica diferenciada, em que docentes das IES estaduais orientem os professores da rede estadual durante o período de formação para garantir a ascensão na carreira.

com participação dos professores da Rede, por meio de Grupos de Trabalho em Rede, preparo e aplicação de material didático relacionado ao objeto de estudo definido no Plano de Trabalho.

O Plano de Trabalho do PDE prevê a elaboração de um projeto a ser implementado na escola de atuação do professor PDE. Após a implementação, como trabalho de conclusão do PDE, o professor terá que escrever um artigo científico sobre o processo de implementação desse projeto.

O PDE assume os seguintes pressupostos:

- a) Conhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) Superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) Organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) Criação de condições efetivas, no interior da escola para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (SEED, 2012).

De acordo com o PDE versão 2012, esse modelo de formação continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades e Faculdades públicas do estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa.

O professor que nele ingressa tem dois anos para o cumprimento das atividades a ele relacionados. A importância do estudo deste programa dá-se entre outros elementos pela possibilidade que, em seu primeiro ano, o professor fique afastado de suas funções 100% de sua carga horária e 25% no segundo ano do programa para implementação de sua pesquisa na escola onde está lotado (SOCZEK, 2012).

É importante destacar que, de acordo com Silva (2009) e Santos (2010) ingressaram 1156 professores no PDE 2007, 1200 professores no PDE 2008, 2404 professores no PDE 2009, 2400 professores no PDE 2010 e 2000 professores no PDE 2011, referindo-se este último a entrada do biênio 2012-2013.

Este programa visa a formação do professor e representa um ganho intelectual e econômico para os professores que fazem parte do QPM (Quadro Próprio do Magistério).

Deste Programa podem participar os professores que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do Plano de Carreira.

Abaixo segue a tabela atual de vencimentos dos professores no Estado do Paraná.

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas - ATUALIZADA COM 3,94% - OUTUBRO/13												
		classes										
	Níveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	2.487,58	2.611,94	2.742,53	2.879,66	3.023,84	3.174,83	3.333,57	3.500,24	3.675,26	3.859,02	4.051,97
ESPEC.	Nível II	1.454,42	1.527,15	1.603,50	1.683,68	1.767,66	1.856,25	1.949,07	2.046,52	2.146,85	2.256,28	2.369,10
LIC. PLENA	Nível I	1.163,54	1.221,72	1.282,80	1.346,94	1.414,29	1.485,00	1.559,25	1.637,22	1.719,08	1.805,03	1.895,28
LIC.CURTA+ADIC	Nível Esp III	989,01	1.038,46	1.090,38	1.144,90	1.202,15	1.262,25	1.325,37	1.391,63	1.461,22	1.534,28	1.610,99
LIC.CURTA+ADIC	Nível Esp II	872,65	916,29	962,10	1.010,21	1.060,72	1.113,75	1.169,44	1.227,91	1.289,31	1.353,77	1.421,46
MAGISTÉRIO	Nível Esp I	814,48	855,20	987,96	942,86	990,00	1.039,50	1.091,48	1.146,05	1.203,35	1.263,52	1.326,70
Mensalidade APP: 36,65							Auxílio transporte 24% do nível - classe 5 (art.26) 339,43					

Quadro 1 – Tabela de Vencimentos dos professores – Jornada 20 horas.

Fonte: retirado do site da APP-Sindicato <<http://www.appsindicato.org.br/>>

Soczek (2012) aponta que os concursos para o ingresso no magistério no Paraná, exigem licenciatura plena. Então, o professor inicia no nível I, classe 1. Fica aí estacionado por três anos em função do estágio probatório. Só a partir da conclusão deste estágio é que o professor deve avançar classes, limitadas a até 3 a cada período de dois anos. A contagem desta progressão de classes dá-se a partir de dois grandes critérios: 1 classe pela “avaliação de desempenho” em até duas classes “formação/qualificação profissional” que constitui-se, basicamente, na participação em eventos promovidos pela SEED ou não, como participação nas semanas pedagógicas, publicação de livros ou artigos, participação em congressos, sendo atribuída uma pontuação para cada uma destas atividades. É interessante destacar que a “avaliação de desempenho” leva em consideração quatro elementos: produtividade, pontualidade, assiduidade, participação.

O autor ainda continua, alegando que se o professor fizer uma especialização, ele sobe verticalmente nesta tabela, mas ele pode iniciar o PDE somente quando estiver na classe 8, 9, 10 ou 11 e só receberá por ela quando, efetivamente, tiver alcançado a classe 11. Do nível II para o nível III não há progressão vertical.

Segundo as diretrizes do Programa, o PDE do Paraná estimula, igualmente, a produção de diferentes formas de materiais didáticos, desde que guardem relação com as ações já em curso, por exemplo, produção de roteiros e programas para televisão paranaense (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire e materiais impressos, como livros e mapas para utilização dentro ou fora das salas de aula, entre outras. São válidas também produções conjuntas

relacionadas aos Projetos Educação Com Ciência, Festival de Arte da Rede Estudantil – Fera e Jogos Colegiais.

Uma proposta relevante do PDE é a Orientação de Grupos de Trabalho em Rede – GTR, uma proposta de formação continuada à distância, que segundo Jost (2011, p. 3809) “consiste numa perspectiva pragmática e aligeirada com enfoque quase exclusivamente a questão da certificação, pois garante uma carga horária de 64 horas que possibilita ao professor da rede uma pontuação significativa para sua progressão”.

De acordo com o site do GTR, os grupos de estudos têm como objetivos:

Possibilitar novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual;

Viabilizar mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar;

Incentivar o aprofundamento teórico-metodológico, nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares;

Socializar o projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo professor PDE com os demais professores da rede;

Vale destacar, que o GTR também promove a inclusão virtual dos professores como forma de democratizar o acesso da Educação Básica aos conhecimentos teóricos-práticos específicos das áreas/disciplinas trabalhados no Programa¹⁶

Analisando a proposta do GTR, percebemos a proposta como interessante, já que o objetivo é partilhar conhecimentos sobre os participantes e que “recebem pontuação para progressão na carreira de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004”.

Nos Grupos de Trabalho em Rede – GTR, no portal Dia-a-dia-educação, os professores participantes do PDE socializam seus estudos e produções, projetos e materiais didáticos, desempenhando o papel de tutores na implementação do projeto de Intervenção na Escola, com os demais professores da rede.

De acordo com tais políticas, isso facilita o movimento da escola, pois não retira o professor da sala de aula para estudar. Isso é um processo rápido, econômico e pragmático, pois o professor “se ocupa da efetivação das tarefas solicitadas, nas horas atividades e contribuem para a efetivação do Projeto de Intervenção desenvolvido pelo professor participante do PDE” (JOST, 2012, p. 3810).

¹⁶ <http://www.educadores.diaadiaeducacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=603> acesso em 12 jan. 2013.

Compartilhamos com Soczek (2012) que o uso da ferramenta moodle apresenta algumas limitações de capacidade de postagem de material no sistema, bem como limites na comunicação. Por exemplo: uma vez inscrito no GTR, é possível participar dos fóruns, mas não é possível visualizar as tarefas realizadas pelos outros integrantes no intuito de trocar experiências e discutir as postagens. Além disso, a maior parte da nota (90%) refere-se a postagem do material, e esta nota é dada pela simples postagem e não avaliada por seu conteúdo (apenas os outros 10% da nota resultam de uma avaliação qualitativa do professor proponente do GTR). Como não há retorno e a simples postagem significa atribuição de nota, a proposta pedagógica pode se perder facilmente.

Além dos GTRs como formação para os professores do Estado do Paraná, ainda há para o professor concursado muitas possibilidades de formação a partir da página dia-a-dia-educação no link formação continuada, onde se é possível participar de vários cursos que agregam elementos à práxis docente, dentre elas destacamos as semanas pedagógicas que são processos formativos que antecedem cada semestre, com participação obrigatória dos professores.

Segundo o Departamento de Educação Básica (DEB), a formação deve estar organizada de maneira que propicie encontros presenciais com professores do Ensino Superior e outros professores da própria rede estadual, uma vez que acreditam que “[...] as discussões teórico-metodológicas, as trocas de experiências das diferentes realidades regionais e a compreensão das diversas linhas de pensamento [...]” permitem um enriquecimento e o aprimoramento da ação educativa. Propõem também estudos via on-line que poderão favorecer o aprofundamento de diversos conteúdos e temas inerentes ao cotidiano escolar (SEED, 2009c, p. 2).

Os eventos organizados pela CFC são distribuídos e definidos conforme classificação do quadro abaixo.

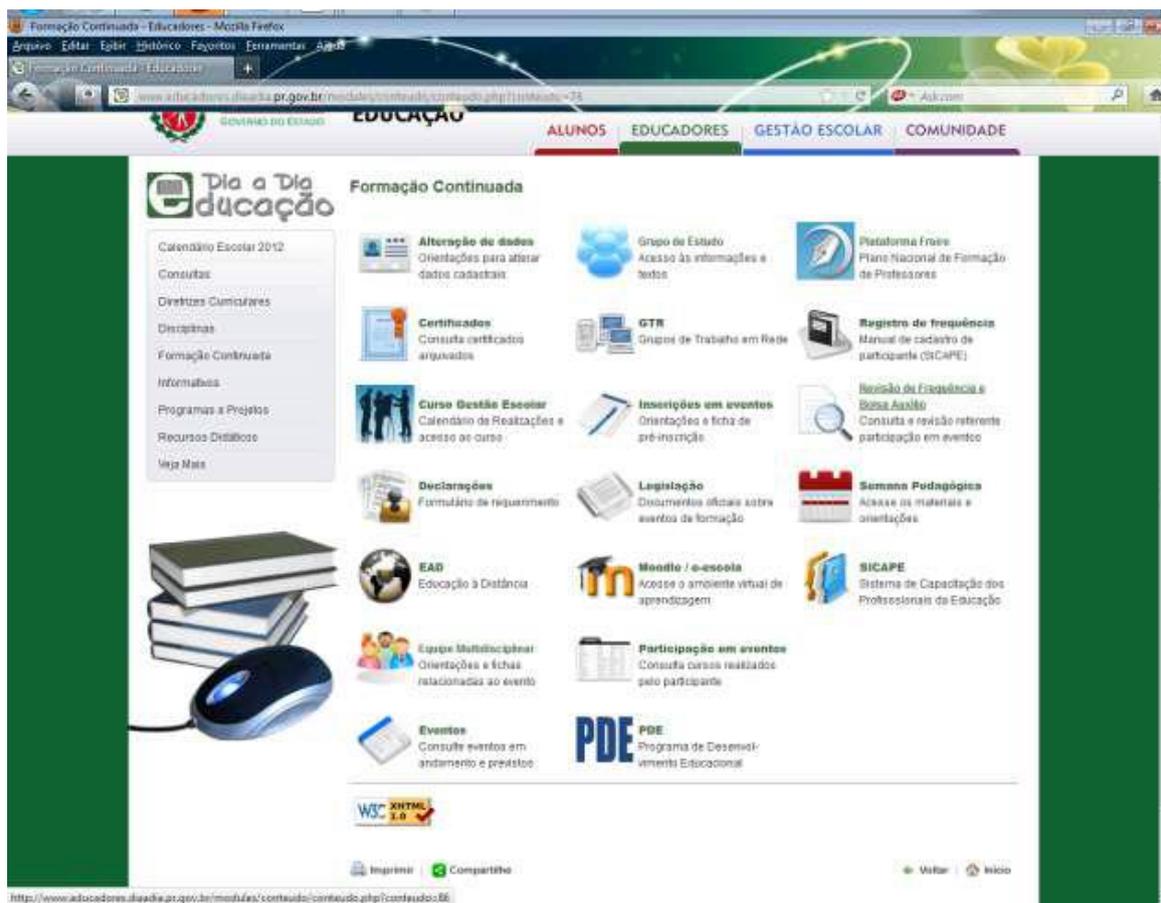


Figura 1: Eventos organizados pela CFC.

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>. Estes eventos de formação continuada encontram-se detalhados em anexo na página 156.

Todos estes eventos apresentam-se de maneira clara, descritos tanto no que se refere ao conteúdo de cada um, quanto aos seus objetivos, à metodologia e quem pode participar e a agenda do mesmo, ou seja, basta ter o mínimo de conhecimento de utilização da internet e do computador para que, por meio do acesso à página dia a dia da educação do Paraná, todos os interessados possam conhecer e participar dos eventos disponíveis.

Após considerações sobre a formação continuada da Rede Estadual do Paraná, analisaremos alguns aspectos de como os dados do IDEB influenciam na formação continuada da Escola pesquisada por meio das entrevistas realizadas com docentes, gestores e pedagogos da escola.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ E SEU REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA PESQUISADA.

Para se entender a formação de professores no Paraná de forma integrada, é necessário fazer um resgate histórico dessa formação para analisar as políticas públicas implementadas pelos governos do Estado a partir dos anos 90 até hoje e que influencia o trabalho dos docentes da escola pesquisada, suscitando alguns questionamentos apontados na entrevista que resultaram em mudanças na formação continuada e na prática em sala de aula como: Que tipo de aluno e de sociedade queremos? Quais espaços de reflexão dentro das escolas tem tido os professores da rede pública do Paraná? Quais são as estratégias de superação das dificuldades encontradas na busca da qualidade da formação continuada dos professores no enfrentamento das dificuldades da realidade educacional? Os cursos de formação continuada nos moldes atuais têm atendido às expectativas na busca de uma fundamentação para sustentar sua prática?

Ao procurar respostas a essas questões, deve-se entender que o contexto econômico e político da década de 90 foi marcado pelo processo de acumulação do capital em meio à reestruturação da produção e, também, por uma nova organização de Estado, ancorados na teoria de que o ensino era ineficiente e portanto necessitava de um gerenciamento racional para enfrentar os rumos de uma economia mais globalizada e que tornara-se premente sua adequação para que ocorresse nas próximas décadas o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, o governo liberal de Jaime Lerner (1995 – 2002) investiu em programas de qualificação de professores do ensino básico, que segundo Gomide (2008, p. 3) o “Paraná adota o discurso da gestão compartilhada, e da busca da excelência na escola”.

As Políticas Educacionais da rede estadual do Paraná no governo de Lerner, foram elaboradas de acordo com as políticas federais do governo de Fernando Henrique Cardoso, em consonância com as diretrizes dos órgãos de financiamento internacionais, privilegiavam os processos de avaliação externa (PARANÁ, 2003), cujo paradigma estava voltado para atender aos interesses requeridos pelo capital internacional, por meio das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva¹⁷.

¹⁷ Organiza o processo de trabalho numa dimensão legitimadora dos interesses do capital: produção vinculada à demanda no atendimento às exigências mais individualizadas do mercado consumidor;

O governo de Lerner estabeleceu como prioridade a implementação de dois programas: o PROEM (Programa de expansão de Melhoria e Inovação do Ensino Médio) que tinha como objetivo “aumentar a eficiência e equidade do sistema estadual de educação média, especificamente no que se refere à formação geral” (SAPELLI, 2003, p. 78) e o PQE (Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná) destinado aos Ensinos Fundamental e Médio.

Com o advento do PROEM, o governo Lerner muda radicalmente os rumos do ensino médio profissionalizante e ordena o fechamento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública estadual, nos estabelecimentos que aderiram ao PROEM. “Acuados e coagidos pela possibilidade de ficarem sem verbas públicas para manutenção dos seus cursos, os estabelecimentos de ensino que ofertavam a educação profissional aderiram sem muita resistência ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio” (CORREA e GOMIDE, 2007, p. 06).

Nesse contexto, o PROEM determinou antecipadamente e sem maiores reflexões, o destino do Curso de Formação de Docentes do Estado do Paraná, na época chamado Magistério. O programa foi gestado “silenciosamente” e “autoritariamente” sem nenhuma consulta à comunidade geral escolar (CORREA e GOMIDE, 2007 p. 06).

De acordo com as autoras, no aspecto legal, a cessação dos cursos ocorreu antes da promulgação da LDB nº 9394/96, de dezembro de 1996 e da aprovação do Decreto 2208, de abril de 1997 que regulamentaria, na época, a educação profissional. Ramos (2003, p. 3) alega que este decreto “impossibilitou a construção de um projeto de ensino que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”.

Silva (1999) alega que a adesão maciça ao Programa significou o início do desmantelamento da formação profissional pública no estado do Paraná e inclusive da formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

No governo de Jaime Lerner tivemos vários serviços terceirizados no Paraná a partir de 1998, entre eles o Programa de Capacitação Continuada dos professores que ocorreu em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor.

Esse Programa ocorreu mediante seminários de capacitação coordenadas por empresas privadas do ramo de treinamento de recursos humanos, que trabalhavam

fundamenta-se no trabalho operário em equipe com multivariabilidade de funções, processo produtivo flexível que possibilita ao operário operar várias máquinas; enxugamento dos postos de trabalhos formais e aumento de trabalhos informais. Maior aprofundamento ler Davi Harvey (2004).

principalmente com os professores as seguintes categorias: “mudança paradigmática; auto-ajuda; visão de futuro; inteligência emocional; qualidade de vida; visão idealista de realidade e de individualismo; qualidade total”, conforme observa Rech (2001, p. 312)

Aqui cabe destacar o pensamento de Kuenzer (2002, p. 71) quando faz referência aos programas de formação continuada de professores que são marcados pela lógica do taylorismo/fordismo:

É comum ouvir observações relativas ao grande número de cursos, reciclagens e treinamentos que tem sido realizados para pedagogos e professores nas últimas décadas, sem que tenham verificado mudanças significativas na práxis pedagógica. [...] aligeirados e centrados em categorias como comportamentos, auto-estima, qualidade de vida, entre outras, tal como ocorreu no Paraná, em Faxinal do Céu.

Em 2003, o governador Roberto Requião assumiu o governo do Estado do Paraná e iniciou um debate sobre o relatório da Educação Profissional de forma integrada. É formado no mesmo ano uma comissão composta por professores da rede pública, representantes dos Núcleos Regionais de Educação e Técnicos da Secretaria de Estado para discutirem a viabilidade do retorno da formação de professores em nível médio.

Essas reuniões tiveram como objetivo discutir a educação profissional de forma integrada, isto é, discutir um currículo onde as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis na formação do futuro professor (SEED, 2006, p. 09).

Nesse momento histórico, há o compromisso da SEED com a construção de uma proposta pedagógica curricular, através do debate coletivo, consolidando com a Política Pública para a Formação de Professores. Dessa forma, assume uma concepção de Educação Profissional que visa a educação social e intelectual aliada ao trabalho como princípio educativo, que considera o homem em sua totalidade e valoriza a articulação entre trabalho manual e intelectual, presentes nas palavras de Garcia (2007):

Como a formação do cidadão/aluno/trabalhador que precisa ter acesso aos saberes técnicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada em contraposição a perspectiva de formação como adaptação as demandas do mercado e do capital e dos padrões de empregabilidade.

De acordo com Correa e Gomide (2007), em 2004, a SEED e o Departamento de Educação Profissional autorizaram o funcionamento de 31 novos cursos que somaram aos 14 colégios denominados de “resistência” por não terem aderidos ao PROEM. Nos anos subsequentes ampliou-se a oferta do Curso por todo o Estado do Paraná.

Nos oito anos do governo Requião, houve a construção coletiva dos profissionais da educação (professores da escola pública, NRE, SEED) das Diretrizes Curriculares a qual seria o ponto de partida para a organização dos demais programas de formação continuada dos professores no Paraná.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, SEED, 2008, p. 01).

Nesse contexto, destacamos a constituição do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Paraná e suas determinações, que de acordo com Jost (2011, p. 3806) “o governo sancionou o Plano de Carreira do professor da rede em 2004 para atender reivindicações aguardadas há tempos pelos professores e que se tornara bandeira de luta do sindicato da categoria”.

Na Lei Complementar nº 103/2004, publicado em 15 de março de 2004, há referência da construção do PDE como caminho para a promoção ao nível III, conforme citado no art. 20 “Fica instituído, no âmbito da Secretaria de estado da Educação do Paraná o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinado ao professor com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, [...]” (PARANÁ, 2004, p. 05), cuja efetivação aconteceu em 2005.

Em 2010, inicia-se o governo de Beto Richa, pautado no “modelo de gestão empresarial que atende à sociedade de mercado” (SANTOS, 2013), que se mede a qualidade da educação por números e resultados.

A escola pública se torna um lugar do empreendedorismo como as empresas, utilizando-se, inclusive, do papel do gestor no processo de gestão e de organização escolar.

Santos (2013) alega que para se ter o controle do processo produtivo da educação, a avaliação da rede se torna importante para apresentar e justificar os números, e cabe à escola identificar os “problemas” e procurar soluções.

O governo de Richa, segundo o Jornal da APP – 30 de agosto (dez. 2012, p. 07) marca-se pelo desmonte do ensino público posta em prática pela SEED, baseada em uma visão neoliberal de Estado, no qual o Sindicato da categoria se impôs contra o fechamento de turmas, a imposição de decisões e desrespeito à autonomia das escolas, a responsabilização dos educadores pelos resultados obtidos nos índices oficiais ignorando

as condições objetivas de aprendizagens vivenciadas pelos estudantes, o enfrentamento a vários programas e projetos como o Plano Personalizado de Atendimento, as parcerias com as empresas privadas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), implementação da matriz curricular única e a ausência de debate pedagógico entre outros.

Na visão de Santos (2013) o governo Beto Richa, deixa explícito a lógica da concorrência e da meritocracia que estabelece um processo de disputa entre as escolas, um ranqueamento pelas notas e uma grande pressão sobre os gestores. Para a autora, deve-se observar o Plano de Atendimento Personalizado, pois objetiva acelerar o avanço dos que possuem dificuldades de aprovação, mas não garante aprendizagem efetiva. As parcerias com o Sistema S de ensino e outras empresas para reforço dos estudantes e cursos de preparação para o mercado de trabalho objetivam única e exclusivamente a formação de mão-de-obra.

5 – METODOLOGIA

Como exposto anteriormente na introdução, o objetivo central deste trabalho é avançar nos estudos relacionados ao tema políticas públicas de educação, propondo o processo de avaliação da aplicabilidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola, especificamente nas ações do coletivo escolar e no processo de formação continuada dos professores dos 9º anos do Ensino Fundamental, em um Colégio Estadual na cidade de Sarandi.

Esse Colégio foi escolhido, pois tratar-se de uma escola que por dois anos consecutivos manteve a média do IDEB de 3,7, estar no PAD (Plano de Ações Descentralizadas) e que recebe alunos dos 5º anos de três escolas municipais próximas, com média acima de 5,0. E também pelo fato de, atualmente exercermos as profissões de pedagoga, professora de artes e professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ao estar afastada para o mestrado de uma dessas escolas municipais, observou-se o fluxo de docentes que trabalham no colégio e constatou-se que poucos comparecem às reuniões pedagógicas e formação continuada no colégio.

A hipótese central deste trabalho baseado em estudos de pesquisadores sobre formação continuada e políticas públicas é que as aplicabilidades, eficácias e entraves das metas relacionadas ao Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) como o IDEB, veja a educação como um negócio, isto é, como mercadoria e nesse contexto a escola pública é atingida não apenas por ser parte de uma sociedade política e econômica, mas também porque os gestores tem tido formação continuada voltada à “qualidade na educação”, a mesma qualidade dos meios empresariais. Isto se reflete na organização do trabalho pedagógico, ao efetuar ações que visem a superação do índice do IDEB por meio de simulados com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas do conhecimento e também nas políticas educacionais mantidas pela SEED do Paraná por meio de capacitações aos docentes e funcionários, principalmente nas semanas pedagógicas de fevereiro e julho com temas voltados a melhoria do índice escolar.

Diante do enunciado acima, optamos pela pesquisa dialética, de cunho qualitativo, com estudo de campo descritivo, apoiada em pesquisa de campo, pautada no método materialismo histórico e dialético, proposto por Karl Marx (1812-1883). A opção por esse método de pesquisa, se justifica por entendermos que ele oportuniza ao pesquisador

trabalhar com os dados de forma crítica e aberta, e que, de acordo com Gil (1994, p. 32) “a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma”.

Apoiamo-nos em Chizzotti (1995, p. 104) para descrever nosso estudo em relação à técnica da pesquisa qualitativa, pois segundo o autor “o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias para resolvê-los”.

De acordo com o autor supracitado, a abordagem qualitativa permite aos sujeitos da pesquisa uma melhor compreensão da realidade e tomar conhecimentos dos problemas que envolvem as questões relacionadas ao IDEB e formação contínua de professores da escola pesquisada.

Não podemos deixar de citar Cunha (1995, p. 99) que alega que, “a pesquisa qualitativa é aquela que procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem, recuperando o cotidiano como campo de expressão humana”.

O estudo descritivo propiciou estudar as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como conhecer as suas opiniões e o seu nível de conhecimento sobre o objeto de estudo. Conforme Gil (1991, p. 41) “as pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

Para conseguirmos dar conta do objeto de pesquisa, realizamos, inicialmente, a construção de um acervo teórico sobre o IDEB e a qualidade da educação e formação contínua dos professores estaduais do Paraná, pois consideramos fundamental ao pesquisador avaliar a dinâmica social na qual os sujeitos envolvidos na pesquisa estão inseridos.

Partindo do referencial teórico construído, foi elaborado um instrumento de coleta de dados com questões pré-estruturadas abertas divididas em 4 grandes blocos que foi respondido por 26 professores dos 9º anos da escola pesquisada (limitamos a esses professores porque estão atuando na última série do ensino fundamental), 2 gestores e 4 pedagogas que atendem os 9º anos. Conforme Barbosa (1999, p. 58) “um número limitado de casos é expressivo de uma situação social mais abrangente”, pois apreende nessa singularidade coletada uma totalidade significativa para justificar suas análises.

Compartilhamos com Selltiz (1987, p. 17) a ideia de se usar o questionário que é a de “que os informantes poderão se sentir mais seguros com os mesmos em função de seu

caráter anônimo e, com isto, se sentirem mais à vontade para expressar pontos de vista que colocam em situação problemática ou que julguem não ter aprovação”.

As visitas à escola foram feitas com antecedência para conversarmos com a direção e equipe pedagógica do estabelecimento e entregarmos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que sabendo da relevância da pesquisa, nos convidaram a participar das semanas pedagógicas, formação em ação, conselhos de classes e dispuseram um momento na semana pedagógica de fevereiro para que aplicássemos os questionários aos docentes, gestores e pedagogos.

No roteiro dos questionários aos gestores, professores e pedagogos, as questões estão assim agrupadas: caracterização dos sujeitos; contexto escolar e IDEB; IDEB e o professor e formação continuada. A elaboração desse instrumento passou por uma validação do conteúdo, no qual foi construído um primeiro questionário e testado com três profissionais do Colégio para verificar se as questões elaboradas poderiam dar cobertura ao que se pretendia mensurar e antecipar alguns problemas. Identificadas algumas questões que não atendiam ao objetivo proposto, o questionário foi reformulado e assumiu a estrutura que se encontra em anexo.

A caracterização dos sujeitos foi objeto das sete primeiras questões do questionário aplicado aos professores, pedagogos e gestores, cujo objetivo foi colher informações sobre gênero, grau de instrução, disciplina que atua, tempo de atuação no magistério e tempo de serviço nesse estabelecimento de ensino. Para facilitar a tabulação, optamos por inserir esses dados descritos acima em forma de tabela, com intenção de a porcentagem dos pesquisados.

As questões sobre o contexto escolar e IDEB foram elaboradas com a intenção de investigar se os docentes, gestores e equipe pedagógica conhecem o PPP, o IDEB e o SAEP da escola e quais as medidas de superação do índice do IDEB, A questão 14 indagou sobre o nível de dificuldade que o professor encontra para participar de cursos de formação contínua. Nesse quesito da entrevista, resolvemos transcrever alguns trechos do questionário, bem como nosso ponto de vista.

As questões referentes sobre o IDEB e o professor servem para diagnosticar o conhecimento dos atores da educação sobre as avaliações externas, os motivos da queda do rendimento escolar do último ano do ensino fundamental – série inicial para o último ano do ensino fundamental – série final e as ações efetivadas pelo coletivo para a elevação do IDEB. Também se optou por transcrever trechos dos entrevistados.

As últimas questões foram elaboradas com o propósito de averiguar se os sujeitos reconhecem a própria escola como espaço de formação contínua, os cursos realizados nos últimos dois anos que servem para elevação de nível, e como a formação continuada ofertada pela SEED irá influenciar no IDEB da escola. Optamos nessas questões, mesclar a transcrição com tabelas para melhor entendimento e visualização.

5.1 O IDEB DA ESCOLA PESQUISADA EM SARANDI

Como já mencionamos no capítulo 3, o IDEB apresenta as condições de ensino no Brasil e a fixação de uma média nacional é considerada, levando em conta o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A nota do IDEB varia de 0 a 10 pontos e funciona como um indicador de qualidade para a escola. Ela é calculada com base em uma fórmula que considera dois componentes: o nível de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa (com ênfase em leitura) e Matemática e a taxa de rendimento – isto é quantos estudantes não foram reprovados nem abandonaram a escola no ano de referência da avaliação.

Assim sendo o IDEB é a média das notas da Prova Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das taxas de reprovação e evasão. A Prova Brasil permite saber a nota de cada aluno e de cada escola. O SAEB, apesar de ser feito por amostragem, inclui as escolas rurais. As taxas de reprovação e evasão entram para garantir que a qualidade seja o objetivo principal.

Para ilustrar, nos deteremos em averiguar as notas do IDEB no Paraná e do município de Sarandi, e conseqüentemente de três escolas municipais, nas quais os alunos dos 5º anos, de acordo com o Censo Escolar serão os futuros alunos do Colégio pesquisado.

Quando analisamos os dados do SAEB e IDEB dos anos de 2005 a 2011 no Brasil em uma escala que vai de zero a dez, a média das escolas é de 5 nos primeiros anos do ensino fundamental; 4,1 nos anos finais do ensino fundamental e 3,7 no ensino médio. A nota do ensino médio no estado do Paraná diminuiu de 2009 para 2011.

O Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB), divulgado do ano de 2011, mostra que o desempenho dos alunos brasileiros que frequentam a rede pública de Ensino desceu um degrau do primeiro para o segundo ciclo do Ensino fundamental. No Paraná, a média dos estudantes do 5.º ano (último do ciclo inicial) foi 5,6. Já os Alunos do 9.º anos (último do ciclo final) ficaram com 4,3, mantendo a mesma média de 2009. O problema maior da queda do índice se concentra no Ensino Médio, que no ano de 2009 era de 4,2 e no ano de 2011 decaiu para 4,0, como demonstra o gráfico 01.

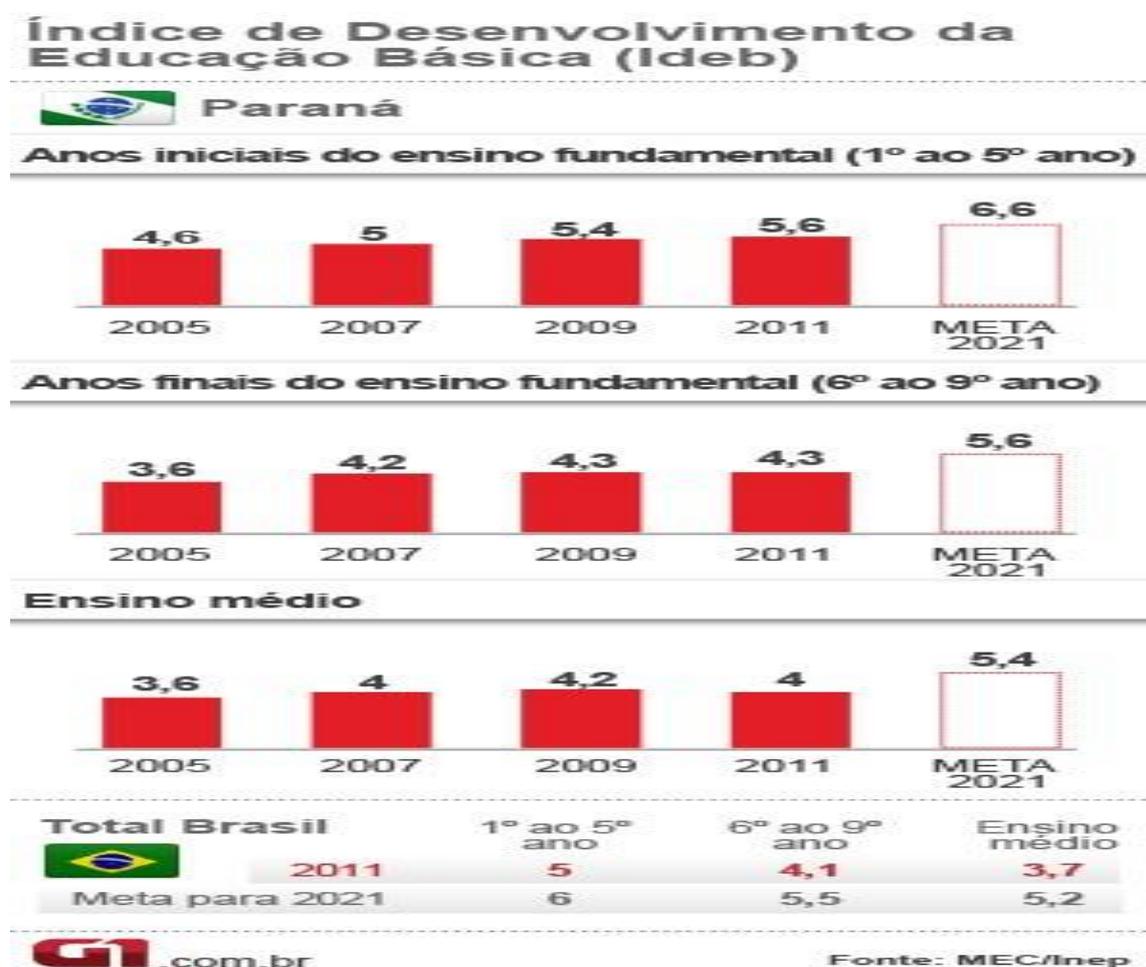


Gráfico 1 – IDEB do Paraná: Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: MEC/INEP G1.com.br

A maior média paranaense foi registrada entre as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), com nota 5,6. O índice ficou acima do registrado pela região Sul do Brasil, 5,5. Em relação aos demais estados, o Paraná dividiu a quarta colocação neste quesito com São Paulo, ficando atrás de Minas Gerais (5,9), Santa Catarina (5,8) e Distrito Federal (5,7).

Nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª), o resultado do Paraná cai para 4,3, equivalente ao da região Sul do País. Em relação aos demais estados do país, o resultado colocou o Paraná na 6ª posição, atrás de Santa Catarina (4,9), São Paulo (4,7), Minas Gerais (4,6), Mato Grosso (4,5) e Distrito Federal (4,4).

No ranking do Ensino Médio Regular o Paraná ficou com a terceira colocação ao obter a média 4,0 – a mesma atingida pela região Sul do Brasil. Neste quesito o estado ficou atrás apenas de Santa Catarina (4,3) e São Paulo (4,0). Estas médias desconsideram o escore das escolas públicas federais. Em 2011, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental - 4ª série (5º ano) - tiveram 5,0 pontos. A meta era de 4,6, um índice que o país já havia obtido na avaliação anterior, em 2009.

Estudantes dos anos finais do ensino fundamental - 8ª série (9º ano) - tiveram 4,1 pontos em 2011. A meta era de 3,9, também uma marca obtida há dois anos.

No município de Sarandi, o Colégio pesquisado recebe alunos oriundos dos 5º anos para a segunda etapa do ensino fundamental de três escolas municipais próximas segundo o georreferenciamento integrado ao fluxo de estudantes de Sarandi.

Essas escolas municipais se destacam com um IDEB superior a 4,0, que mesmo sendo considerados baixos em relação ao desempenho da Prova Brasil, o índice de aprovação e o IDEB de cada uma estão acima do IDEB das escolas estaduais.

IDEB – Municipal

IDEB MUNICIPAL 4ª série / 5º ano				
Município	2005	2007	2009	2011
SARANDI	4.2	4.6	5.0	4.5
MANDAGUACU	3.8	4.9	5.3	4.8
MARIALVA	3.8	4.9	5.4	5.6
MANDAGUARI	4.6	5.1	5.6	6.0
PAICANDU		4.4	5.0	4.8
MARINGA	4.4	4.9	5.8	6.0

Quadro 02: IDEB Municipal com destaque a Sarandi e Paiçandu.

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

O Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal de Sarandi pode ser visualizado na tabela 2. Houve um acréscimo nas metas de 2005 a 2009, que se contrapõe ao decréscimo do IDEB de 2011 para 4,5.

IDEB das três escolas municipais dos alunos que ingressaram no Colégio pesquisado

Abaixo, observamos o IDEB das três escolas municipais localizadas próximas ao colégio pesquisado, sendo a mais distante em torno de 500 metros e a mais próxima 30 metros.

Evolução Ideb 2011: Escola Municipal 1

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		0%	10%	13%					
Ideb	4.8	4.8	5.3	4.6					
Meta		4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8

Quadro 3: IDEB 2011 da Escola Municipal 1

Fonte: <http://www.portalideb.com.br>

Evolução Ideb 2011: Escola Municipal 2

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		4%	20%	8%					
Ideb	5.1	4.9	5.9	5.4					
Meta		5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0

Quadro 4: IDEB 2011 da Escola Municipal 2

Fonte: <http://www.portalideb.com.br>

Evolução Ideb 2011: Escola Municipal 3

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		0%	16%	2%					
Ideb	5.1	5.1	4.3	4.4					
Meta		5.2	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0

Quadro 5: IDEB da Escola Municipal 3

Fonte: <http://www.portalideb.com.br>

As duas primeiras escolas confirmam o resultado apresentado pelo quadro 2 do IDEB Municipal, no qual observa-se o aumento do IDEB referente aos anos de 2005 a 2009, e o decréscimo do índice de desempenho dos alunos no ano de 2011. Já a terceira escola municipal, o ano de 2009 apresenta um IDEB menor que no ano de 2011.

IDEB ESTADUAL 8ª SÉRIE / 9º ANO				
↕ Município	↕ 2005	↕ 2007	↕ 2009	↕ 2011
SARANDI	3.2	3.2	3.2	3.5
MANDAGUACU	3.4	3.6	3.9	4.0
MARIALVA	3.6	4.0	4.4	4.3
MANDAGUARI	3.8	4.4	4.6	4.2
PAICANDU	3.7	4.0	4.2	4.0
MARINGA	4.0	4.2	4.3	4.1

Fonte: IDEB

Quadro 6: IDEB Estadual, com destaque a Sarandi.

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Observa-se no quadro 6 que o índice de desempenho escolar do município de Sarandi, nos anos finais do Ensino Fundamental de 2005 a 2009 se mantém com a média 3,2. Há um acréscimo no IDEB de 2011 com a média 3,5. Mas percebemos a grande diferença entre o IDEB municipal, com média 4,5 (mesmo abaixo do esperado em relação aos outros municípios da tabela 2) para o IDEB estadual.

IDEB do colégio pesquisado em Sarandi.

8ª série / 9º ano

Escola ↕	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
COLÉ- GIO PESQUI- SADO	3.4	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4

Quadro 7: IDEB do Colégio Estadual Pesquisado

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Observando o quadro 7, vemos que os alunos das três escolas municipais quando chegam ao 9º ano (etapa final do ensino fundamental) o desempenho fica aquém do esperado. O IDEB decai para 3,7, mostrando uma lacuna no processo ensino aprendizagem que precisa ser entendida por todos os envolvidos no processo educativo com intuito de avaliar as causas do baixo desempenho apresentado.

Diante desse quadro, cabe questionar as causas do baixo rendimento escolar do IDEB do colégio pesquisado que reflete a maioria das 2134 escolas da rede pública estadual e as ações que estão sendo implementadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) para a garantia da educação pública de qualidade.

5.1.1 Um recorte da cidade de Sarandi.

Para um melhor entendimento da realidade da escola pesquisada, nesta seção do trabalho traçamos os parâmetros socioeconômicos, com base nos dados coletados em documentos de órgãos oficiais, como o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, que desenvolveu o Caderno Estatístico Município de Sarandi; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; questionário socioeconômico do aluno aplicado pelo INEP/MEC em 2009 dados do IDEB de 2011 e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Segundo o censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o estado do Paraná possuía 10 439 601 habitantes, sendo o sexto estado mais populoso do Brasil, representando 5,47% da população brasileira. Segundo o mesmo censo, 5 128 503 habitantes eram homens e 5 311 098 habitantes eram mulheres. Ainda segundo o mesmo censo, 8 906 442 habitantes viviam na zona urbana e 1 533 159 na zona rural. Em dez anos, o estado registrou uma taxa de crescimento populacional de 9,27%.

Em relação ao ano de 1991, quando a população era de 8 415 659, esses números mostram uma taxa de crescimento anual de 1,4%, inferior a do Brasil como um todo (1,6% para o ano de 2000). Segundo o censo de 2000, o Paraná é o sexto estado mais populoso do Brasil e concentrava 5,63% da população brasileira. Do total da população do estado, 4 826 038 habitantes são mulheres e 4 737 420 habitantes são homens. Para 2000, a estimativa é de 10 261 856 habitantes. Cerca de 85,3% dos habitantes do estado moram nas cidades.

Esse crescimento é explicado não só pelo aumento natural da população paranaense, mas também pela entrada de colonos vindos principalmente de São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais, atraídos, pelos solos férteis de matas ainda virgens.

Dentre a população paranaense, reportamos ao município pesquisado – Sarandi, no qual nos deteremos para a explanação desse tópico.

A comercialização da região norte ficou a cargo da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) em 1929, que mais tarde viria a se chamar Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) (1951). A Companhia vendia pequenos lotes para os indivíduos interessados em um pedaço de terra, para efetuarem o pagamento parcelado em longo prazo. Os lotes eram pequenos; tendo em vista que a cultura cafeeira necessitava de bastante mão-de-obra, a partir desse tamanho era possível a uma família realizar todos os trabalhos que a cultura impõe. Como o café não é uma cultura sazonal, ou seja, leva um tempo maior para a sua produção, eram intercaladas outras culturas para servir de sustento familiar (MENDES, 2009).

Entretanto, documentos e depoimentos relacionados à posse de terras evidenciam a presença de famílias na área rural desde a década de 1930, vindo a aumentar consideravelmente na década seguinte (MENDES, 2009).

A história da ocupação territorial de Sarandi tem início em 1935, quando os primeiros habitantes eram, em sua maioria, imigrantes vindos do estado de São Paulo,

Minas e do Nordeste brasileiro, sonhando com as riquezas do Norte do Paraná, adquiriram seus lotes de terras. A partir daí, os cafezais começaram a ser erradicados para dar lugar aos loteamentos. Com a venda dos lotes demarcados, o fluxo de convergência de moradores ao novo núcleo habitacional intensificou-se, sobretudo, dada a proximidade com Maringá (CARDOSO, 2006).

Sarandi, primeiramente, pertenceu ao Município de Londrina, depois a Apucarana, Mandaguari e em 1951 a Marialva, até tornar-se município independente em 1981. Uma das práticas da época nesta localidade era a caça, principalmente, do veado-mateiro. As primeiras habitações eram construídas em palmito e as folhas eram usadas na cobertura, espécie típica do local. A urbanização teve início no Patrimônio Vera Cruz, próximo da cidade de Marialva.

O meio de transporte mais utilizado na época eram as bicicletas, usadas também para o transporte de mercadorias. Os japoneses, na década de 40, atuavam na agricultura e no comércio e muito contribuíram para a colonização deste patrimônio. Os colonos, que assim eram chamados, contavam com o trabalho de toda a família na lavoura de café, na derrubada das matas, além disso, produziam quase tudo na própria terra e, desta forma, o dinheiro da venda do café, também era utilizado para ampliar a propriedade (MENDES, 2009).

O crescimento demográfico de Sarandi tem seu marco em 1976 quando ainda era distrito de Marialva, o qual recebeu a população da área rural que deixou o campo por força da geada que dizimou os cafezais, momento em que o governo federal iniciou incentivo para plantação de soja. Com a política agrícola mecanizada aumenta o êxodo rural, fazendo com que as pessoas procurem núcleos urbanos para instalar-se. Como em Sarandi o preço dos lotes era mais ameno que em Maringá, várias famílias se mudaram para Sarandi, assim como também várias moradores de outras cidades (MENDES, 2009).

Pela Lei Estadual n° 790 de 14 de novembro de 1951, Sarandi tornou-se Distrito Administrativo de Mandaguari/Marialva e, em 1953, teve o seu primeiro Agente Administrativo. Em 14 de outubro de 1981, sob a Lei Estadual n° 7.502, estabelecido pela Resolução 42/81, eleva-se a Município, tendo seu primeiro prefeito o Sr. Júlio Bifon. O Município, em formação, apresentava inúmeros problemas sendo um deles a implantação da infra-estrutura na cidade que continha loteamentos, todos desordenados em relação ao núcleo primário (CARDOSO, 2006).

A cidade de Sarandi conta atualmente com um número de 82.847 habitantes e um dos índices de crescimento demográfico maiores do Brasil, de 7% ao ano (IBGE 2010). Este expressivo crescimento deve-se principalmente à proximidade ao Pólo da Região Metropolitana à qual pertence a Cidade de Maringá, com a qual Sarandi faz divisa.

A economia do município está baseada, principalmente, na prestação de serviços e fornecimento da força de trabalho à cidade de Maringá - pólo industrial e comercial da região; por isso, à Sarandi é atribuído o título de cidade dormitório. Sem dúvida, esse é um quadro econômico que, precisa ser (des) construído, pois ao mesmo tempo em que trabalham, os assalariados também consomem em Maringá, o que significa uma redução nas possibilidades de arrecadação do município.

O município de Sarandi está localizado na região norte do Estado do Paraná, com 592 metros de altitude, entre as latitudes 23°20' N e 23°35' S e entre as longitudes 52°00' E, e 51°45' W e limitam-se ao norte e noroeste com o município de Maringá e a sudoeste, sul e sudeste, leste e nordeste com o município de Marialva. O nome de Sarandi tem origem etmológica da planta da família das Euforbiáceas, o mesmo que “sarã”, ou “terra maninha”. Acredita-se que Sarandi seja um nome indígena.

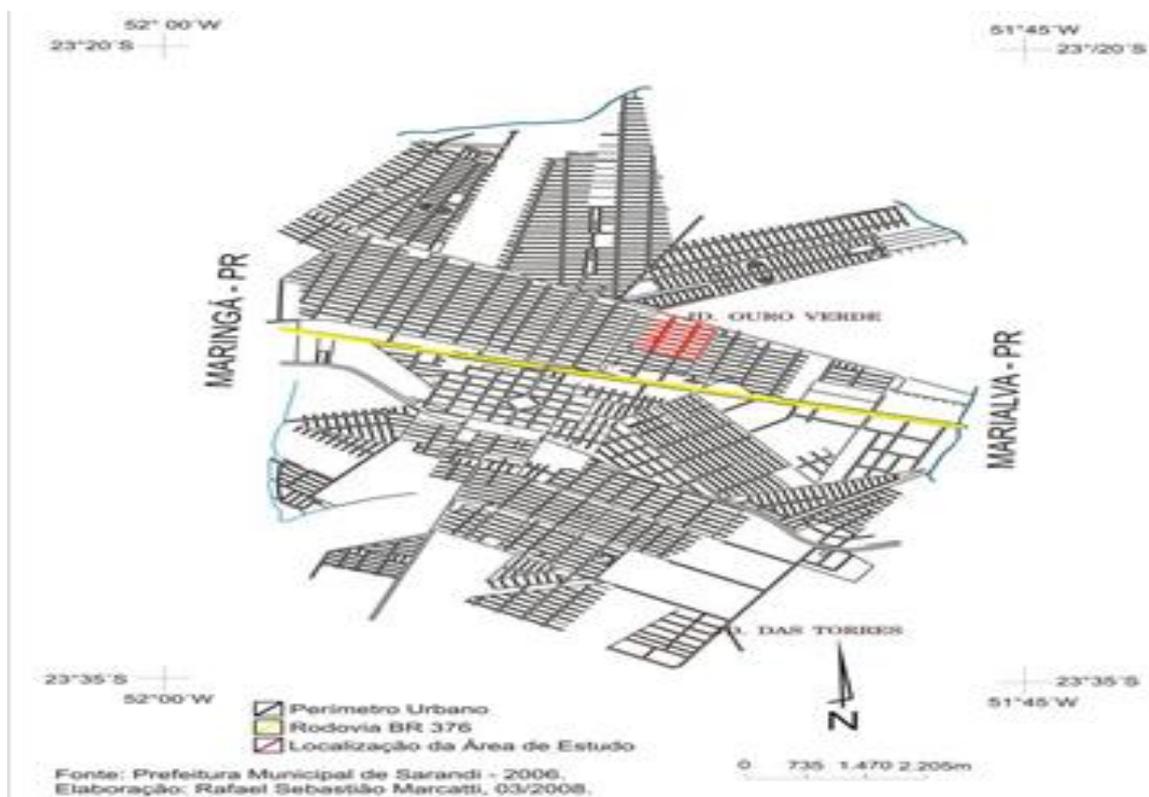


Figura 2 – Mapa da cidade de Sarandi – PR

Fonte: www.sarandi.gov.br/

O município de Sarandi possui uma área de 113.350 km² dividido em zona rural e urbana com 85 bairros. Possui cerca de 71.392 ha., sendo 69.468 na área urbana e 1.924 na rural; é a vigésima segunda cidade paranaense em população, ostentando o segundo maior índice de crescimento populacional do Estado, número esse em torno de 6,8% ao ano (IBGE – 2000).

Localizado no norte do Paraná, a cerca de 412 quilômetros de Curitiba, capital do Estado, é a vigésima segunda cidade paranaense em população e a segunda maior da micro região 9, composta de 30 municípios. Dentro das cidades que compõe a Região Metropolitana de Maringá (RMM), Sarandi é a segunda mais populosa, perdendo apenas para Maringá. (IBGE – 2010).

Usando dados do PNUD/2000, a qualidade de vida no município de Sarandi, avaliada por meio do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) a coloca em posição distante de Maringá, cidade de referência regional, e da capital do Estado (ver quadro 8). Contudo as ações sociais voltadas para o Município acenam com boas perspectivas para seus habitantes, bastando observar-se o IDH voltado para os aspectos Longevidade(L) e Educação (E).

Posicionamento do IDH do Município de Sarandi-PR

Município	(IDH ME)	(IDH MR)	(IDH H)
Curitiba	0,776	0,946	0,846
Maringá	0,787	0,938	0,798
Sarandi	0,799	0,858	0,646

Quadro 8: Posicionamento do IDH do Município de Sarandi

Fonte: Adaptado de PNUD (2007)

O registro do PIB per capita de Sarandi em 2009 foi, segundo o IBGE, IPARDES, de R\$ 6.699,00 e a preços correntes foi de R\$ 567.052,00.



Figura 3: Mapa do Paraná com destaque à cidade de Sarandi.

Fonte: www.sarandi.pr.gov.br

Do ponto de vista social, as consequências de baixa arrecadação somada à falta da política de desenvolvimento econômico ao longo dos anos em Sarandi, têm refletido drasticamente nas políticas públicas, o que afeta as áreas como a de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência social, segurança e outras. No entanto, Maringá tem sido reconhecidamente elemento importante enquanto cidade pólo no sentido de atração de investimentos para a Região, bem como na sustentação econômica através dos postos de trabalho ofertados à população dos municípios vizinhos.

Analisando o material divulgado pelo Jornal da UEM, set/2005, folha 3 sobre um projeto “Como anda a Região Metropolitana de Maringá”, sob a coordenação de Rodrigues (2005), por meio de uma pesquisa realizada pela rede/UFRJ revela que, na verdade, indicativos dos municípios sob a área de influencia de Maringá não alcançam a pontuação suficiente para serem classificados como metropolitanos, com exceção de Sarandi e Paiçandu.

No trabalho elaborado pelo Núcleo local, constatou-se que, em comparação com Maringá, Sarandi e Paiçandu são os municípios mais carentes em políticas públicas da região.

O crescimento populacional nas duas cidades é de 4% a 5% ao ano, enquanto o aumento registrado no município pólo é de 2,2%. Entre julho de 2004 e julho de 2006, três mil novos moradores se fixaram em Sarandi. Paiçandu ganhou mil habitantes e Maringá, cinco mil.

Esse crescimento populacional faz aumentar os problemas sociais, principalmente porque, na região, os dois municípios são também os que possuem os menores níveis de renda. A renda per capita mensal em Paiçandu é de R\$ 182,23 e em Sarandi, de R\$ 187,13, enquanto em Maringá, é de R\$ 465,37.

Conforme o estudo, Sarandi e Paiçandu são as únicas cidades com alto nível de integração com o município pólo (Maringá). Entretanto, apresentam os problemas mais sérios.

O processo de concentração das atividades e de população na sede da aglomeração urbana regional chega a 75%, muito acima do que ocorre em outras regiões metropolitanas brasileiras. Apenas o município de Sarandi tem algum peso, pois sua população responde por 16% da fatia do bolo populacional na região.

Segundo a professora Ana Lúcia Rodrigues, coordenadora da pesquisa, isso se deve ao caráter elitista da organização espacial da cidade de Maringá, que exclui a população trabalhadora com menor poder aquisitivo, direcionando-a principalmente para as duas cidades mais próximas, onde o problema é relativamente maior.

Outra importante conclusão da pesquisa demonstra que atualmente não sobraria, na maior parte dos municípios, recursos para investimentos em projetos integrados. Segundo o cruzamento de dados, existente, entre os municípios, uma disparidade nos índices de arrecadação municipal própria e nos percentuais da receita consumidos com o serviço da dívida pública.

Na cidade pólo, a receita própria é de quase 37% do orçamento, enquanto em Mandaguaçu é de apenas 8,66%. Ao mesmo tempo, Maringá tem garantido 69,68% de receita vinculada, determinada por lei; e a cidade vizinha possui 93,28%, dependendo quase que unicamente das verbas repassadas obrigatoriamente pela União e pelo Estado.

5.1.2 Localização da escola pesquisada e o perfil do alunado

Abaixo, na figura, mostramos a divisão regional de Sarandi no mapa do Paraná (mapa maior) e o Estado do Paraná no Brasil (mapa menor) para possibilitar a visualização geográfica do município da pesquisa.

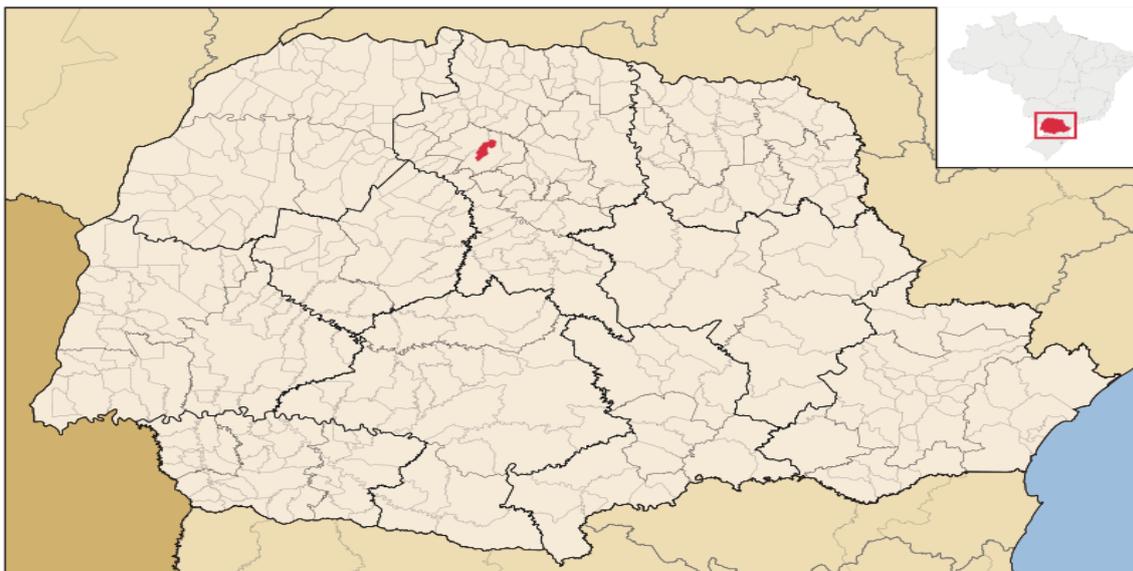


Figura 4 - Mapa do Paraná com destaque em vermelho da cidade de Sarandi

Fonte: Adaptado pela autora com os dados da SEED (PARANÁ, 2010).

O colégio Estadual do Jardim Panorama está localizado no Jardim Panorama na Rua Euclides da Cunha, 504, Município de Sarandi, pertencente ao NRE de Maringá. Construído numa área de 3.205 m², contendo 17 salas de aulas, num total de 1534 alunos, totalizando 49 turmas atendidas, um quadro de profissionais, sendo 86 professores, 13 zeladoras, 02 cozinheiras, 02 bibliotecários, 09 funcionários da secretaria, 10 professoras pedagógicas distribuídas nos três turnos, 1 diretora e 1 diretor auxiliar.

Há uma sala de direção, 1 sala de professores, 1 sala para a equipe pedagógica, 1 cozinha, 1 biblioteca, 1 sala para informática, 1 sala de mecanografia, 1 salão multiuso, 2 banheiros, sendo um masculino e outro feminino, 1 depósito de merenda, 1 sala de material para educação física, 1 sala para o Grêmio Estudantil, 1 sala para funcionários, 1 cantina, 1 laboratório, 1 laboratório de informática, 1 sala de recurso, 1 sala de apoio, 1 pátio coberto de 352m² e um descoberto 311,69 m², por não possuir quadra esportiva própria, utiliza uma quadra cedida pela Prefeitura do Município, na rua Duque de Caxias, defronte ao colégio.

Atualmente, o Colégio conta com 33 (trinta e três) turmas de Ensino Fundamental e 16 (dezesesseis) turmas de Ensino Médio distribuídas em 3 períodos. O Colégio conta com duas salas de apoio funcionando no contra-turno com aulas de português e matemática para os alunos com defasagem de aprendizagem e uma sala de recursos que atende no contra-turno os alunos com deficiências que necessitam de intervenção pedagógica.

O Colégio Panorama também conta com uma biblioteca com aproximadamente 4 mil exemplares de livros, periódicos e revistas catalogadas, uma sala de informática, com

20 computadores (alguns sucateados) para os alunos utilizarem nas aulas e pesquisas, um laboratório de ciências, química e biologia com toda estrutura necessária para o atendimento aos alunos.

O Estabelecimento de Ensino atende alunos do Ensino Fundamental com o regime de seriação anual, e o Ensino Médio por Blocos de acordo com a Resolução nº 5590/2008 e Instrução nº 004/200, considerando a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, assegurando aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A carga horária anual da disciplina fica concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da matriz curricular e cada bloco de Disciplinas semestrais deve ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar, onde o aluno tem a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos blocos de Disciplinas Semestrais.

A conclusão da série ocorre quando o aluno cumprir os dois blocos de disciplinas semestrais ofertados em cada série. Quando a conclusão da série ocorrer, no final do 1º semestre do ano letivo, o aluno poderá realizar a matrícula na série seguinte, no 2º semestre do mesmo ano letivo.

Desde o ano de 2006, a avaliação é realizada através de notas bimestrais que variam de 0,0 a 10,0, sendo que a média final é a somatória dos 4 bimestres, divididos por 4, sendo necessária para a aprovação a média igual ou superior a 6,0 (sessenta).

Ainda de acordo com a LDB e regimento Escolar a escola classifica e re-classifica os alunos sempre que necessário, atende os casos de transferência para candidatos provenientes de outras escolas, mesmo os que necessitam de progressão parcial, que são orientados pela Equipe pedagógica em conjunto com os professores das disciplinas para superação desde que preservada a sequência do currículo, observados as normas do respectivo sistema de ensino.

5.1.3 Caracterização da comunidade escolar.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, foi enviado um questionário sócio-econômico para os pais. E de acordo com informações contidas no

projeto, de um total de aproximadamente 1500 alunos, 1019 alunos retornaram o questionário para a escola, onde após a análise, verificamos que para a escola cumprir o seu papel precisa considerar as práticas da nossa sociedade, sejam de natureza econômica, política, social ou cultural. Para tanto é fundamental conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes, etc.

É por meio desse conhecimento que a escola pode atingir a comunidade e auxiliá-la a ampliar seu instrumental de transformação do mundo.

A pesquisa demonstra que a comunidade escolar é formada por pais trabalhadores, assalariados, no qual temos um número grande de pais que recebem até 3 salários, apesar de terem uma renda média considerada baixa, há um percentual grande de famílias com casa própria, predominando ainda a família constituída de pai, mãe e filhos.

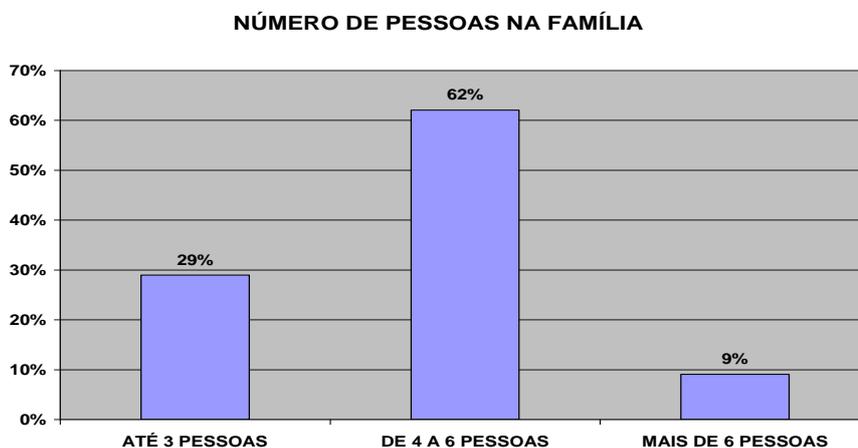


Gráfico 2 – Números de pessoas na família.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Pesquisado

Conforme os dados, a maioria das famílias são formadas de 4 a 6 pessoas, em seguida até 3 pessoas e uma pequena parcela com mais de 6 pessoas.

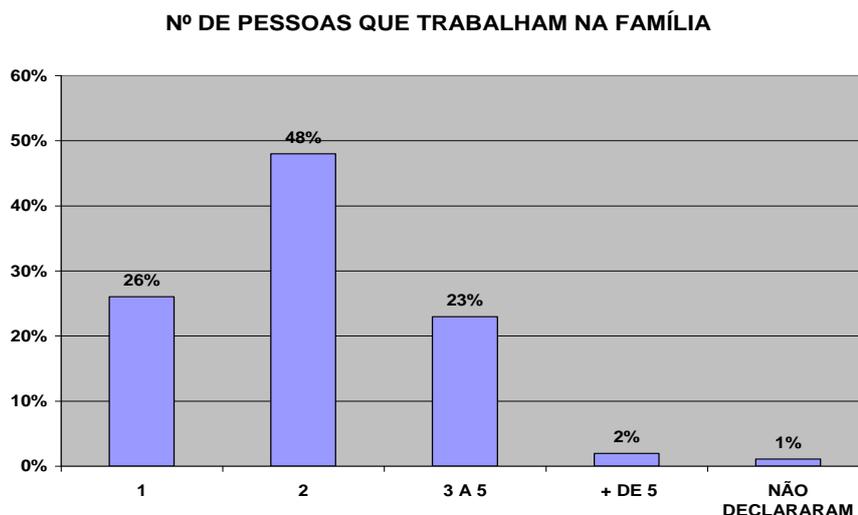


Gráfico 3 – Números de pessoas que trabalham na família.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado.

Em relação ao número de pessoas que ajudam na renda familiar, constatou-se que 48% são que 2 pessoas colaboram com a renda familiar, 26% é de apenas uma pessoa responsável pela renda, 23% de 3 a 5 pessoas colaboram, 2% mais de 5 pessoas colaboram com a renda e 1% não declararam.

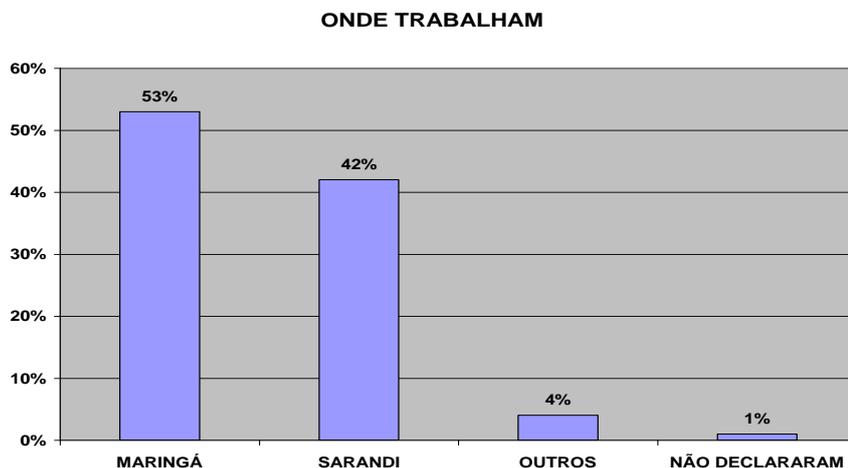


Gráfico 4 – Índice dos pais dos alunos e a cidade onde trabalham.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado.

Temos 53% das pessoas que trabalham em Maringá, 42% trabalham em Sarandi, 4% trabalham em outras localidades e 1% não declararam. Percebe-se que uma grande

quantidade de pessoas trabalha em outras localidades. Demonstra que os pais vêm para casa somente no final do dia.

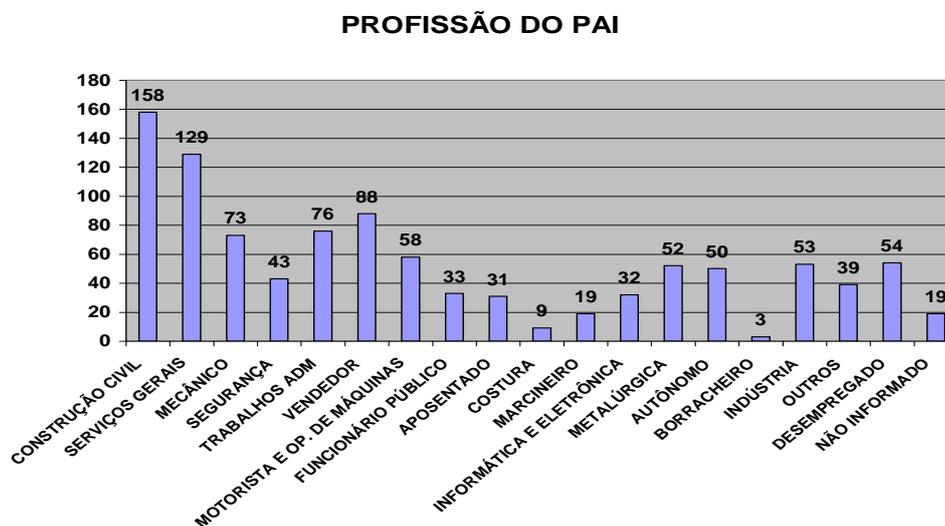


Gráfico 5 – Profissão do pai.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado.

Em relação à profissão dos pais, constatou-se que 158 deles realizam serviços relacionados a construção civil, 129 realizam serviços gerais, 73 trabalham como mecânicos, 88 atuam como vendedores, 58 como motoristas e operadores de máquinas, 33 são funcionários públicos, 31 são aposentados, 9 pessoas realizam atividades relacionadas a costura, 19 são marceneiros, 32 realizam trabalhos relacionados a informática e eletrônica, 52 trabalham com atividades relacionadas a metalurgia, 50 são autônomos, 3 são borracheiros, 53 realizam atividades relacionadas a indústria, 54 são desempregados, 3 realizam outros trabalhos e 19 pessoas não informaram.

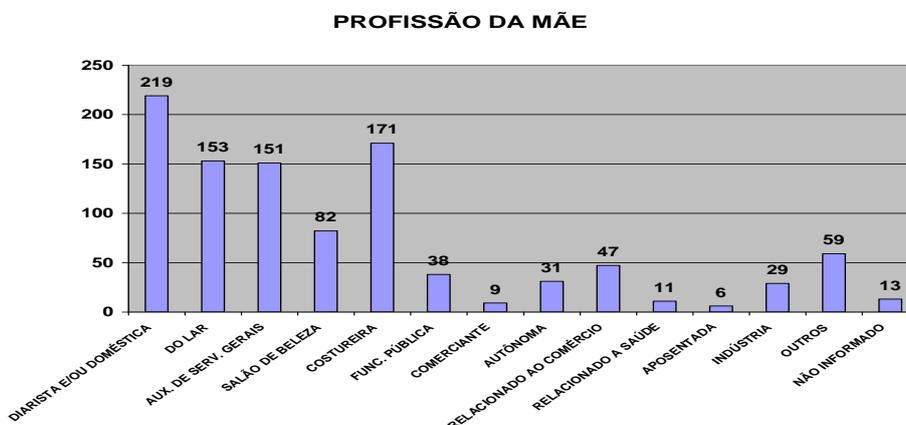


Gráfico 6 – Profissão da mãe.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado.

Em relação às mães verifica-se que 219 são diaristas ou domésticas, 153 são do lar, 151 pessoas atuam como auxiliares de serviços gerais, 82 pessoas trabalham com atividades relacionadas a salão de beleza, 171 são costureiras, 38 são funcionárias públicas, 09 são comerciantes, 31 exercem atividades autônomas, 47 trabalham com atividades relacionadas ao comércio, 11 trabalham na área de saúde, 29 trabalham nas indústrias, 06 são aposentadas, 59 pessoas exercem outras atividades e 13 não informaram.

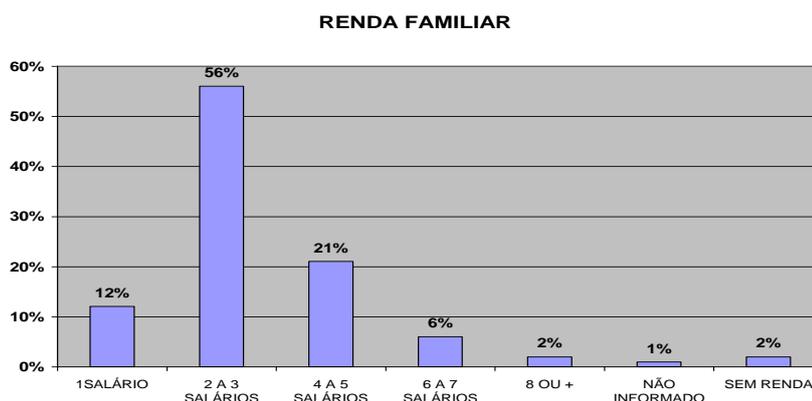


Gráfico 7 – Renda familiar da família.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado.

Das 1019 famílias pesquisadas, temos 56% das famílias que tem renda familiar de 2 a 3 salários, 21% de 4 a 5 salários, 12% recebem 1 salário, 6% recebem de 6 a 7 salários, 2% recebem 8 ou mais salários, 2% não tem renda e 1% não informaram.

Nos dados da pesquisa em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos pais, notamos que a maioria se divide em serviços relacionados à construção civil, serviços gerais, mecânicos e serviços administrativos. Quanto às mães, temos um número significativo de domésticas, diaristas, do lar e costureira. Constatamos que esses pais em relação ao grau de escolaridade se enquadram no Ensino Fundamental e uma porcentagem mínima de analfabetos. Devido a isso, reportamos a Saviani (2002, p. 7) que alega que “a maior parcela da sociedade, entretanto, não se apropriou da cultura erudita, apenas da cultura popular que se refere àquela produzida em sua própria experiência, na qual sua identificação é o trabalho manual, desvalorizado socialmente”.

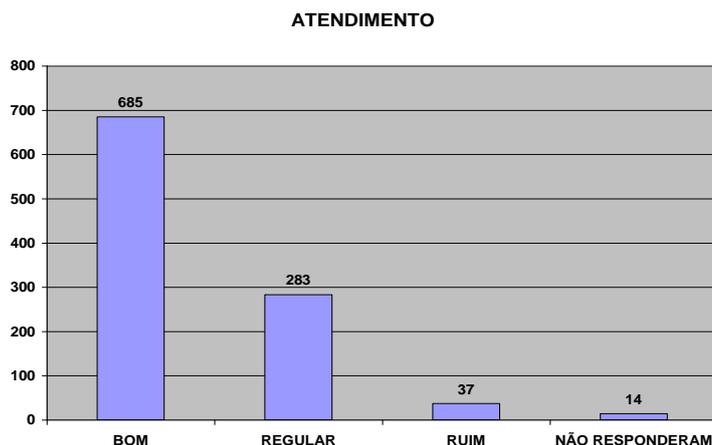


Gráfico 8 – índice de atendimento da escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do Colégio Estadual Pesquisado

Pela pesquisa, os pais em sua maioria, acreditam que o atendimento da escola ofertados aos alunos e pais é bom com 685 pessoas, 283 afirmam que o atendimento é regular, 37 ruim e 14 pessoas se omitiram.

Na pesquisa realizada verificamos que a comunidade considera o trabalho da escola bom, onde as atividades desenvolvidas pela equipe supre as expectativas, leva em consideração professores, pedagogos, funcionários, administração, atendimento aos pais e alunos bem como a organização do trabalho, porém nas atividades em que envolve os pais na escola, a maior participação ocorre nas reuniões bimestrais para entrega de boletins e no dia-a-dia para a resolução de problemas do cotidiano escolar de seus filhos. Quando se trata de reuniões do Conselho Escolar, estudos, APMFs, a participação é bastante reduzida. No entanto, vêem o espaço escolar como local de aquisição de conhecimento, melhora das condições de vida e do trabalho.

Nesta perspectiva, acreditamos que a escola deve garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados a todos, entendendo que é por meio desta apropriação que a classe trabalhadora terá acesso a cultura erudita, e que é este o saber necessário para uma possível transformação social.

Existe na escola pesquisada uma preocupação em oferecer oportunidade de resgate à defasagem de aprendizagem e à distorção idade e série. Assim, o reforço é oferecido no contra turno do aluno. Inicialmente é realizada uma avaliação diagnóstica e os alunos são agrupados por suas necessidades e dificuldades, procurando respeitar o agrupamento dos amigos da mesma turma. A seguir, os responsáveis são chamados para se evitar as faltas e

busca-se conscientizá-los das dificuldades a serem superadas e da importância da frequência dos alunos. Em muitos casos existe a falta de compromisso da família.

5.1.4 Fatores que interferem no índice do IDEB e a ação da escola no processo de intervenção

Diante das dificuldades encontradas na escola pesquisada de Sarandi com relação às avaliações externas, nas quais os alunos não obtiveram bons resultados, viu-se a necessidade de diagnosticar os motivos e a partir disso efetuar ações para que a aprendizagem aconteça.

Em virtude disso, foi realizada uma pesquisa empírica com a aplicação de questionário para os professores de 9º ano do Ensino Fundamental que teve como objetivo descobrir os fatores, os quais contribuíram para que os alunos não obtivessem bons resultados nas provas externas aplicadas no decorrer desses anos, levando-os aos baixos índices no IDEB.

Após a tabulação dos questionários e observações feitas na escola, constatou-se que na versão dos professores participantes da pesquisa o maior desafio é conseguir o envolvimento dos educandos na realização das atividades desenvolvidas, pois existem fatores tanto interno quanto externos que dificultam o trabalho do professor dentro da unidade escolar como: As condições socioeconômicas e a diversidade cultural da clientela atendida.

Relacionaram fatores que contribuem para esse quadro: a redução da taxa de aprovação com o passar dos anos, devido ao aumento do abandono escolar, a transição de um ciclo a outro que coincide com a fase da adolescência que precisa trabalhar; a falta de acompanhamento dos pais. Em segundo, apontaram que as provas eram muito extensas e que abordava conteúdos que os alunos ainda não dominavam para executá-las.

Criticaram a afirmação da superintendente da educação do Paraná que o baixo desempenho dos alunos se dava somente pela diminuição de aula de Língua Portuguesa e Matemática, embora se configurem como fundamentais no processo de formação dos alunos, se faz necessário pensar no conjunto de disciplinas que compõem o currículo escolar. Segundo a visão dos professores pesquisados, o governo deixa de olhar para outros fatores como as condições de infraestrutura das escolas públicas, a precarização do

trabalho docente com professores que não ministram a disciplina de concurso e a falta de investimento na formação inicial e continuada de professores.

Os gestores da escola concordam com os fatores elencados pelos docentes e apontam como mazelas da não aprendizagem o número excessivo de faltas dos professores, por atestados ou não, a falta de reposição dos conteúdos não estudados e a demora na contratação de professores para suprimento dos que entram em licença prêmio e também o descaso do governo em querer fechar as salas de apoio à aprendizagem.

Frente a realidade apontada pelos professores da escola pesquisada, fez-se necessário refletir sobre as ações que são empreendidas pela gestão escolar e pelo conjunto de professores para que haja aprendizagem de qualidade.

Na escola pesquisada constatou-se o desenvolvimento de projetos de leitura, realizados na biblioteca e nas salas de aula, realização de projetos de apresentações culturais envolvendo os alunos e professores das diversas disciplinas num contexto interdisciplinar.

E para a formação dos professores foram desenvolvidos diversos estudos nas reuniões pedagógicas e nas horas atividades sobre o tema: “Avaliação no processo de ensino e aprendizagem”, o que facilitou segundo os pesquisados na utilização dos instrumentos de avaliação adequados para cada situação de aprendizagem, já que as turmas são heterogêneas.

Os alunos que apresentam dificuldades de assimilação participam das aulas no contra-turno nas salas de apoio de matemática e de Língua Portuguesa e também das salas de recursos multifuncionais da escola.

Há o esforço da equipe pedagógica com relação a participação dos pais no acompanhamento da vida acadêmica dos filhos através de bilhetes para enviar os filhos às aulas de reforço. Aos pais que não compareceram, foi enviada uma carta informativa sobre o que foi tratado na reunião a respeito da situação escolar dos seus filhos, pedindo que os mesmos comparecessem na escola para conversar com os professores, coordenação pedagógica e Orientação Educacional sobre o desenvolvimento escolar e as dificuldades que os mesmos estavam encontrando na realização das atividades.

A escola pesquisada participou das olimpíadas de matemática realizadas com os alunos de 6º ao 3º anos, e do concurso de redação onde ainda se aguarda o resultado final, já que a escola tem alunos que estão na seletiva final.

Questionou-se aos professores e gestores se estavam aplicando simulados nos parâmetros da Prova Brasil para que os alunos não encontrassem dificuldades na realização das provas. A escola realizou vários simulados, apesar de existir divergências quanto a realização, pois entende-se que é função da escola transmitir os conteúdos necessários para a formação dos alunos, mas as pedagogas e as professoras de Língua Portuguesa e de Matemática realizaram alguns simulados para o segundo semestre de 2013. Mas quanto à reposição dos conteúdos que deixaram de ser transmitidos pelos professores faltosos e pelos que saíram em licenças-prêmios, não aconteceu devido a falta de professores interessados nos leilões no Núcleo de Educação de Maringá.

Com referência aos resultados da pesquisa, tem-se ainda a considerar o que a escola pode fazer para a melhoria da qualidade do ensino e quase todos os pesquisados foram unânimes em afirmar a necessidade de investir na formação dos profissionais da educação, seja em cursos na própria escola ou em cursos ofertados pela SEED.

Neste capítulo, concluímos que o trabalho pedagógico tem sido mostrado pelos exames nacionais de avaliação, inferindo-se assim, na lógica capitalista que determina a constituição das políticas educacionais, as quais resultam na perpetuação da lógica excludente em detrimento de uma formação humana emancipatória.

5.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.

Com o aval favorável dos diretores e pedagogas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), foi marcado um horário dentro da semana pedagógica de fevereiro para falarmos com os docentes. Apresentamos a finalidade da pesquisa, destacando a contribuição que a mesma poderia trazer para o contexto educacional em questão. A seguir, pedimos aos professores, pedagogos e gestores que desejassem participar que respondessem o questionário. Conforme Neto (1994, p.55)

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que queremos está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade”.

Desse modo, os docentes, pedagogos e gestores que manifestaram interesse em colaborar receberam uma folha digitada, contendo um questionário estruturado em 4 categorias, configuradas em: caracterização dos sujeitos; contexto escolar e IDEB; IDEB e o professor e formação continuada. Cabe salientar que 42 professores responderam o questionário de um total de 53 professores presentes nessa semana pedagógica, os demais professores fizeram a formação em outros estabelecimentos de ensino que tinham mais horas-aulas. Dos 42, selecionamos 26 professores que estavam como docentes nos 9º anos. Uma questão foi levantada pela gestora da escola: Por que nem todos entregaram o questionário?

Esse fato levou-nos a questionar por que dezesseis professores não responderam o questionário entregue? Levantamos algumas hipóteses na tentativa de entender melhor a negativa dos docentes. Das hipóteses levantadas a que melhor expressou o questionamento, talvez, esteja diretamente relacionada à formação docente.

Percebemos diante desse fato que a “cultura da pesquisa” está muito distante do dia-a-dia dos docentes que atuam nas escolas. Nesse sentido, encontramos em Kuenzer (1999, p.182) uma explicação que corroborou com as nossas expectativas “as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação”. Essa constatação seguramente se evidencia quando os docentes apresentam uma resistência óbvia e uma apatia que resulta inconscientemente em falta de atitude colaborativa quando são solicitados a colaborar numa pesquisa. E ainda, há de pontuar a contribuição de Fazenda (1992, p.80) que afirma “A falta de formação em pesquisa e a ausência de uma linguagem pedagógica própria conduziram-no ao isolamento da sala de aula, isolamento esse agravado pelo desprestígio da carreira e falta de tempo para reflexão e estudo”.

Com essas hipóteses, podemos constatar o despreparo e o descrédito de alguns docentes com os trabalhos que foram discutidos na elaboração do plano de ação do colégio para o ano de 2013 (Apêndice B).

5.2.1. Caracterização dos Sujeitos

As informações a seguir tiveram por objetivo caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, descrevendo sua distribuição por idade, gênero, nível de instrução, tempo de exercício profissional, carga horária de trabalho.

Foram sujeitos dessa pesquisa vinte e seis professores, de ambos os gêneros, que atuam nos 9º anos. Os dados obtidos permitiram constatar que há uma prevalência significativa do sexo feminino atuando na escola pesquisada, com cerca de (83,3%). A tendência de feminização do magistério é observada por alguns autores na sociedade ocidental Veiga, (1989) Louro, (1995) Pimenta, (1995) Montagner, (2000) Oliveira, (2000b). Segundo Louro (1995, p.179) “De uma atividade inicialmente masculina e religiosa, o magistério transformou-se, no último século, em grande parte dos países ocidentais, numa atividade basicamente feminina”.

O ato de feminizar o magistério não é visto com bons olhos segundo a autora mencionada, pois há nessa iniciativa um discurso de um profundo cunho ideológico marcadamente presente na sociedade ocidental, e notadamente na brasileira, na qual o sexismo impera de forma contundente. De acordo com Montagner (2000, p.197)

[...] a relação das características ditas do universo feminino como brandura, suavidade, resignação, docilidade com a profissão docente, o que acaba por inscrevê-lo como trabalho de mulher, assumindo o preceito da vocação, do sacerdócio e da extensão da maternidade.

É importante alertar que essa análise está longe de pretender ser a única. Muito pelo contrário. Essa constatação merece um aprofundamento maior por parte de outras pesquisas e estudos.

Informação quanto à idade dos professores

Idade	N	%
De 21 a 30 anos	02	7,7
De 31 a 40 anos	16	61,5
De 41 a 50 anos	07	26,9
Mais de 50 anos	01	3,9
Total	26	100,0

Quadro 9 – Informação quanto à idade dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos questionários.

Verificamos que a maioria dos professores que atuam nos 9º anos apresenta idade entre 31 a 53 anos, sendo que alguns já completaram 25 anos de serviço no magistério, mas não tem a idade mínima para se aposentar.

Nível de instrução

Instrução	N	%
Pós-graduação-especialização	20	77,0
Superior completo	03	11,5
Pós-graduação-mestrado	03	11,5
Total	26	100,0

Quadro 10 – Informação quanto ao nível de instrução dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos questionários.

Nessa tabela, observamos que 77% dos docentes que atuam no ensino fundamental possuem curso de especialização, isto devido que no estado do Paraná, o plano de cargos e salários do magistério público remunera melhor o professor que tiver o curso de especialização.

Os dados da tabela deveriam servir de alerta aos governantes, pois os mesmos só vêm comprovar o que vários autores/pesquisadores têm defendido ao longo dos anos: a melhoria da qualidade educacional passa pela equação aperfeiçoamento constante e reestruturação da carreira do magistério que converta na melhoria salarial Sacristan (1996), Freitas (1999), Fusari (1999), Laranjeira (1999), Gatti (2000), Libâneo e Pimenta (1999).

Tempo de exercício profissional

	N	%
Há menos de 5 anos	02	7,7
Entre 5 e 10 anos	12	46,1
Entre 11 e 15 anos	05	19,2
Há mais de 16 anos	07	27,0
Total	26	100,0

Quadro 11 – Informação quanto ao tempo de exercício profissional docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos questionários.

Um número expressivo de professores apresenta experiência de exercício profissional. Dos sujeitos pesquisados, 46,1% dos entrevistados revelaram atuar há mais de oito anos na profissão, por terem tomado posse no concurso de 2005 realizado pela SEED.

Diante das nossas indagações sobre formação contínua, essa informação pode

indicar a existência de uma “solidez” em relação à formação da prática profissional. No entanto, é oportuno questionarmos se a experiência profissional por si só pode ser determinante para uma prática pedagógica competente que culmine em melhor qualidade de ensino? Encontramos pontos de vista diferenciados de autores quando se refere à experiência profissional. Há os que consideram a experiência profissional uma virtude, enquanto outros uma limitação. Santos (2002, p.98) argumenta que “o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores”.

Nesse contexto, inferimos que esse assunto merece ser mais explorado, necessitando, portanto, de mais estudos.

Tempo de serviço no Colégio pesquisado

	N	%
Menos de 5 anos	03	11,5
De 5 a 10 anos	11	42,3
De 11 a 20 anos	12	46,2
Total	26	100,0

Quadro 12 – Informação quanto ao tempo de serviço no Colégio Pesquisado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos questionários.

Ao fazer a pesquisa, percebemos que 46,2% dos docentes já trabalhavam há mais de 11 anos nesse Colégio, todos alegaram que é uma boa escola para se trabalhar, os professores são amigos de longa data.

No Paraná, o professor que atuava como PSS na rede pública de ensino ansiava por Concurso Público, que aconteceu nos anos de 2005 e 2013. Os professores que passaram no Concurso de 2013 aguardam a contratação a ser realizada no ano de 2014 e disseram que vão optar pelo mesmo Estabelecimento de Ensino. Questionado os motivos, alegaram que é bom de se trabalhar, os diretores são compreensivos nas questões de faltas, tem uma boa equipe para as questões pedagógicas.

5.2.2. Procedimento de Análise dos Dados

Ao finalizar a fase de coleta, passamos imediatamente à fase de maior complexidade, que envolve a tabulação, a organização e a análise dos dados obtidos. É nesse momento que acontece o confronto interpretativo entre as pressuposições teóricas, o aporte bibliográfico estudado e o tratamento dos dados obtidos. A análise e interpretação dos resultados foram feitas por meio da técnica de análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1977, p.9) é “Um conjunto de instrumentos [...] que se aplicam a discursos extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência”.

A inferência permitiu-nos explorar o material coletado de modo a compor resultados significativos, transformando-os em dados demonstrativos, acompanhados de suas respectivas análises inferenciais, enfatizando o confronto entre os dados obtidos com a análise e o referencial teórico.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo abordamos o IDEB do Colégio pesquisado, com reproduções de trechos do questionário aplicado aos docentes, gestores e pedagogos sobre o contexto escolar, como os professores veem o IDEB, as causas do baixo desempenho do colégio, a concepção de formação continuada, ações pedagógicas efetivadas nos anos de 2012 e 2013 e o que revela os questionários sobre formação continuada.

6.1. CONTEXTO ESCOLAR E IDEB

Como foi dito anteriormente, o sistema de meritocracia, instituído pelo IDEB, pautado em recompensas financeiras às escolas que alcançam bons resultados, bem como o sistema de ranking que se instituiu, faz com que as escolas trabalhem cada vez mais em prol de melhores índices, na busca de maiores investimentos financeiros e, também, de reconhecimento. Esta questão está muito presente na escola pesquisada, na qual a maioria dos professores entrevistados considera o IDEB necessário.

Eles o avaliam como um reconhecimento do empenho e dedicação dos profissionais da escola, bem como uma forma de estimular outras escolas e outros professores a, também, se esforçarem e se dedicarem para alcançar bons resultados. Tomemos como exemplo a fala de uma professora de inglês:

Nosso IDEB é de 3,7 o mesmo do IDEB anterior. Mesmo com o índice baixo, nossa escola é muito procurada pela comunidade em relação a outras escolas do município. Se o IDEB aumentar, nossa escola será mais valorizada, isso se refletirá em nosso trabalho como professor, pois mostrará o empenho de melhorar cada vez mais.

Como podemos perceber no discurso desta docente, o IDEB funciona como um sistema de vigilância e de autovigilância, no qual as escolas, no topo do ranking, acabam servindo de modelo para as demais. Desta forma, como a própria docente revela em seu discurso, instaura-se um olhar vigilante de fora, dos governantes, da comunidade e da mídia que expõem e recompensam os melhores índices e monitoram aquelas escolas que ainda não alcançaram um bom desempenho. Da mesma forma, os próprios sujeitos das escolas se colocam sob esse olhar vigilante para garantir a manutenção do seu índice e para alcançarem índices melhores.

O IDEB é também considerado importante, pelas supervisoras dos turnos matutino e vespertino, alegam que ele auxilia a escola a avaliar o trabalho do professor, mesmo se enfatizando que a avaliação deve ser vista como um processo, que ela não pode ser considerada somente como um produto daquele momento, considera-se a sua importância para avaliar o trabalho do professor e detectar onde a escola está falhando. Aqui, também, funciona a tecnologia da vigilância, o olhar vigilante do supervisor, se complementa ao olhar vigilante maior do IDEB.

Esta avaliação não pode ser vista somente naquele momento estanque, não é só ali que a escola deve ser avaliada ou vista, porque tudo é, isso é um processo, e essa avaliação nos auxilia é ver em que o professor está falhando, em que a escola está falhando, pra auxiliar os alunos. (Pedagoga do período matutino).

O IDEB mostra que nossa escola deve promover ações para a melhoria desse índice, vimos isso devido aos estudos da semana pedagógica que fez o coletivo escolar conhecer os dados de aprovação, retenção, evasão, prova Brasil que somente a secretaria da escola tinha conhecimento. (Pedagoga do período vespertino).

A fala da pedagoga do período vespertino aponta o reforço da formação continuada mantida pela SEED que delinea uma nova lógica no trabalho dos docentes. Indica um controle da direção/supervisão sobre a ação do professor, voltada quase que exclusivamente para resolver o problema do baixo desempenho dos alunos. Percebe-se que a direção cobra do docente um bom resultado nas avaliações externas para que a instituição eleve o padrão de qualidade e obtenha um bom resultado no IDEB.

6.1.1. O professor e o IDEB

A política nacional de avaliação, que teve início com o SAEB, e hoje se constitui no IDEB, veio a estimular a busca de resultados e eficiência pela escola, bem como, a regulação das subjetividades a partir do investimento discursivo no sentimento das professoras, na vontade de verem seu trabalho e esforço reconhecidos.

Como foi dito anteriormente, o sistema de meritocracia, instituído pelo IDEB, pautado em recompensas financeiras (ainda não presentes no Estado do Paraná) às escolas que alcançam bons resultados, bem como o sistema de ranking que se instituiu, faz com que as escolas trabalhem cada vez mais em prol de melhores índices, na busca de maiores

investimentos financeiros e, também, de reconhecimento. Esta questão está muito presente na escola pesquisada.

A maioria dos professores considera o IDEB necessário. Eles o avaliam como um reconhecimento do empenho e dedicação dos profissionais da escola, bem como uma forma de estimular outras escolas e outros professores a, também, se esforçarem e se dedicarem para alcançar bons resultados.

Eu gostei do nosso IDEB não ter baixado, pois trabalhamos muito com alunos que muitas vezes não tem interesse em estudar. Comparando o Colégio com as outros de Sarandi, podemos dizer que ele é um dos melhores do município. Tanto que aumentou a procura por vagas e a Secretaria tem que deixar na lista de espera. (Professora de ciências).

Percebemos no discurso desta docente, como o IDEB funciona como um sistema de vigilância e de autovigilância, no qual as escolas melhores rankiadas, servem de modelo para as demais. Da mesma forma, os próprios sujeitos das escolas se colocam esse olhar vigilante para garantir a manutenção do seu índice e para alcançarem índices melhores.

A diretora pautada na formação de gestor como empreendedora, alega que quanto maior o índice do IDEB maior a verba que vem para a escola, mas como a escola se manteve nos dois anos consecutivos com a mesma média, o valor repassado foi de R\$ 14.000 em vez de R\$ 21.500 do ano anterior pelo PDE Escola (Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011)¹⁸ Questionada sobre a avaliação, ela considera justa já que é uma forma da comunidade acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola e cobrar que ela mantenha a eficiência e qualidade do seu ensino através da manutenção do seu índice de desenvolvimento.

Infelizmente, as mídias eletrônicas, televisivas e escritas ranqueiam todas as escolas e façam com que as escolas sejam reprodutoras da sociedade, através da figura do gestor, já que ele responde pela escola. Por mais que dizemos que não olhamos os dados, ele está escancarado e faz com que nos movimentamos no interior da escola para melhorar cada vez mais. Temos que olhar essa avaliação para saber o que está errado e melhorar cada vez mais. (Gestora).

¹⁸ O plano de Ações Financiáveis tem por objetivo auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica - IDEB da escola. É o conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir de seu Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, apresentado em formulários próprios e que, subsidiará a liberação dos recursos do PDE-Escola. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/paf_pde_esc.pdf

6.1.2. Causas do baixo IDEB no Colégio pesquisado

De acordo com a pesquisa realizada, as escolas das séries iniciais são administradas pelo município, que, até pela proximidade, têm condições mais favoráveis para implantar políticas voltadas à Educação e colher bons resultados, pois investe na formação continuada dos professores da rede de ensino e conta com os coordenadores da Secretaria de Educação sempre presentes nas escolas atendidas. Já o Colégio pesquisado que atende do 6.º ao 9.º ano e Ensino médio tem como mantenedor o Governo do Estado do Paraná, que encontra dificuldades para administrar, à distância, 2.134 unidades, espalhadas nos 399 municípios do Paraná. Diferenças na gestão Escolar das redes municipal e estadual estão entre as causas para a queda de rendimento.

Os gestores do Colégio, destacaram algumas causas do baixo IDEB como a transição de alunos egressos da rede municipal para a estadual, devido à demora na adaptação ao novo ciclo de Ensino com cinco aulas diárias, diversidade de professores e oito disciplinas semanais, com disciplinas novas, que na escola municipal não tem, como o Inglês.

Para os gestores, a rede municipal tem mais condições de implantar uma política voltada ao IDEB, embora isso não implique necessariamente em melhoria na qualidade de Ensino. Situações artificiais podem ser criadas pelos municípios para elevar o índice, como dispensar alunos considerados mais fracos no dia da prova, fazer simulados utilizando os instrumentos da Prova Brasil, e estabelecer diretrizes para dificultar a reprovação escolar, já que o município adota o ciclo.

No estado, diz a gestora, a prova é mais espontânea.

Os alunos com baixo rendimento não são dispensados. Nos períodos matutino e vespertino, conseguimos que uma boa quantidade de alunos façam as provas, mas o mesmo não acontece no noturno, pois quando sabem da prova, não comparecem às aulas. Devido a licenças especiais, alguns professores das disciplinas de português e matemática, não aplicaram simulados aos alunos, por isso o IDEB do colégio reflete uma situação mais real.

O prejuízo discente na aprendizagem devido ao rodízio de professores por faltas com/sem atestados médicos e licenças especiais, nas quais muitas não são repostas. O gestor em uma reunião pedagógico, mostrou os gráficos de falta dos docentes e afirmou: “Esse ano de 2013, das 800 horas aulas previstas em calendário para o ensino fundamental, os alunos ficaram com defasagem de aprendizagem de 215 horas aulas

devido a falta de professores, isso sem contar o ensino médio com defasagem de 274 horas aulas”.

Apontaram o descompromisso por parte de professores e pedagogos, principalmente os PSS (Processo de Seleção Simplificado) que por não serem concursados, desconsideraram as medidas definidas em reunião para aumentar o índice do IDEB no Colégio.

Por último, alegam a falta de apoio dos pais na vida escolar dos alunos, já que não comparecem às reuniões, e por iniciativa da SEED, também não precisam comparecer para fazer a matrícula dos filhos e podem acompanhar as notas pelo boletim através do portal dia a dia educação.

Utilizamos o portal do Ministério Público do Estado do Paraná, por meio do Jornal Gazeta do Povo de 30 de setembro de 2012, para fazermos um contraponto às falas dos gestores com o coordenador de Planejamento e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação (SEED), Leandro Antonio Jiomeke, que alega que as notas baixas dos alunos das séries finais não é um problema exclusivo do Paraná, mas de vários estados brasileiros. Ele comenta que uma série de fatores contribui para este quadro: a redução da taxa de aprovação com o passar dos anos e o aumento do abandono Escolar, seja por desestímulos, drogas ou trabalho. Aponta, igual os gestores da escola, a transição de um ciclo a outro que coincide com a fase da adolescência. “Além disso, o acompanhamento familiar do aluno é melhor no início da fase escolar. Depois os pais vão deixando de lado”, diz.

Concordamos com Jiomeke a questão do acompanhamento dos pais na fase inicial escolar, devido ao esforço das escolas municipais trazerem os pais com reuniões atrativas, com apresentações culturais, chás, etc; O que muda quando se entra na fase da adolescência, que segundo alguns pais, eles (alunos) “já são grandes suficientes para resolverem seus problemas, e a escola os chamam para resolver problemas de indisciplina, falta de interesse”, muitas vezes convocando-os para as reuniões do Conselho Escolar, no qual os alunos que não se adequam às normas do Colégio são convidados a pegarem transferência.

A direção do colégio aponta como medidas a serem tomadas pela SEED para melhorar o Ensino na rede estadual é o sistema específico de avaliação, (SAEP) que foi colocado em prática no ano de 2012 para Alunos do 9º ano do Ensino fundamental e 3º ano do Ensino médio. Para 2013, a ideia é implantar nas sextas séries, com o objetivo de diagnosticar as deficiências dos alunos que chegam à rede estadual.

A SEED também informou que, por meio da resolução 4.527, implantou a redução gradativa do número de alunos por sala, até 2014, e que tem se reunido com os professores para discutir o melhor aproveitamento da hora-atividade.

Também implantou no Estado do Paraná o Plano de Ações Descentralizadas (PAD), que tem o intuito de assessorar todos os estabelecimentos de ensino na realização do plano de ações referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe; à melhoria da proficiência em Leitura e interpretação de textos e à resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar, o qual o Colégio pesquisado faz parte.

Mas o que temos presenciado dentro da escola pesquisada, difere muito das promessas de Jiomeke: as salas de aulas estão com média de 40 estudantes por sala, principalmente nos 9º anos, e muitos desses alunos estão fora da faixa etária, causando indisciplina e constantes evasões, fazendo com que a equipe pedagógica acione o Conselho Tutelar por meio da Ficha FICA.

Ao exporem a sua opinião sobre como as escolas estaduais do município fazem para ter maior índice de IDEB, os professores explicitam que muitas vezes os dados são “mascarados” a mando dos gestores principalmente nos Conselhos de Classe, no qual se aprovam os alunos que segundo os docentes não teriam capacidade de passar de ano. A secretaria da escola emite transferência aos alunos que configurados como abandono, pois dessa forma, não se conta como reprovados. Há o treinamento dos alunos para as provas com a predominância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática por meio dos simulados. Isso fica claro na fala de uma professora de artes: *“Trabalhei num colégio que a média do IDEB era 3,2 em 2009 e em 2011 foi para 4,0. No Conselho de Classe final, as pedagogas e o diretor não permitiam que reprovássemos os alunos. Trabalhamos com três simulados durante o ano letivo”*.

Stecher (2002, p. 90) argumenta que ações para tornar os testes mais familiares aos alunos podem interferir positivamente nos resultados, removendo obstáculos em relação ao formato das questões e ao registro das respostas. Na sua visão, o treinamento pode se concentrar em domínios que os testes pretendem supostamente medir, o que não produz melhorias reais no conhecimento dos alunos.

[...] os esforços razoáveis para familiarizar os estudantes com o formato e outros aspectos de um teste podem aumentar a convicção dos resultados. Se os alunos não entendem as instruções do teste ou os formatos das questões, ou como eles devem registrar as suas respostas, esses resultados irão subestimar sua aprendizagem real. Remover esses obstáculos, que

visam o desempenho pela familiarização dos alunos com o procedimento do teste, fazem com que os resultados sejam mais reais. No entanto, esse treinamento pode também aumentar as notas ao passo que ele aperfeiçoa o desempenho no teste, por meio de enfoques em características do teste que não são essenciais para dominar o que o teste deveria, de fato, medir. Porque essas características não são essenciais, a aprendizagem sobre elas não produz avanços reais no conhecimento dos estudantes (STECHEER, 2002, p. 90, tradução de Cláudia Oliveira Pimenta).

Durante o questionário, percebemos que as exigências de se superar, cada vez mais, o índice alcançado é, também, uma exigência de mais envolvimento, mais dedicação do professor. Estas cobranças também são repassadas às crianças, que sentem a expectativa e angústia dos professores para que consigam fazer bem a prova. As professoras demonstram, ainda, a incoerência desse discurso que cobra sem avaliar outros aspectos do trabalho docente, como a baixa remuneração, que obriga os professores a trabalharem os dois turnos, além da falta de investimento na formação docente.

Quando os professores e os gestores apontam que mantiveram os 3,7 em duas avaliações consecutivas, exprimem como sendo um bom resultado, pois não decaíram o índice alcançado pela escola no IDEB. Apontam esse resultado como relacionado ao bom trabalho desenvolvido por seus professores. Qual o perfil desses professores? É o perfil construído pelo discurso da reforma. Aparece nas falas, constantemente, a importância do comprometimento, do compromisso docente com a causa, e também do professor investir em si, participar dos cursos, ler, estar sempre disposto a aprender e a buscar o conhecimento. A questão do compromisso, aqui, relaciona-se, também, com a certificação da formação docente, principalmente com a formação superior.

Um dos fatos do IDEB se manter, é devido ao compromisso do professor sempre se atualizar. Por mais que reclamemos dos cursos de capacitação, temos bons cursos ofertados pela UEM e outras faculdades que apontam caminhos referentes a avaliação, a metodologia utilizada e principalmente dos recursos das novas tecnologias na educação (Professora de Matemática).

Outras professoras consideram que o índice poderia melhorar se houvesse maior participação e envolvimento da família. Consideram que se esforçam e tentam fazer o seu trabalho da melhor forma, pois se envolvem, buscam, mas esta reciprocidade não acontece por parte da família.

Quando analisamos os dados apresentados nas planilhas, ficamos preocupados com a quantidade de alunos fora da faixa etária e que não tem interesse aos estudos, isso nos mostra que tem algo errado, que os pais ou responsáveis estão deixando de cumprir o seu papel, que é de acompanhar a aprendizagem do aluno. (Pedagoga – matutino).

Engels (2009, p. 59) aponta que família foi uma expressão inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e os escravos, com pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles.

No advento do capitalismo, a forma de matrimônio se modifica, vigorando a concepção burguesa de contrato com consentimento das partes interessadas, ou seja “a família é produto do sistema social e refletirá sua cultura”. (ENGELS, 2009, p. 81).

Deste modo, não serão os professores, a escola, que irão determinar o modelo ideal de família que deve predominar na sociedade atual. O que compete à escola é ensinar a cada criança sem distinção, os conhecimentos científicos.

Concordamos com Marx e Engels (2007, p. 43) quando afirmam “que as circunstâncias fazem o homem, assim como os homens fazem as circunstâncias, de acordo com as condições reais de sua existência”. Portanto, pensar a escola como espaço de relações entre os indivíduos professor e aluno, implica a essa produzir circunstâncias diferentes daquelas que o aluno traz para a escola.

Dessa maneira, a questão que a criança só irá se interessar pela escola e pelos estudos, na medida em que esses valores fizerem parte de sua prática cotidiana.

6.1.3 Concepção de Formação Continuada de Professores

Os itens a seguir têm por objetivo apresentar os dados e as informações, bem como as discussões acerca das concepções que os professores dos 9º anos do Colégio Pesquisado, manifestaram a respeito de formação contínua ofertada pela SEED.

No desenrolar das questões elaboradas, buscamos verificar se os docentes:

- participam de formação continuada, e de que maneira ela é feita;
- tem formação em outros idiomas;
- realizam cursos para elevação profissional, principalmente nos dois últimos anos;
- veem a importância da formação continuada;
- percebem que a formação continuada é influenciada pelo IDEB do colégio;
- conhecem a definição dos projetos neoliberais de educação;
- sabem o motivo de pessoas ministrarem aulas mesmo não tendo formação específica na área;

- reconhecem que a qualidade da educação depende também da formação do professor.

Perguntamos aos sujeitos se “eles participam de formação continuada e como ela é feita”. As respostas dadas a essa questão foram parecidas, demonstrando que a maioria só participa das formações ofertadas pela SEED como: semana pedagógica, seminários, GTR, cursos on – line à distância, seja no coletivo ou individualmente.

Quando questionados sobre os cursos realizados nos últimos dois anos, também apontaram os cursos ofertados pela SEED, e outros ofertados pela Universidade Estadual de Maringá como Cine-Uem, Sexualidade, diversidade, Grupos multidisciplinar, PROINFO, PDE e cursos de informática.

Sobre a importância da formação continuada, quase a totalidade dos entrevistados alegaram que é adquirir conhecimentos, trocar experiências com outros colegas, se aperfeiçoarem, se atualizarem cada um na sua disciplina de concurso e ter pontuação para elevação de nível ou progressão na carreira do magistério.

Dentre as respostas, duas nos chamou a atenção. Uma é a de um professor de história que transcreveu: “*Para ser muito franco, não contribui muito, é um bom momento de encontro com outros colegas de trabalho*”. Questionado o professor, alegou que a maioria dos cursos de formação são geralmente de treinamento desprovido da teoria aliada à prática, que fica apenas no que o governo impõe que seja estudado.

Os cursos de formação de docentes necessitam voltar-se para a concepção de homem integralmente desenvolvido numa perspectiva dialética do trabalho humano e social. Conforme a visão de Gramsci (1989 apud PEREIRA, 2012:

Que superem a concepção instrumental de treinamento para o posto de trabalho por meio de uma sólida formação teórica aliada à prática, capaz de desenvolver uma formação profissional, capaz de mediar a leitura da realidade social e a prática da instituição escolar como instância privilegiada na transmissão de conhecimentos apropriados para a formação do saber pensar e agir no mundo, ultrapassando concepções liberais de competências e habilidades que fomentam certa conformação com a realidade posta.

A outra que também nos chamou a atenção é de uma pedagoga do período vespertino sobre os docentes que estão prestes a se aposentar, fez o seguinte relato: “*Professores que já atingiram todos os níveis não têm muito interesse em fazer cursos, e nem participam da semana pedagógica, dizem que estão cansados de ouvirem a mesma coisa e que não precisam de horas para elevação*”. Questionamos à pedagoga os motivos do desinteresse, e a mesma afirmou que

Estes são os que dão mais problemas na escola, pois incentivam outros

que não ‘tem interesse na educação’ a não participarem ativamente nos cursos ofertados tanto pela SEED ou pela escola, querendo apenas participar de cursos de auto-ajuda ou motivação, ou participam quando estão precisando com urgência de cursos para progressão na carreira.

Quando o professor se limita em participar de cursos de formação continuada somente para elevação de nível na carreira do magistério mostra uma atitude de alienação frente a sua função de mediador entre objeto do conhecimento e o aluno.

Marx (1968, 2007, 2010) expõe a alienação para explicar a forma como o capitalismo alheia o operário da essência concreta do produto de seu trabalho. É possível dizer, utilizando essa concepção na educação que o professor se aliena de seu trabalho na proporção em que reduz sua aula à reprodução do livro didático sem que tenha participado ativamente na produção do conhecimento, dos recursos instrumentais para dirigir sua atividade.

Segundo Pereira (2012) transpondo a tese sobre o sentido do trabalho do operário na sociedade capitalista para o trabalho docente, podemos assim inferir: o sentido da atividade do professor deixa de ser o de mediador entre o conhecimento do mundo e o aluno transformando-se em meio de obtenção do seu salário para a subsistência. A atividade pedagógica, por conseguinte, tem a significação objetiva de proporcionar condições para que os alunos aprendam. Desse modo, sentido e significações se contrapõem na consciência humana.

E concordamos com Pereira (2012) quando evidencia condições objetivas (atender as necessidades básicas de subsistência) e condições subjetivas (qualidade na formação profissional do docente) são fatores que influenciam nas significações da atividade pedagógica do professor. Um projeto emancipatório de escola na perspectiva da teoria Histórico-Cultural só será possível se formos capazes de superar essa alienação.

Finalizado a análise dessa categoria, foi-nos oferecido o seguinte argumento, formação contínua serve para troca de experiência. A troca de experiência é um elemento crucial em um projeto de formação contínua, contudo, não poderá se resumir apenas, a aspectos pragmáticos, tipo troca de “receitas prontas”, só terá validade se for desencadeadora de momentos de reflexão crítica sobre o “fazer” do educador.

Dessa forma, a troca de experiência num espaço de formação contínua, precisa ser encarada como o momento de despertar do educador, sendo assim, deve induzir o professor a momentos de lucidez capazes de gerar o confronto entre o seu fazer e o seu saber.

Ao questionarmos sobre os projetos neoliberais de educação, quase 70% dos entrevistados alegaram não saber, e os 30% responderam que são empresas privadas que oferecem ou patrocinam cursos e recursos para a educação.

Percebemos que nossos professores que ficam ansiosos para aumentar o índice do IDEB e falam que fazem capacitação para adquirirem conhecimentos, não sabem o que é neoliberalismo, criticam o governo falando que é neoliberal, mas sabem o significado da expressão, e reproduzem na escola as avaliações e ainda acreditam que a média 3,7 é suficiente.

O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (Gentili, 1995).

Como já pontuamos no decorrer da dissertação a concorrência no mercado trouxe a algumas escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. O sistema de "Prova Brasil, SAEP" no ensino fundamental e médio carrega o mesmo princípio, de gerar concorrência e estabelecer um "Ranking" das instituições mais produtivas.

Ao questionarmos por que tantas pessoas se propõem a ministrar aulas mesmo não tendo formação específica na área, 40% dos docentes alegaram que é por falta de professores na área, 15% é por necessidade financeira, 23% disseram ser bico, pois não tem compromisso com a educação, 20% para completar o padrão de aula, devido ao grande número de professores numa determinada disciplina e 2% pela falta de valorização do professor devido aos amigos da escola.

Notamos que na ausência do professor específico, as escolas tentam preencher as aulas com o profissional que tem à disposição. Há um problema sério de falta de professores em quase todas as áreas. Neste quadro, conforme os gestores e pedagogas da escola, o Estado possibilita que pessoas formadas em disciplinas afins ensinem em matérias afins.

As pedagogas do período matutino apressaram em dizer que muitas vezes esse professor que não é habilitado em sua disciplina, utiliza metodologias ultrapassadas como cópias e resumos dos conteúdos dos livros didáticos a fim de apenas cumprir sua carga

horária, mas não perde só o aluno com isso, perde também o Estado que paga pelo professor formado sem capacitação suficiente para o mercado de trabalho.

As propostas educacionais reúnem poucos avanços, alguns recuos e, sobretudo, muitas retomadas de aspirações e lutas adiadas (ou perdidas) ao longo de décadas. O professor continua a ser visto como sendo aquele que faz bicos, não tem emprego fixo, muitas vezes tratado assim por familiares bem próximos. Poucos são os merecidos e reconhecidos professores por sua árdua batalha, batalha essa travada antes mesmo quando faz-se a escolha de ser professor.

A educação escolar passa por uma ruptura em seu processo, pior ainda quando essa contratação dá-se em meio do ano letivo, onde os professores admitidos em caráter temporário, pouco capacitado (geralmente regime PSS) sentem dificuldade em ministrar aulas nas salas com rodízios de professores. O que faz com esse professor seja um mero repassador de conteúdos e como consequência volta neste estágio a avaliar reduzidamente com provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e novas ideias.

Muitos professores não estão preparados para enfrentar situações diferentes das quais estão habituados, pois uma graduação por si só não é suficiente para garantir uma qualidade de ensino. É indispensável uma continuação permanente e atualizada de aperfeiçoamento para professores. De acordo com Assmann (2003, p. 33)

Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encara de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.

Comparando nossas salas de aulas com as da década de 60 ou 70, chegaremos à conclusão que o professor está ensinando como aprendeu. A sala de aula continua com seus mesmos aspectos físicos e pedagógicos (apesar das novas tecnologias pouco exploradas). O professor acredita que seus alunos são capazes de aprender sempre e da mesma maneira, e não se dão conta que essa mudança começa com a formação docente e capacitação, sabendo distinguir o que o neoliberalismo quer passar às escolas como qualidade de educação.

As declarações nas entrevistas evidenciaram o desejo dos sujeitos em buscar novos conhecimentos por meio de atualização constante, e ainda, citam vários meios pelos quais podem se obter esses saberes.

Nessa pesquisa evidenciou-se que além de um conjunto de bens intelectuais, o docente primordialmente precisa ter um entendimento das questões que emergem no cotidiano da escola e sinta as reais necessidades apresentadas por seus alunos. Dessa maneira, além dos cursos voltados à aferição do rendimento das avaliações externas, seria conveniente também que a formação do professor lhe capacitasse para trabalhar com as constantes mudanças com as quais ele e os seus alunos se defrontam no contexto das práticas escolares.

Por fim, esse conjunto de argumentos indica-nos a necessidade de refletirmos sobre a provisoriedade de nossas certezas, sendo prudente assumirmos uma postura crítica quando referirmo-nos à formação continuada do docente, tomando sempre uma atitude questionadora diante das verdades que se apresentam como absolutas.

Não basta ao professor ter o entendimento da necessidade e a clareza dos benefícios que a formação contínua traz para a carreira docente, é preciso antes de tudo que ele tenha as condições apropriadas para realizá-la. Sendo assim, o poder público precisa dar a sua quota de contribuição e olhar para as questões educacionais com mais respeito, adotando medidas que viabilizem modelos de projetos de formação contínua que atendam as necessidades dos educadores.

6.1.4 - Ações de natureza pedagógica para a melhoria do IDEB a partir de cursos de formação continuada ofertados pela SEED

A equipe pedagógica, formada pelos gestores da escola e por dez pedagogas, durante o ano de 2013, comandaram as reuniões de formação continuada da Semana Pedagógica e três reuniões pedagógicas com os professores e funcionários, assegurando às 40 horas de formação prevista em calendário escolar.

Na Semana Pedagógica de fevereiro (04/02 a 08/02/13), foram realizados estudos sobre o planejamento em todas as instâncias que compõem a estrutura educacional, onde o coletivo escolar avaliou as realidades locais, e a partir dessa avaliação, traçar metas para suprir os problemas detectados, entre eles a fragilidade nos índices escolares de evasão,

retenção, distorção idade-série e aprovação por Conselho de Classe com a finalidade de construir o plano de ação do Colégio.

Para isso, trabalharam com documentos orientadores do currículo, plano de trabalho docente, política de inclusão, respeito à diversidade, análise dos dados do IDEB, confrontando com os da Prova Brasil, rendimento escolar, evasão e retenção. E finalizaram com a construção do plano de ações elaborado para a unidade escolar, como se encontra em anexo.

Os trabalhos iniciaram com vídeos institucionais acerca de temas sociais como Brigada de Incêndio, Patrulha Escolar e Movimento Paraná sem Corrupção), só para depois trabalharem com outros vídeos, dentre eles: “O desafio da qualidade da Educação”, com o professor Celso Vasconcelos, “Gestão Escolar” com Renato Casagrande e dois vídeos sobre o “PDE Interativo” para depois discutirem os conceitos tematizados nos vídeos e finalizarem o dia com discussões acerca da realidade escolar, sistematizando as discussões realizadas em grupos.

Esses trabalhos nos lembram a fala do professor de História do Colégio, *“que a maioria dos cursos de formação são geralmente de treinamento e desprovidos da teoria aliada à prática, que fica apenas no que o governo impõe que seja estudado”*.

Nos segundo e terceiro dias o trabalho se concentrou na análise dos resultados da escola, na avaliação do trabalho pedagógico realizado e na concepção de currículo disciplinar. Os gestores e a equipe pedagógica apresentaram os resultados dos indicadores (aprovação, reprovação, abandono/evasão) dos ensinos fundamental e médio de 2010 a 2012 e o coletivo escolar respondeu em grupos perguntas referentes a seis dimensões: 1) Indicadores e taxas; 2) Distorção e aproveitamento; 3) Ensino e aprendizagem; 4) Gestão; 5) Comunidade Escolar e 6) Infraestrutura. A partir do estudo dessas dimensões, elaboraram o Planejamento Educacional que se encontra em anexo juntamente com o material respondido pelo coletivo da escola.

Toda a discussão permeada pelo coletivo escolar nesses dias de formação culminou com o plano de ação para ser entregue à SEED e também nas medidas pedagógicas voltadas a elevação do IDEB do Colégio elencadas abaixo:

- Incutir nos alunos o ingresso à faculdades e universidades através da divulgação do PROUNI, FIES, etc;
- Trazer ex-alunos que estão na Universidade e Faculdades para incentivar os alunos do Ensino Médio;

- Acionar o Conselho de Classe participativo com os alunos, no qual o líder da sala e o professor monitor farão o relatório dos problemas detectados em sala;
- Iniciar um programa no Colégio de monitoria, com alunos que tenham facilidade nas disciplinas que tem um índice maior de reprova;
- Melhorar o índice do IDEB através de simulados da Prova Brasil, SAEP para os alunos dos sextos, nonos e terceiros anos;
- Lançar transferência expedida no sistema escola para alunos que abandonaram o ano escolar;
- Ligar aos pais dos alunos com mais de três faltas consecutivas e fazer a ficha FICA para os alunos infrequentes;
- Chamar os pais dos alunos que não demonstram interesse para um maior envolvimento na vida escolar dos filhos;
- Alunos indisciplinados serão retirados das salas, onde ficarão com um professor monitor e uma pedagoga que desenvolverão um trabalho com eles;
- Premiar os alunos destaques dos bimestres, e construção de painel dos alunos talentos do Colégio;
- Fazer sondagem de português e matemática aos alunos dos sextos anos, identificando os alunos com déficit em produção de texto, leitura e interpretação e resolução de problemas para frequentarem as salas de apoio;
- Excluir a aprovação por Conselho de Classe, os alunos terão dois ou três sábados para fazerem a prova de recuperação de conteúdos das disciplinas em defasagem;
- Anexar tabuadas, alfabetos e mapas em todas as salas de aulas;
- Reunir os professores e equipe pedagógica a cada quinze dias nas horas atividades para identificar os problemas de aprendizagem;
- Enviar as faltas sem atestados médicos dos professores que não repuseram os conteúdos;
- Dinamizar o horário do recreio, pois prejudica as terceiras e quartas aulas devido à falta de funcionários para disponibilizar merendas aos alunos;
- Incentivar os professores à participação de cursos de formação continuada ofertados pela SEDD, órgãos públicos e outros;
- Elaborar simulados de Língua Portuguesa e de Matemática próximos as datas de avaliações do SAEP e Prova Brasil.

Durante nossa pesquisa no Colégio, notamos que de todas essas ações elencadas, poucas se consolidaram durante o ano letivo de 2013, e que quase todas não contemplam os conteúdos historicamente acumulados que deixaram de ser trabalhados, ficando, dessa forma, os alunos com prejuízo de aprendizagem.

6.1.5 Ações efetivadas durante os anos de 2012 e 2013 no Colégio pesquisado

A análise das atas dessas reuniões permitiu verificar que as ações tomadas pela escola abarcaram várias frentes do trabalho escolar e não somente a formação de professores, embora esta tenha tido ênfase na análise dos orientadores pedagógicos.

Na primeira reunião do ano de 2013, observamos a preocupação da SEED e da escola com os resultados das avaliações permitiram a comparação entre anos e entre séries diferentes. Ficou explícito pela fala da gestora que a melhoria da qualidade de ensino estava intimamente ligada à melhoria de resultados e propôs o estabelecimento de metas a serem atingidas na próxima edição dos exames que serão aplicados durante o ano letivo.

Em relação ao trabalho da equipe gestora, pontuou-se que a falta de acompanhamento sistematizado do processo ensino e de aprendizagem poderia também interferir no resultado. Estabeleceu-se a elaboração de um plano de formação dos professores, partindo de suas necessidades e a organização de um plano para promover o comprometimento aluno/família com a aprendizagem, incentivando o acompanhamento pelos pais do processo de trabalho da escola.

Com os professores foram feitos diversos estudos sobre a “Avaliação no processo de ensino e aprendizagem”, na semana pedagógica de julho o que facilitou a utilização dos instrumentos de avaliação adequados para cada situação de aprendizagem, a sua finalidade e objetivo, e o que se deseja alcançar por meio dele. A função da avaliação é oferecer suporte para tomada de decisão, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, por meio da análise das ações em desenvolvimento no âmbito escolar. Esta ação foi importante e contribuiu para melhoria do trabalho dos professores em sala de aula, segundo os gestores e equipe pedagógica.

Nos meses de agosto a dezembro de 2013, a Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Maringá, fez o acompanhamento do Colégio pesquisado, pois o mesmo entrou no PAD (Plano de Ações Descentralizadas) da SEED. O PAD tem o intuito de assessorar todos os

estabelecimentos de ensino na realização do plano de ações referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe; à melhoria da proficiência em Leitura e interpretação de textos e à resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar. Os técnicos do NRE serão o apoio da escola e farão contato semanal para acompanhar as ações. O técnico irá ajudar a escola a encontrar respostas para superar as dificuldades e garantir que a aprendizagem do aluno aconteça de maneira satisfatória. A proposta envolve os professores, conselho escolar, grêmios estudantis, associação de pais, mestres e funcionários e também a comunidade escolar que discutem ações para alcançar os resultados esperados, que na visão do NRE de Maringá, é todos os alunos atinjam a média 6,0.

Também foi trabalhado aulas de reforço escolar (realização de tarefas escolares que não foram compreendidas em sala de aula) nas salas de apoio com os alunos que estavam abaixo da média nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A reunião realizada com os pais dos alunos foi importante para o desenvolvimento dos mesmos, uma vez que discutiu-se com as famílias a situação escolar de seus filhos buscando parcerias e colaboração com as mesmas, no sentido de acompanhar as atividades, e enviá-los todos os dias para as aulas de reforço. Aos pais que não compareceram, foi enviada uma carta informativa falando do que foi tratado na reunião a respeito da situação escolar dos seus filhos, solicitando que eles comparecessem na escola para conversar com os professores, coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento escolar e as dificuldades que os mesmos estavam encontrando na realização das atividades.

6.1.6 O que nos revelam os questionários sobre o IDEB e formação continuada?

Percebemos por meio dos questionários que para os professores da rede estadual, a percepção sobre os efeitos positivos do bom desempenho no IDEB não é tão clara. Chamou-nos atenção a fala de uma pedagoga concursada desde 2005 na escola, mas com uma experiência de doze anos na rede municipal, quando diz que “no município o trabalho das Escolas está focado no IDEB, através de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal, enquanto na rede estadual não haveria preocupação com índices”.

Uma das críticas da pedagoga é quanto ao que deixa de ser enfatizado durante a preparação para o IDEB. Se fixa Português e Matemática e um estilo de prova. As demais

disciplinas não são prioridades”. Uma professora de História concorda: “O foco em duas disciplinas deixa as demais em desvantagem. Não se valoriza áreas como História e Geografia”.

Outra professora de História levantou o confronto quanto à análise do IDEB com o SAEP, que é a confusão que pode ocorrer quando as notas dos exames nacionais e estaduais, aplicados às mesmas séries, forem comparadas, causando desconforto e não entendimento por parte de professores, funcionários e pais.

Muitos professores pesquisados mostraram-se preocupados com a primeira edição do SAEP que está em nível estadual, pois compararam com a experiência paulista (SARESP) que é oferecida a todas as redes municipais, estaduais e particulares e que há a vinculação de bons desempenhos a prêmios a todos os funcionários das escolas que alcançam a meta estabelecida.

A gestora se mostrou ansiosa com o futuro do colégio e das disciplinas ofertadas, pois o colégio é o único em Sarandi que oferece o Ensino Médio por blocos, garantindo no mínimo de duas e no máximo seis aulas na grade curricular. Os demais colégios do município adotaram a matriz curricular suscitada por ações da Secretaria de Educação, no qual há a redução das demais disciplinas em detrimento de Língua Portuguesa e Matemática. Cita como exemplo a disciplina de Artes que tem apenas duas aulas só no primeiro ano do Ensino Médio e não é contemplada nas demais séries.

Diante dos resultados obtidos nos questionários, percebemos que a divulgação dos dados do IDEB e SAEP acabam por fazer com que a escola fique preocupada em atingir resultados satisfatórios nos índices e acabe desconsiderando o seu projeto político pedagógico, voltando suas práticas pedagógicas às demandas destas avaliações externas. Conforme Saviani (2008), este fenômeno revela que

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a 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. Eis por que a nova LDB [...] enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa, o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439).

Dessa maneira, o trabalho pedagógico tem sido norteado pelos exames nacionais de avaliação, inferindo-se assim, que a lógica capitalista determina a constituição das políticas educacionais, as quais resultam na perpetuação da lógica excludente em detrimento de uma formação humana emancipatória.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes, pedagogas e gestores avaliam o IDEB como positivo e negativo. Positivo, que mostra o que deve ser melhorado no colégio quanto à questão pedagógica e trabalho docente-discente. Negativo, porque não considera a diferença da realidade escolar que são avaliadas, classificando e expondo as escolas e, também, porque não há participação dos professores na elaboração da avaliação.

Ao exporem o que pensam sobre o IDEB, os docentes explicitaram que sentem em relação às implicações desta forma de avaliação sobre o trabalho docente e sobre si. As exigências de se superar, cada vez mais, o índice alcançado é, também, uma exigência de mais envolvimento, mais dedicação do professor. Estas cobranças também são repassadas às crianças, que sentem a expectativa e angústia dos professores para que consigam fazer bem a prova.

Apesar de a maioria não saber o que são projetos neoliberais, trabalham em cima dos dados das avaliações, reproduzindo o ideário capitalista. Os professores demonstram, ainda, a incoerência desse discurso que cobra sem avaliar outros aspectos do trabalho docente, como a baixa remuneração, que obriga os professores a trabalharem os dois turnos, além da falta de investimento na formação docente.

Os gestores apontaram que o IDEB poderia contribuir se fosse utilizado como ferramenta para diagnosticar os pontos positivos e negativos da aprendizagem, sem que tivesse a ideologia de competitividade, da busca de se atingir metas que são mostrados na mídia. Existe a prática de se comparar uma unidade escolar com outra, sem considerar a realidade em que está inserida, seus problemas e dificuldades.

Concordam que deve haver avaliações, mas que sejam sérias e diagnosticam as reais necessidades da escola, sem distorcer os dados de aprovação, retenção, e aprovação por conselho de classe, também essas avaliações deveriam levar em consideração o nível sócio-cultural no qual a comunidade escolar está inserida, afastando, assim, eventuais injustiças em suas divulgações, sem ocasionar comparações.

Os depoimentos expostos nesse trabalho evidenciam que, na escola investigada, após a divulgação dos resultados do IDEB há uma grande preocupação dos profissionais da escola em relação à necessidade da elevação do índice. Essa preocupação é reforçada pela atuação da SEED do Paraná com a formação continuada dos profissionais da educação que

termina por desviar a preocupação com a qualidade do processo educativo para os resultados quantitativos.

A formação docente não pode ser tomada como única justificativa para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas. Focar apenas o nível de formação é reduzir o entendimento sobre todo o contexto pedagógico que envolve o cotidiano escolar.

Observa-se, também que a preocupação com a melhoria do IDEB reduz-se à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil em nível nacional e da prova do SAEP em nível do estado do Paraná que vem consistindo, prioritariamente pelo treinamento dos alunos por meio de simulados. Desse modo, a formação do aluno está ameaçada de limitar-se aos conteúdos e habilidades exigidos nessa prova.

Diante dessas evidências, inferimos ser impossível pensar em educação com qualidade sem pensar naquele ator que ocupa um lugar expressivo no cenário educacional: o professor. Como Nóvoa (1992, p. 9) alega “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Devemos olhar para o docente com respeito e conhecer suas dificuldades, suas incertezas e não culpabilizá-lo pelos resultados dos fracassos escolares, muitas vezes imputando-lhe a culpa pela difícil situação em que se encontra o quadro educacional no país.

A escola deve ser repensada coletivamente em relação a sua organização como um todo, no qual os profissionais da educação necessitam de espaços, onde possam trocar ideias com seus colegas de trabalho, refletir sobre a prática pedagógica proposta pela escola, evitando o distanciamento, que leva muitas vezes ao descompromisso técnico e político, pois, de acordo com Nóvoa (1999, p.13-4)

[...] os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Em nossa sociedade, notamos uma situação dicotômica em relação aos professores, pois ora são acusados de incompetentes e responsáveis pela má qualidade de ensino, ora são considerados os protagonistas das transformações esperadas no cenário educacional. Os educadores se vêem confrontados com uma posição maniqueísta, entre o bem e o mal, e muitas vezes permanecem imobilizados, pois se sentem inseguros e impotentes para reagir

diante dessa situação, não conseguem vislumbrar uma saída para essa gama de complexidade na qual estão mergulhados.

As considerações acima, certamente ligam-se com a problemática da formação do professor, principalmente a continuada. Fazendo um estudo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, André (1999, p. 302) afirma:

Os estudos sobre a formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre a formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre a formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial) meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática) revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Somente a graduação é insuficiente para o professor desempenhar seu trabalho a contento. Por meio da experiência em sala de aula, ele descobre sozinho que sua formação é ineficiente, pois a realidade enfrentada no cotidiano escolar é contraditória e muitas vezes a sua graduação não lhe deu instrumentos capazes de resolver os conflitos vividos.

Os professores paranaenses trabalham em situações precárias e a sua formação inicial não os prepara para enfrentar a realidade encontrada na sala de aula, e a sua sustentação teórico-prática é ineficiente. Segundo Gatti (2000, p.4)

[...] o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e prestígio social.

Sendo assim, a carreira do magistério torna-se uma opção pouco atraente para os jovens que, somente optam pelo magistério quando não conseguem outras opções de escolhas profissionais mais vantajosas.

Vista por esse prisma, a formação contínua não se apresenta por si só como a solução para os problemas e qualidade no ensino, mas abre perspectiva de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente para que este se mantenha atualizado na área do conhecimento em que atua, pela própria natureza do fazer pedagógico que, por ser alçada da práxis, é histórico e inacabado.

Os cursos de formação contínua oferecidos pela SEED aos professores em serviço

nas escolas estaduais geram entre os mesmos uma insatisfação pontual por não abordarem pontos cruciais da prática pedagógica. Estes frequentemente apresentam-se revestidos de um forte cunho teórico, abordando aspectos fragmentados de teorias de aprendizagem, sem que haja grande preocupação em articular uma proposta de formação que atendam as reais prioridades dos educadores, enfocando muitas vezes serviços de atendimento que competiriam a outras instituições, como os bombeiros, assistência social, entre outros.

Há uma discrepância entre as propostas dos programas de capacitação instituídos pela esfera governamental propõem e o que realmente, de fato, os professores em serviço necessitam para aperfeiçoar sua prática pedagógica. A formação não se consolida apenas com acúmulo de cursos e adoção de técnicas procedimentais, mas com um trabalho constante abordando as questões vivenciadas no cotidiano escolar de forma reflexiva e crítica (NÓVOA, 1992).

Essa pesquisa nos mostra que as políticas de capacitação contínua implementadas no Estado do Paraná, receberam os mais variados recortes e enfoques. A problemática mencionada tem merecido a atenção de pesquisadores que se dedicaram em compreendê-las melhor, de acordo com Silva (1996, p.179)

A capacitação em serviço no Brasil, principalmente, nas últimas décadas, sob diferentes concepções e formas: desde o entendimento de treinamento numa perspectiva tecnicista e comportamental, até a compreensão, mais recente, de capacitação, na direção da formação continuada e reflexiva do educador.

Dessa maneira, os professores têm sido alvo de projetos educacionais preconizados por propostas governamentais recheados de boas intenções para atenuar a sua formação precária, mas que, concretamente, não oferecem subsídios e suportes à implementação de uma proposta concreta de mudanças.

Notamos que no atual governo do Paraná a preocupação com a elevação do IDEB paranaense, que prioriza os resultados, capacitando os gestores das escolas a trabalharem nas semanas pedagógicas assuntos relacionados à verificação do rendimento escolar, voltados ao aumento dos dados das avaliações externas, sem a preocupação com os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem.

Concordamos com Fusari (1999) que argumenta que as políticas, os programas, os projetos, as ações e as avaliações de formação contínua de educadores podem garantir aos educadores fazer uma auto-avaliação de sua formação inicial e contínua, dando destaque ao seu desenvolvimento profissional em serviço, verificando assim os alcances e limites

das experiências por eles vividas, e não apenas sirva para elevação de nível ou momento de lazer sem alunos. E ainda, propiciar uma reflexão crítica sobre as políticas públicas de formação contínua oferecidas e praticadas por eles.

A escola ainda é considerada como espaço privilegiado de formação contínua dos educadores, na qual deve ser um espaço riquíssimo para o educador pensar e refletir sobre a teoria e a prática que fundamenta e orienta o trabalho pedagógico de forma compartilhada com toda a equipe escolar. Fusari (1997, p.186) afirma ainda, que “é pela ação humana que a realidade é transformadora aquela que articula pensamento e ação como práxis transformadora”.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. E ainda, a construção profissional do educador precisa estar articulada com o projeto pedagógico de cada unidade escolar.

Entretanto, precisamos ter a clareza de que deixar a carga da escola a incumbência de ofertar aos seus professores o aperfeiçoamento em serviço, não pode ser visto como uma desobrigação das entidades governamentais, mas sim, se esse espaço for garantido, uma conquista dos educadores da escola pública brasileira que poderão discutir seus problemas afins, e percebê-los sob uma ótica própria, coletiva e pessoal.

O envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar num projeto de formação contínua de professores pode ser o fio condutor para se pensar numa proposta voltada para a melhoria da educação no país, pois, as experiências nos mostram que são valiosíssimos os momentos de discussões coletivas promovidos nos grupos de estudos.

Dessas discussões nasce um planejamento gestado em conjunto, no qual cada participante dá sua contribuição com o objetivo de tecer uma rede articulada com a proposta de construção de uma escola pública democrática e com professores mais preparados, com maior sensibilidade e autonomia para tomar decisões diante dos fatos concretos com os quais se defrontam no seu dia-a-dia.

Isso nos faz retomar a epígrafe dessa pesquisa [...] “nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”. Ou seja, que não devemos pensar de forma natural as avaliações externas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Orgs.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDRÉ, M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Por um Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) Como Política de Estado**. Armazém das Letras. Rio de Janeiro, 2011.

APP Sindicato. Enfrentamento ao projeto educacional neoliberal marcou o ano de 2012. **Jornal 30 de agosto**, Curitiba, dez. 2012.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BALL, S. **Educação à venda**. Visen (PT): Livraria Pretexto, 2005b.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación?** Examen Del Banco Mundial. 1996.

BARBOSA, E. F. *Indicadores de Desempenho em Projetos e Sistemas Educacionais*. Material didático utilizado no Curso de Especialização em Metodologias de Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Educacionais – SEE-MG/CEFET-MG, Belo Horizonte, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial-Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 ago. 2012.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, Papyrus, ano 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BIANCARDI, L. M. J. **Uma análise crítica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): proposição de indicadores locais**. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário de Araraquara, SP, 2010.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o Conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela**. São Paulo: Loyola, 1992.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 10 dez. 2012.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2009.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados SAEB/Prova Brasil 2011. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em 12 dez. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 06 jan. 2013.

_____. **Decreto Lei nº 6094/07**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil103/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**. Disponível em <http://inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil> Acesso em: 06 jan. 2013.

_____. INEP. **SAEB – 2005 – Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.** Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20/01/2013.

_____. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p. : il. Acesso em <http://www.oei.es/salactsi/provabrazil_matriz.pdf><http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 28/02/2013.

CARDOSO, A. M. L. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001 a 2004).** (125 f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias.** 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs) **Psicologia da educação: saberes e vivências.** Teresina: EDUEP, p. 15-43, 2004b.

CASTRO, F. Das 5 melhores escolas do PR no IDEB, apenas uma está fora de Curitiba. G1 Paraná. RPC TV. 14/08/2012. Disponível em <g1.globo.com/pr/parana/noticia/2012/08/das.5.melhores.escolas.do.parana.no.ideb.apenas.uma.esta.fora.de.curitiba>. Acesso em 13. Set. 2012.

CHERUBINI, K. G. **A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino.** Disponível em < <http://jus.com.br/artigos/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino#ixzz2jbQJrftB>> Acesso em 12 out. 2013.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORREA, M. G; GOMIDE, A. G. V. **Programa de Desenvolvimento Educacional: uma possibilidade para a efetivação da Integração do curso de formação de docentes em nível médio nas escolas públicas do Paraná.** Acessível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../2007_arquivos/File/producoes_pde_md_ed_na_maria_gomes_correa_pdf> Acesso em 22 out. 2012.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de Intervenção.** Porto, Editora Porto, 1998.

CUNHA, M.I. da A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.) **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CUNHA, M. **Formação continuada.** In Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento, desigualdade e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, especial. Campinas, 2004.

CURY, C. R. J; FERREIRA, L. A. M. **A Judicialização da educação**. In: Revista do Ministério Público do Estado de Goiás, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/10/docs/livro_n_19.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013. p. 29-70.

CURY, C. R. J. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO,1999

DEMO, P. Professor e Compromisso com a Aprendizagem na Nova LDB _ Discutindo a questão dos 200 dias “letivos” _ **UnB, Brasília**, outubro de 1997.

_____. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L.S.B. (orgs.) **Reflexões sobre formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. (2002). **Universidade e Avaliação**. Entre a ética e o mercado. Editora Insular, Florianópolis.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Ciro Mioranza. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.

ENQUITA, M. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto alegre: Artes Medicas, 1991, p. 230 – 253

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Editora Porto, Lda, 1991.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa no cotidiano escolar – pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil**. 2011. 330 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, D. L. **Avaliações externas e formação de professores no Brasil: Relações e aproximações.** Disponível em: <www.sbec.org.br/evt2012/trab13.pdf>. Acesso em 29 dez. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação para as aprendizagens e formação de professores.** In Revista Página da Educação, N.º 154, Ano 15, Março 2006, Página n.º 31 – Ed. PROFEDIÇÕES, LISBOA.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica.** Brasília: INEP, 2007a. Disponível em: <<http://portaldeb.inep.gov.br/>> . Acesso em: 10 jul. 2007.

FRANCO, C. (et al). **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** in: Revista Educação e Sociedade, volume 28, n. 100, Campinas, 2007.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo de formação dos profissionais da educação básica: A políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FUENTES, L. Gestão do ensino. **Revista Exame.** Edição 760, nº 4, fev. 2002.

FUSARI, J. C. **Formação Contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 1997. Tese (Doutorado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1.997.

FUSARI, J. C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C.A. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** V.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GARCIA, C.M. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2007.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores e Associados, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GENTILI, P; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2a ed., 1996.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOMIDE, A. G; MIGUEL, M. E. B. Curso Normal: a formação de professores em nível médio no Paraná (1996-2006). In: IV Simpósio Internacional. **O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**. Uberlândia, MG, ago. 2008.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover: as setas para o caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. Trad. A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337 – 1354, out-dez. 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

JOST, A. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Política Pública de Formação Continuada do Estado do Paraná: limites e perspectivas. **X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**, Curitiba, p. 3802 a 3813, 7 a 10 de nov. 2011.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial.

_____. A. org. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A. Z. Exclusão includente e excludente: a nova dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LARANJEIRA,, M.I. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M.A.V. e SILVA JUNIOR, C.A. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, J. D. **PR terá sistema próprio de avaliação educacional a partir deste ano**. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteúdo.phtml?tl=1&id=1296663&it=P> R-tera-sistema-proprio-de-avaliacao-educacional-a-partir-deste-ano>. Acesso em 13 set. 2012.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.

LOURO, P. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.) **Crítica pós estruturalista e educação**. Porto Alegre, Sulina, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. Cap. III- A atividade Consciente do Homem e suas raízes Históricas Sociais. In: **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, A.M. Formação Contínua de professores_ parceria universidade e rede estadual de ensino. **Revista da Faculdade de Educação _ USP**, jul/dez. 1996.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARK, K; ENGLES, F. Obras escolhidas – em três tomos. Lisboa: Edições Avante, Moscovo – Edições Progresso, 1982. (Tomo 1)

Marx, Karl. **Crítica da Economia Política**, livro 1.v,I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 -1860). Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jeus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série Estudos**: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 16, p. 165-179. Jul/dez., 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências**. In: FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila (orgs.). Crise da escola e políticas educativas. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MEC. **Indicadores da qualidade na educação/Ação educativa**. UNICEF, PNUD, INEP, MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/...ivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em 21 out. 2013.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, C.M.; MARCATTI, R.S.; TOWS, R. L. **A produção do espaço urbano em Sarandi (PR. Brasil): Particularidades e Disparidades**. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/105.pdf>. Acesso em 06 de jun. 2013.

MIOTTO, M. L. (et al.). **O Banco Mundial e a Política de Educação. Trabalho apresentado à matéria de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus do Departamento de Pedagogia da UFPR**. Curitiba, 1999. Disponível em <www.cefetsp.br/edu/iso/globalizacao/bancomundialeduc2.html> Acesso em 10 out. 2013.

MONTAGNER, R. Lá encontrei pela primeira vez a professora...era uma dedicação incansável. In: OLIVEIRA, V.F. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimentos e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.; LEAL, L.L.L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D. A.;

NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, p. 1-178, jan/jun.1999.

Nota da APP Sindicato sobre a matriz curricular. Disponível em <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=7921>. Acesso em 14 mar. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990. Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. O.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Proposição n. 003/92**. Curitiba, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Curitiba, SEED, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do curso de Formação de Docentes da Ed. Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba, SEED, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para leitura dos resultados da Prova Brasil/SAEB e IDEB**. Curitiba: SEED, 2010.

_____. **Censo Populacional 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Página visitada em 11 de dezembro de 2012.

_____. IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil dos municípios**. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=29>. Acesso em 15 fev. 2013.

PAIVA, V. (org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. São Paulo: Papyrus, 1994.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. O IDEB e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **Revista OMNIA HUMANAS**, v. 3, n.1, 8-30, janeiro/julho de 2010.

PEREIRA, L. C. . **Políticos ou elites corruptas?**. Política Democrática, v. 33, p. 23-30, 2012.

PERRENOUD. P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação de professores: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Cultural, 1993.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAMOS, M. N. **O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2003.

RECH, P.E. Faxinal do Céu _ **Universidade do Professor: a redenção dos conceitos de educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática**. Dissertação de Mestrado. PUC/ São Paulo, 2001.

- SACRISTÁN, J.G. (1996). **A avaliação no ensino**. In: SACRISTÁN, J.G. G. A. I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, L.L. DE C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L.S.B. (orgs.) **Reflexões sobre formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SANTOS, W. T. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR**: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. Comunicação apresentada no VII Fórum Nacional de Educação. 25 a 28 de maio de 2010.
- SANTOS, M. R. Fundamentos da crítica à gestão empresarial da educação. **Jornal 30 de Agosto Edição Pedagógica**. Especial 2013, Curitiba, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. Disponível em < <http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-escola/26970/#ixzz2iktFVH8B>>. Acesso em 11 ago. 2013.
- _____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. (Coleção Educação contemporânea)
- _____. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SAPELLI, M. L. S. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná 1995 a 2002**, Cascavel, Gráfica Igol, 2003.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Documento Síntese**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2012 disponível no site: <<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>>, Acesso em 16/10/2012.
- SELLTIZ, W. e COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. MALUFE, J.R. e
- SFORNI, M.S. de F.; GALUCH, M.T.B. Apropriações de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.
- SFORNI, M.S. de F.; GALUCH, M.T.B. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais**

do ensino fundamental. Educar, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006. Editora UFPR.

SILVA, T. T. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 81-98.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública. **Caderno Cedes.** Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SHIROMA, E, et ali. Indicadores de Qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL) “Pesquisa em Educação e inserção social” (CD-ROM), 22 a 25 de junho de 2008, Itajaí/SC, UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

_____. **Do global ao local:** redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2010.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77.

SOCZEK, D. **Reflexões sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná:** considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE. IX ANPED SUL, 2012.

STECHEER, B. M. Consequences of Large Scale, Hig- Stakes Testing on Scholl and Classroom Practice. In: HAMILTON, L. S.; STECHER, B. M.; KLEIN, S. P. **Making Sense of Test-Based Accountability in Education.** Santa Mônica, Ca: Rand Coroporation, 2002. Chapter. 4, p. 79 – 100.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Radiografia da Região Metropolitana. Pesquisadores da UEM e de outras instituições ligadas à Rede Observatório das Metrôpoles buscam apontar os problemas e as soluções para as cidades. **Jornal da UEM n° 111** – Agosto/2013. Disponível em <http://www.jornal.uem.br/2011/index.php?option=com_content&view=article&id=57:radiografia-da-regimetropolitana&catid=18:jornal-24-setembro-de-2005&Itemid=2>. Acesso em 09 out. 2013.

VAGULA, E. **A formação profissional e a prática docente.** Disponível em <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_edilaine_vagula.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2012.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOLKMER, A. C. **Fundamentos de História de Direito**. 3ed. 2.tir. ver. ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

ZERO HORA. Blog do Editor. Você concorda que a exposição da nota das escolas ajudará a qualificar o ensino? 30 de junho de 2011. Disponível em <wp.clicrbs.com.br/editor/2011/06/?topo=13,1,1,,13> Acesso em 11 de abr. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- 1.1.Nome:
- 1.2.Idade:
- 1.3.Formação:
- 1.4.Graduação:
- 1.5.Pós-graduação:
- 1.6.Tempo de magistério:
- 1.7.Tempo de serviço nesse Estabelecimento de Ensino:

2 CONTEXTO ESCOLAR E IDEB

- 2.1. Você conhece o PPP de sua escola?
- 2.2. No PPP de sua escola há alguma referência ao IDEB? O quê?
- 2.3.Você conhece o IDEB de sua escola? Qual foi o índice no ano de 2011?
- 2.4.Como a escola apresentou o IDEB da escola aos professores?
- 2.5.O IDEB contribuiu para a criação de outros programas pelos governos: federal, estadual e municipal? Quais?
- 2.6.Quais as propostas apresentadas pela escola para a superação do índice do IDEB?
- 2.7.Você sabe o que é SAEP? Como ele foi apresentado à sua escola?

3 IDEB E O PROFESSOR

- 3.1. Quais as ações de superação que serão realizadas por você a partir dos dados do IDEB?
- 3.2. Qual é a sua opinião sobre as escolas estaduais com o maior índice do IDEB do município? O que elas fazem para ter o melhor índice?
- 3.3. Quais as ações que são ou serão efetivadas pelo coletivo escolar para a elevação do IDEB?
- 3.4. O que acontece com os alunos que ingressam nos 6º anos oriundos de escolas municipais com média entre 4,5 a 5,1 e decaem nos 9º anos com média 3,7. O que se perde nessa aprendizagem?

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

- 4.1. Os professores da sua escola participam de formação continuada? Como ela é feita?
- 4.2. Você tem formação em outros idiomas?
- 4.3. Quais os cursos realizados por você nos últimos 2 anos?

- 4.4. Qual é a importância da formação continuada para você?
- 4.5. Como a formação continuada ofertada pelo governo do Paraná irá influenciar no IDEB do Colégio?
- 4.6. Na sua visão, o que são projetos neoliberais de educação?
- 4.7. Por que tantas pessoas se propõem a ministrar aulas mesmo não tendo formação específica na área?
- 4.8. A qualidade da educação depende também da formação do professor? Por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR PEDAGOGO (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- 1.1.Nome:
- 1.2.Idade:
- 1.3.Formação:
- 1.4.Graduação:
- 1.5.Pós-graduação:
- 1.6.Tempo de magistério:
- 1.7.Tempo de serviço nesse Estabelecimento de Ensino:

2 CONTEXTO ESCOLAR E IDEB

- 2.1. Você conhece o PPP de sua escola?
- 2.2. No PPP de sua escola há alguma referência ao IDEB? O quê?
- 2.3. Você conhece o IDEB de sua escola?
- 2.4. Como a escola apresentou o IDEB da escola aos professores?
- 2.5. O IDEB contribuiu para a criação de outros programas pelos governos: federal, estadual e municipal? Quais?
- 2.6. Quais as propostas apresentadas pela escola para a superação do índice do IDEB?
- 2.7. Você sabe o que é SAEP? Como ele foi apresentado à sua escola

3 IDEB E O PROFESSOR

- 3.1. Quais as ações de superação que serão realizadas por você a partir dos dados do IDEB?
- 3.2. Qual é a sua opinião sobre as escolas estaduais com o maior índice do IDEB do município? O que elas fazem para ter o melhor índice?
- 3.3. O que falta em sua escola (seja pedagógica, recursos materiais, etc) para se atingir a média 6,0 em desempenho escolar?

- 3.4. O que acontece com os alunos que entram nos 6º anos oriundos de escolas municipais com média entre 4,5 a 5,1 e decaem nos 9º anos com média 3,7. O que se perde nessa aprendizagem?
- 3.5. Quais são as suas contribuições como pedagogo na relação ensino aprendizagem para a elevação dos índices do IDEB de sua escola?

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

- 4.1. Os professores da sua escola participam de formação continuada? Como ela é feita?
- 4.2. Você tem formação em outros idiomas?
- 4.3. Quais os cursos realizados por você nos últimos 2 anos?
- 4.4. Qual é a importância da formação continuada para você?
- 4.5. Como a formação continuada ofertada pelo governo do Paraná irá influenciar no IDEB do Colégio?
- 4.6. Na sua visão, o que são projetos neoliberais de educação?
- 4.7. Por que tantas pessoas se propõem a ministrar aulas mesmo não tendo formação específica na área?
- 4.8. A qualidade da educação depende também da formação do professor? Por quê?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR ESCOLAR

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Formação:
- 1.4. Graduação:
- 1.5. Pós-graduação:
- 1.6. Tempo de magistério:
- 1.7. Tempo de serviço nesse Estabelecimento de Ensino como gestor:

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- 2.1. N° de alunos:
- 2.2. N° de turmas:
- 2.3. Turnos de atendimento:
- 2.4. Porte da escola:
- 2.5. IDEB da sua escola em 2011:
- 2.6. N° de professores QPMs:
- 2.7. N° de professores PSS:

3 CONTEXTO ESCOLAR E O IDEB

- 3.1. Quais as ações de superação que serão realizadas por você juntamente com os órgãos colegiados a partir dos dados do IDEB?
- 3.2. Qual é a sua opinião sobre as escolas estaduais com o maior índice do IDEB do município? O que elas fazem para ter o melhor índice?
- 3.3. O que falta em sua escola (seja pedagógica, recursos materiais, etc) para se atingir a média 6,0 em desempenho escolar?
- 3.4. O que acontece com os alunos que entram nos 6º anos oriundos de escolas municipais com média entre 4,5 a 5,1 e decaem nos 9º anos com média 3,7. O que se perde nessa aprendizagem?

- 3.5. Alcançar a média 6,0 nos 9º anos será possível? E no Ensino Médio, ainda mais problemático, dá para acreditar nesse crescimento? De como forma?
- 3.6. A sua escola recebeu a verba do PDE/Escola pelo IDEB de 2011. O que foi realizado na escola com essa verba?
- 3.7. Existe em sua escola professor habilitado em uma disciplina, mas ministra outra? Por quê?
- 3.8. Você concorda com as modificações na grade curricular pelo governo do Paraná, no qual há a priorização das disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento das outras?
- 3.9. Com base nos dados do IDEB de 2009 e 2011, houve o repasse de verbas através do PDE Escola e PDDE. Quais foram os valores e no que foram investidos?

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

- 4.1. Os professores da sua escola participam de formação continuada? Como ela é feita?
- 4.2. Você tem formação em outros idiomas?
- 4.3. Quais os cursos realizados por você nos últimos 2 anos?
- 4.4. Qual é a importância da formação continuada para você?
- 4.5. O que você sabe sobre as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná?
- 4.6. Na sua visão, o que são projetos neoliberais de educação?
- 4.7. Por que tantas pessoas se propõem a ministrar aulas mesmo não tendo formação específica na área?
- 4.8. A qualidade da educação depende também da formação do professor? Por quê?
- 4.9. A SEED propõe cursos de formação de gestores? Você já fez algum?
- 4.10. Como a formação continuada ofertada pelo governo do Paraná irá influenciar no IDEB do Colégio?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: A influência do IDEB na formação continuada dos professores do Estado do Paraná.

Instituição a que pertence: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisador Responsável: Janete Aparecida Guidi

Nós, Janete Aparecida Guidi e Elsa Midori Shimazaki, responsáveis pela pesquisa sobre “A influência do IDEB na formação continuada dos professores do Estado do Paraná”, estamos fazendo um convite para vocês participarem como voluntários deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar o IDEB do Colégio pesquisado e como se dá o processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que ela seja importante para compreendermos o contexto das avaliações externas e como isso se reflete na formação docente. Para sua realização será feita uma pesquisa descritiva, quantitativa, de caráter exploratório através de questionários semi estruturado para obtenção das informações relevantes ao tema IDEB de Sarandi e seu impacto na formação de professores. Sua participação constará de responder os questionários propostos pelos pesquisadores.

Para tanto, vimos por meio desta, solicitar o consentimento da vossa participação na realização dessa investigação.

Nessa pesquisa não há riscos previsíveis aos pesquisados. Os benefícios que esperamos como estudo serão a análise dos dados da pesquisa para confecção de gráficos sobre o entendimento do IDEB e Formação de professores.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento indicados para isso: a recusa será acatada, não incluindo na pesquisa. Durante a realização da pesquisa, a metodologia utilizada será uma conversa informal com o entrevistado sobre o projeto e a seguir será entregue um questionário com questões e as respostas serão tabuladas e inseridas em gráficos na dissertação de mestrado.

Durante todo o período da pesquisa você terá o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Destacamos que haverá garantia de sigilo quanto aos dados de identificação dos profissionais da educação participante da pesquisa e que a qualquer momento, o consentimento poderá ser retirado.

Os gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Nós, Janete Aparecida Guidi e Elsa Midori Shimazaki declaramos que forneceremos todas as informações referentes ao estudo ao diretor do estabelecimento de ensino participante.

_____, _____ de _____ de 2013.

Dados das pesquisadoras:

Janete Aparecida Guidi

Rua José Bonifácio, 599 – Jardim Panorama – Sarandi- PR

Fones: (44) 23745499 - (44) 98452616

e-mail: janeteguidi@bol.com.br

Elsa Midori Shimazaki

Universidade Estadual de Maringá – Av. Colombo, Zona 7 – Maringá – PR

Fone: (44) 3261-4853

e-mail: midori.shimazaki@hotmail.com

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Colégio Estadual do Jardim Panorama – Ensino Fundamental e Médio consente as pesquisadoras do mestrado em Educação JANETE APARECIDA GUIDI e ELSA MIDORI SHIMAZAKI, a realização dos procedimentos de pesquisa para fins didáticos, de relatórios e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à privacidade dos profissionais da educação, bem como garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

É possível retirar meu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa, ou seja, penalizado.

Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, diretora do Colégio Estadual do Jardim Panorama, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com as professoras pesquisadoras Janete Aparecida Guidi e Professora Orientadora Dr. Elsa Midori Shimazaki, concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

Josefa Aparecida Rodrigues Marques

Diretora do Colégio Estadual do Jardim Panorama

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

ANEXOS

ANEXO A - EVENTOS OFERTADOS PELA SEED AOS PROFESSORES PARANAENSES

EVENTO	DEFINIÇÃO
Grupos de Estudos	<p>Processo de formação continuada descentralizado, que possibilita um amplo espaço de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação</p> <p>Básica da Rede Estadual, oferecida pelos departamentos pedagógicos da SEED desde 2005, sob a coordenação da Superintendência de Educação - SUED. Os grupos se constituem por iniciativa e adesão de professores que assumem o compromisso de realizar estudos autônomos de textos selecionados pela SEED que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais. Teve 3 edições de grupo de estudo: 2007, 2008 e 2009.</p>
CELEM	<p>O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), criado no ano de 1986 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), integra o Departamento de Educação Básica (DEB) e tem por objetivo ofertar o ensino gratuito de idiomas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade.</p>
Moodle/e-escola	<p>Na plataforma Moodle, foi criado o <i>e-escola</i>, Ambiente Virtual de Aprendizagem, para dar suporte aos cursos, na modalidade a distância, ofertados aos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná. No ambiente <i>e-escola</i> estão disponíveis alguns recursos como: Biblioteca, Fórum, Diário, Tarefa, Blog e Chat. Todos esses recursos são importantes e serão utilizados de acordo com o intuito da atividade proposta.</p>
Plataforma Freire	<p>A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.</p> <p>Nesse sistema a Capes atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados.</p>
Simpósios	Referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas na

	Educação Básica, para ampliar e atualizar os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como dos níveis de ensino e aprimoramento dos fundamentos teóricos dos professores.
Semanas Pedagógicas	Processo descentralizado de formação continuada para os profissionais da educação.
Formação continuada – EAD	A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-Pr) tem como uma das suas modalidades de formação continuada de seus profissionais da educação, a Educação a Distância.
GTR	Os Grupos de Trabalho em Rede – GTR constituem uma atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que se caracteriza pela interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual. Nesse sentido, o GTR tem como objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • possibilitar novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual; • viabilizar mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar; • incentivar o aprofundamento teórico-metodológico nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares; • socializar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo Professor PDE com os demais professores da Rede; • vale destacar que o GTR também promove a inclusão virtual do Professores como forma democratizar o acesso da Educação Básica aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas trabalhados no Programa.
Formação para salas de apoio	Formação visando aperfeiçoar o trabalho docente já desenvolvido nas salas de apoio, a partir dos dados levantados sobre a expectativa de melhoria de desempenho dos alunos assistidos nesse espaço.
Escolha do Livro Didático (PNLD)	Discutir e analisar, com os professores, as coleções avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, para que a escolha favoreça a implementação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.
Formação Folhas/OAC	É a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente.
PDE	O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

	O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.
Formação para os profissionais que atuam na biblioteca	Formação destes profissionais a partir de discussões aprofundadas sobre o aspecto pedagógico desse espaço físico.
Literatura e Ensino – o sabor do saber	Evento que visa estimular a utilização dos acervos bibliográficos literários que compõe as bibliotecas escolares.
Formação para Educação Infantil	Orienta as equipes dos NREs e os gestores municipais de educação sobre as questões relativas à educação Infantil no Sistema Estadual, discutindo os encaminhamentos teórico metodológicos contidos no documento “Orientações para (re) elaboração e implementação, avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil”.
Hora atividade interativa	A Hora Atividade Interativa (HAI) é um encontro virtual realizado pela Diretoria de Tecnologia Educacional (Ditec) para fomentar debates sobre questões relacionadas à educação. O principal objetivo desses encontros é possibilitar que um grande número de professores e professoras possam compartilhar informações e discutir temas de interesse mútuo simultaneamente, ainda que se encontrem em regiões geograficamente muito distantes.
DEB Itinerante	Projeto descentralizado, com eventos sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação, o qual possibilita contato direto da SEED/DEB com todos os professores do NRE, por meio de oficinas disciplinares e com equipes pedagógicas.
PARFOR	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR visa induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.
Afastamento para Mestrado/Doutorado	Dando continuidade à Política de valorização dos Profissionais da Educação, a SEED divulga o Edital do Processo Seletivo Interno para afastamento laboral dos servidores públicos estaduais pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e Quadro de Funcionários da Educação Básica - QFEB, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado, em 2013.

Quadro 13: Cursos ofertados pela CFC.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEED, 2013c, p. 2-4.

ANEXO B: Colégio Estadual do Jardim Panorama – Ensino Fundamental e Blocos.

GRANDES DESAFIOS E PLANOS DE AÇÃO POR DIMENSÃO- SEMANA PEDAGÓGICA – FEVEREIRO/2013

Dimensão	Problemas Identificados		Possíveis causas
2 – Distorção e aproveitamento	1	Elevada taxa de evasão no período noturno.	Alunos que são trabalhadores e chegam cansados à escola, ficando desestimulados.
	2	Elevada taxa de aprovação de alunos por Conselho no período noturno - Blocos	Defasagem de conteúdos dos alunos trabalhadores que chegam atrasados na 1ª aula.
3 – Ensino e aprendizagem	1	Falta de conhecimento dos conteúdos que foram trabalhados no ano anterior por parte dos educadores.	Falta de envolvimento do profissional da educação em conhecer as diretrizes e os planos de trabalho docente.
	2	Falta de utilização de diferentes métodos de avaliação pelo professor.	Realizar a prova escrita com peso é mais fácil para correção, e também pela pressão psicológica aos alunos.
4 - Gestão	1	Falta de acompanhamento na maioria das vezes no trabalho pedagógico realizado.	Envolvimento com questões disciplinares.
	2	Falta de acesso (interação) às informações gerais.	Falta de reuniões com o colegiado e a APMF.
5 – Comunidade escolar	1	Desinteresse dos pais em acompanhar a vida escolar de seus filhos.	Horários incompatíveis e pouco caso com a educação do filho.
	2	Poucos pais interessados em participar dos órgãos colegiados.	Desconhecimento por parte da comunidade da importância dos órgãos colegiados.
6 - Infraestrutura	1	Falta de espaço físico (pátio pequeno).	Descaso do governo
	2	Adequação e término do salão e dos telhados.	Estabelecer metas para obtenção e aplicação de recursos.

Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento

Problema 1: Elevada taxa de evasão no período noturno.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
<p>Conscientização dos alunos e comunidade escolar em relação à importância do conhecimento para a vida profissional e sociedade.</p> <p>Responsável: Governo, instituição de ensino e família.</p>	<p>Promoção de reuniões com a família e Conselho Tutelar.</p> <p>- Novas políticas de implementação do ensino médio noturno (grade curricular, formas de ensino).</p>			<p>Professores e pedagogos irão entrar em sala para fazer o trabalho de conscientização da importância dos estudos na vida acadêmica.</p>	<p>Durante o período letivo e início e término dos blocos.</p>	<p>() sim () não</p>	

Dimensão 2– Distorção e aproveitamento

Problema 2: Elevada taxa de aprovação de alunos por Conselho no período noturno - Blocos

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Fazer um levantamento dos alunos aprovados por Conselho de Classe. Responsável: Secretaria e Coordenação Escolar.	Promoção de reuniões com a família e alunos aprovados por Conselho. Não aprovar mais alunos por Conselho de Classe, salvo em algumas exceções a ser estudado com o coletivo da escola.			Professores e pedagogos irão entrar em sala para fazer o trabalho de conscientização da não aprovação por Conselho. Retomada de conteúdos defasados aos sábados com professores e alunos voluntários para sanar o déficit de aprendizagem dos alunos com baixo rendimento. Proposta de recuperação final (no término do bloco).	No final do semestre do bloco.	(x) sim () não	Xerox de apostilas com conteúdos complementares. Livro didático.

Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem**Problema 1:** Falta de conhecimento dos conteúdos que foram trabalhados no ano anterior por parte dos educadores.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Deixar as diretrizes curriculares, caderno de expectativa e	Nas reuniões pedagógicas e hora atividades será feita a conscientização dos professores para a			O pedagogo sentará com os professores e juntos analisarão os conteúdos a serem efetivados em cada série do bloco.	Na hora atividade de cada disciplina.	() sim () não	

os planos de trabalho docentes em cima da mesa na sala dos professores.	importância do planejamento e conteúdos trabalhados no ano anterior.						
Responsável: Coordenação Pedagógica e professores.							

Dimensão 3 – Ensino e aprendizagem

Problema 2: Falta de utilização de diferentes métodos de avaliação pelo professor.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Conscientizar os docentes da importância da avaliação, bem como os métodos utilizados para a verificação do rendimento escolar dos alunos.	Pedir as avaliações dos professores, confrontar com o plano de trabalho docente. Trabalhador o tema avaliação e formas de avaliação nas reuniões pedagógicas.			Os professores irão entregar as atividades avaliativas para a Equipe Pedagógica que deverão estar contempladas no Plano de Trabalho Docente.	Nos dias designados à reunião pedagógica.	() sim () não	

Responsável: Professores e Coordenação Pedagógica							
--	--	--	--	--	--	--	--

Dimensão 4 – Gestão

Problema 1: .Falta de acompanhamento na maioria das vezes no trabalho pedagógico realizado.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Intensificar o trabalho dos gestores do colégio no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes. Responsável: Gestores do	Os gestores irão se reunir com a equipe pedagógica para acompanhar e incentivar o trabalho pedagógico para a superação dos altos índices de evasão e repetência.			Realização de um trabalho conjunto para acompanhar o trabalho pedagógico na escola, não ficando apenas com o trabalho burocrático.	Semanal.	() sim () não	

Colégio e Equipe Pedagógica.							
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Dimensão 4 – Gestão

Problema 2: Falta de acesso (interação) às informações gerais.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Reuniões bimestrais com a APMF e Colegiados. Responsável: Professores e Coordenação Pedagógica, direção e órgãos colegiados.	Fazer reuniões com órgãos colegiados com aviso e pauta. Mostrar planilha de gastos e depósitos.			Propiciar horários compatíveis para maior envolvimento da comunidade que participa destes órgãos. Reuniões mais objetivas e clareza nas informações, tanto pedagógicas quanto financeiras. Convocação para reuniões com pauta e datas definidas com antecedência.	A cada 15 dias.	(x) sim () não	Xerox dos documentos.

Dimensão 5 - Comunidade escolar

Problema 1: . Desinteresse dos pais em acompanhar a vida escolar de seus filhos.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
<p>Conscientizar os pais da importância da sua presença na vida escolar de seu filho</p> <p>Responsável: Gestores do Colégio e Equipe Pedagógica, professores.</p>	Promover encontros com a família durante o ano em períodos importantes relacionados com a cultura local.			Os encontros em sua maioria deve abordar aspectos relacionados a aprendizagem, outros também para divulgação de atividades culturais.	Todo bimestre	() sim () não	

Dimensão 5 - Comunidade escolar

Problema 2: . Poucos pais interessados em participar dos órgãos colegiados.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Promover cursos sobre o que são órgãos	Incentivar a maior participação dos pais através de reuniões com profissionais			Convidar palestrantes qualificados para ministrar o curso. Disponibilizar horários, dias e	Bimestral.	(x) sim () não	Xerox (cópias) de documentos; lanches.

colegiados (atribuições e responsabilidades. Responsável: Gestores do Colégio e Equipe Pedagógica.	especializados em assuntos sobre órgãos colegiados.			boletos informativos sobre o assunto tratado.			
---	---	--	--	---	--	--	--

Dimensão 6 - Infraestrutura

Problema 1: Edificação antiga que não atende às necessidades da comunidade.

Estratégia:	Ação						
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Demolição da atual instalação e construção de um prédio na vertical, pois não temos quadra e nem refeitório. Responsável:	Construção de novas instalações no colégio. Transferência temporária para a escola no Parque Alvamar, enquanto ocorre a reforma com a demolição parcial e reconstrução das salas e quadra no piso superior.			A escola está com infraestrutura hidráulica, elétrica, física ultrapassadas oferecendo riscos à comunidade, sendo que nossa escola e conhecida como a escola dos puxadinhos.	Urgência.	(x) sim () não	Materiais necessários à construção e mão-de-obra especializada.

Gestores e SEED.							
------------------	--	--	--	--	--	--	--

Dimensão 6 - Infraestrutura

Problema 2: .Adequação e término do salão e dos telhados.

Estratégia:		Ação					
	Ação	Qtd.	Objeto	Detalhamento	Período	Recurso	Bens e serviços
Priorizar as adequações em locais mais críticos (telhado, fossas, salão de eventos). Responsável: Gestores do Colégio, Governo Estadual, NRE.	Cobrar do NRE de Maringá, da equipe de infraestrutura para que façam a ponte entre o governo para a liberação das verbas para as adequações necessárias.			Elaboração de projetos para tais fins; Envolver a comunidade escolar na cobrança e execução dos itens relacionados.	Início do ano e decorrer dos bimestres.	(x) sim () não	Providenciar uma equipe para supervisionar tais reformas e dar um retorno à comunidade escolar com a planilha de gastos e custos.

